
Bullying y cyberbullying: evaluación, prevención e intervención

PID_00250804

Maite Garaigordobil

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 7 horas



Índice

Introducción.....	5
1. <i>Bullying y cyberbullying: metodología e instrumentos de evaluación</i>.....	7
1.1. Indicadores de observación conductual para identificar a víctimas y agresores de <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>	7
1.2. Perfiles de riesgo de convertirse en víctima y/o en agresor	9
1.3. El cuestionario sociométrico para identificar víctimas y agresores de <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>	11
1.4. Autoinformes para la evaluación del <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>	12
1.5. <i>Test Cyberbullying: Screening del acoso entre iguales. Evaluación del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)</i> ...	15
2. <i>Bullying y cyberbullying: prevención e intervención</i>.....	19
2.1. Prevención e intervención del <i>bullying</i> y el <i>cyberbullying</i> : intervención multidireccional desde la sociedad, la escuela, la familia y la terapia	19
2.2. Intervención en los centros educativos	21
2.2.1. Programas de intervención psicoeducativa para fomentar el desarrollo socioemocional, la convivencia y prevenir la violencia	22
2.2.2. <i>Programas JUEGO y Programa de intervención con adolescentes: una línea de intervención psicoeducativa para fomentar la conducta prosocial, el desarrollo emocional y prevenir la violencia</i>	25
2.2.3. Programas <i>antibullying</i> para prevenir y erradicar el acoso en todas sus modalidades	30
2.2.4. Cyberprograma 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el <i>bullying</i> y el <i>cyberbullying</i>	34
2.2.5. Cybereduca cooperativo 2.0. Un videojuego para la prevención del <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>	43
2.2.6. Estrategias y pautas de acción contra el <i>cyberbullying</i>	47
2.2.7. Pautas de conducta de los adultos con las víctimas, los agresores y los observadores	51
2.2.8. Conclusiones sobre la prevención e intervención en el <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>	55
2.3. Intervención en contextos clínicos	56
2.3.1. La evaluación psicológica del caso	56
2.3.2. Intervención terapéutica	61
2.4. Retos de la psicología del siglo XXI en relación al <i>bullying</i> y al <i>cyberbullying</i>	65

3. Intervención en el <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>: evaluación del caso Miguel.....	68
Bibliografía.....	73
Anexo.....	81

Introducción

En este trabajo se aborda la evaluación, la prevención y la intervención del *bullying* y el *cyberbullying*. En primer lugar, se identifican herramientas que permiten detectar y evaluar el *bullying* y el *cyberbullying* (conductas manifiestas, técnicas sociométricas, autoinformes...). En segundo lugar, se profundiza en las acciones para prevenir que se produzcan estas situaciones, para erradicarlas cuando aparecen, así como para paliar sus efectos cuando la situación de victimización y perpetración se ha producido. En este contexto, se identifican intervenciones que pueden llevarse a cabo en contextos educativos (por ejemplo, programas de desarrollo socioemocional para prevenir la violencia y programas *antibullying*) y clínicos (objetivos terapéuticos con víctimas y agresores y técnicas terapéuticas conductuales, cognitivas y emocionales que se utilizan para cubrir estos objetivos). Complementariamente, en este texto se plantean algunos retos que tiene la psicología del siglo XXI en relación al *bullying* y al *cyberbullying*, desde la sociedad, la escuela, la familia, la clínica, la investigación, y el contexto judicial. El trabajo concluye con la presentación del caso de un adolescente agresor y ciberagresor, cuya situación mejoró después de participar en una aplicación grupal del programa Cyberprogram 2.0.

1. *Bullying* y *cyberbullying*: metodología e instrumentos de evaluación

Las graves consecuencias del *bullying* en sus distintas modalidades y la significativa prevalencia evidenciada en los distintos estudios epidemiológicos (Garaigordobil, 2011ab, 2017) permiten enfatizar la importancia de identificar a los niños, adolescentes y jóvenes que están involucrados en este tipo de violencia y poner medidas de prevención e intervención cuando estas conductas aparecen. ¿Cómo podemos detectar situaciones de *bullying* y *cyberbullying*? ¿Qué estrategias podemos utilizar para identificar a quienes están sufriendo estas conductas agresivas por parte de sus compañeros y a quienes están perpetrando estas conductas a otros? Tres son las vías que podemos utilizar para detectar a víctimas y agresores: la observación de la conducta en la escuela y la familia; la información sociométrica, es decir, de los compañeros, y los autoinformes.

Lo importante, con independencia del medio que utilicemos para detectar y evaluar el *bullying* y el *cyberbullying*, es sacar a la luz comportamientos que muchas veces se desarrollan en la sombra, ya que identificar estas situaciones, identificar a víctimas y a agresores es el primer paso para poder intervenir con la finalidad de erradicar estas luctuosas conductas.

1.1. Indicadores de observación conductual para identificar a víctimas y agresores de *bullying* y *cyberbullying*

La observación de la conducta puede ser de gran utilidad para identificar a las víctimas y a los agresores de *bullying* y *cyberbullying*, tanto en el contexto escolar como en el contexto familiar. Con la finalidad de facilitar la observación, partiendo de una revisión previa (Garaigordobil y Oñederra, 2010ab; Garaigordobil, 2011ab, 2017), se ha elaborado una lista de conductas o indicadores de observación para identificar a las víctimas y a los agresores que se exponen en las tablas 1 y 2.

Existen una serie de signos de alerta, cuya identificación puede permitir sospechar que un niño, niña o adolescente estén siendo victimizados, estén sufriendo acoso en cualquiera de sus modalidades (*bullying* y *cyberbullying*) (tabla 1). A los agresores se les suele identificar con mayor facilidad. Los agresores suelen tener algunas conductas manifiestas, tanto en el contexto escolar como en el familiar, que con facilidad nos ayudan a identificarlos (tabla 2).

Tabla 1. Indicadores de observación para identificar a las víctimas

Conducta general	Conductas concretas
Conductas de miedo, huida y evitación	<ul style="list-style-type: none"> Falta a clase: el miedo y ansiedad le conducen a no acudir al centro educativo. Ausencias pobremente justificadas. Espera a que no haya nadie para llegar o salir de la escuela. Escoge rutas ilógicas para ir y venir de la escuela. Evita hablar de temas relacionados con el colegio. Oculto el problema, la mayoría de las veces no informa a los adultos de lo que le está sucediendo. Rehúsa decir por qué se siente mal, puede insistir en que no le pasa nada o usar pretextos para justificar su estado.
Conductas depresivas	<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta tristeza, apatía, indiferencia, está poco comunicativo, se muestra pesimista, llora con facilidad, está deprimido. En casos graves expresa ideaciones de suicidio, incluso pueden llegar a realizar alguna tentativa y en ocasiones consuman el suicidio.
Cambios de humor: humor inestable	<ul style="list-style-type: none"> Alterna tristeza e irritabilidad (momentos de tristeza, apatía o indiferencia y momentos en los que se muestra irascible, expresa ira o rabia, con explosiones momentáneas de agresividad). Alterna relajación y tensión...
Conductas ansiosas	<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta nerviosismo, ansiedad, angustia, estrés, insomnio, pesadillas, enuresis... Síntomas que pueden derivar en ataques de pánico. En clase muestra dificultades para hablar, da una impresión de inseguridad y/o ansiedad. Manifiesta inseguridad y baja autoestima.
Dificultades en las relaciones sociales con iguales	<ul style="list-style-type: none"> Se aísla socialmente, en la escuela o en la calle: pasa más tiempo en casa que antes, no quiere salir de casa, ni estar con amigos, prefiere estar solo y se muestra muy poco comunicativo. No tiene amigos, no le invitan a fiestas de otros compañeros, y tampoco organiza ninguna fiesta porque piensa que ningún compañero acudirá. Busca "amigos" y compañeros de juego de menor edad. Cambios en sus grupos de amigos, en ocasiones cambios radicales. Es objeto de burlas, bromas desagradables, le llaman con mote, le molestan. Falta de defensa o exagerada reacción ante supuestas bromas u observaciones públicas. En el juego son los últimos en ser elegidos. Suelen estar involucrados en discusiones y peleas en las que se encuentran indefensos y con frecuencia acaban perdiendo. Como consecuencia de la situación puede comenzar a amenazar o a agredir a otros (víctimas-agresivas). Adopta el rol de bufón, realizando payasadas o bromas para que los demás se rían.
Descenso del rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> Presenta un descenso del rendimiento académico. Tiene dificultades de atención y concentración, está distraído. Pérdida de interés por la actividad escolar, por el trabajo académico. Altibajos en los tiempos de estudio y en el rendimiento escolar.
Cambios corporales, síntomas físicos y psicosomáticos	<ul style="list-style-type: none"> Modificaciones en su lenguaje corporal ante la presencia de determinadas personas: hombros encorvados, cabeza baja, falta de contacto visual. Manifestaciones de enfermedad o dolencias frecuentes. Somatizaciones diversas: dolores de cabeza, dolores de estómago, vómitos, tartamudeo, malestar generalizado, mareos frecuentes con síntomas no comunes, diarreas frecuentes sin ir acompañadas de vómitos o fiebres (en ocasiones finge dolencias para evitar determinadas situaciones y entornos). Lesiones físicas frecuentes sin explicación razonable. Presenta señales de agresión física: la ropa rota o estropeada, lesiones externas o marcas corporales reiteradas... Modificación de los hábitos alimenticios (irregularidades, pérdida de apetito, trastornos alimentarios...).
Otros indicadores de victimización	<ul style="list-style-type: none"> Pide dinero sin querer decir para qué lo necesita. Coge dinero o cosas de casa para saldar "deudas" que no existen, originadas por alguna amenaza o chantaje. Se queda sin bocadillo, hace las tareas de otros... Pérdida y/o deterioro de pertenencias físicas: le suelen faltar objetos personales (bolígrafos nuevos, estuche, calculadora, compás, pinturas...). Su material a menudo se encuentra estropeado, sucio... Aparece su nombre en grafitis o pintadas en las puertas del baño y en las paredes. Miedo a los recreos, ocupa rincones, paredes y espacios protegidos y controlables visualmente. Busca la cercanía de los adultos en los recreos y lugares comunes de la escuela. Variaciones en las actividades de ocio habituales: repentino abandono o ausencia en actividades hasta ese momento preferidas.

Conducta general	Conductas concretas
Otros indicadores de cibervictimización	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene “llamadas telefónicas extrañas” que le ponen nervioso y cuyo origen oculta. • Parece alterado después de estar en el ordenador o de ver un mensaje de texto en el móvil. • Cambios en el uso de dispositivos o de Internet. • Ocultamiento especial cuando se comunica por Internet o teléfono móvil.

Tabla 2. Indicadores de observación para identificar a los agresores

Conducta general	Conductas concretas
Conductas manifiestas de agresión física	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene comportamientos agresivos con miembros de la familia. • Agrede físicamente a sus compañeros. • Rompe, esconde, desordena, estropea... cosas ajenas. • Incordia y persigue a otros. • Actúa en grupo obstaculizando el paso o arrinconando a otros. • En los juegos se enfada con facilidad y con frecuencia provoca peleas.
Conductas manifiestas de agresión psicológica	<ul style="list-style-type: none"> • Resalta constantemente defectos físicos de sus compañeros. • Humilla y ridiculiza a sus compañeros para minar su autoestima. • Con frecuencia se muestra enfadado, impaciente y emplea tonos despreciativos en sus valoraciones sobre los demás. • Es intolerante con los demás. • Chantajea y amenaza.
Conductas manifiestas de agresión verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Insulta. • Burla, pone motes. • Habla mal de otros, crea rumores y calumnia.
Conductas manifiestas de exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> • Rechaza a algunos compañeros no dejándoles participar en tareas de grupo, tanto de trabajo como de ocio. • Hace el vacío ignorando a otros. • Influye en sus compañeros para marginar a alguien. • Ignora los derechos de los demás.
Bajo rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta baja motivación para estudiar. • Suele tener bajo rendimiento académico.
Otros indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Gasta bromas desagradables. • Ignora los derechos de los demás. • Con frecuencia suele estar involucrado en conflictos. • Suele estar implicado en problemas de disciplina y convivencia • Impone sus criterios utilizando la agresividad verbal, física o psicológica. • Es impulsivo, no controla sus reacciones. • Tiene baja tolerancia a la frustración. • Manifiesta escasa empatía hacia otras personas.

1.2. Perfiles de riesgo de convertirse en víctima y/o en agresor

Cada una de las partes implicadas en una conducta agresiva, tanto el agresor como la víctima, “parecen” reunir un perfil o una serie de características personales que están asociadas con el mantenimiento de esas conductas. Muchas investigaciones se han centrado en identificar y analizar los perfiles y características que muestran las víctimas y los agresores con el objetivo de poder intervenir preventivamente con los alumnos y alumnas que presenten ciertos perfiles de riesgo, antes de que se impliquen en un problema de *bullying*. Con la información aportada por distintos autores (por ejemplo, Cook, Williams,

Guerra, Kim, y Sadek, 2010; Garaigordobil y Oñederra, 2010a) sobre los perfiles de riesgo en el *bullying/cyberbullying* durante la infancia y la adolescencia, es decir, las características de víctimas y agresores, se ha elaborado la tabla 3.

Tabla 3. Perfiles de riesgo de convertirse en víctima y agresor

Perfil de riesgo de convertirse en víctima	Perfil de riesgo de convertirse en agresor
<ul style="list-style-type: none"> • Déficit de las habilidades sociales y de resolución de problemas; baja asertividad y competencia social. • Baja popularidad entre sus compañeros con los que no logra tener buenas relaciones y es rechazado lo suficiente como para no recibir ayuda de ellos. • Sufren aislamiento social por parte de sus iguales, son poco populares, solitarios y marginados. • Desconfían de los demás. • Gestos, postura corporal, falta de simpatía y dificultades para interpretar el discurso entre iguales. • Sentimiento de culpabilidad, que inhibe comunicar su situación a los demás. • Sentimiento de soledad, marginación y rechazo. • Muchos miedos, el miedo como rasgo de la personalidad, lo que le hace tener una infancia y adolescencia infeliz. Padecer angustia y ansiedad. • Timidez, falta de asertividad y seguridad. • Baja autoestima, con actitudes y creencias sobre ellos mismos muy negativas. • Sentimientos de inseguridad, ansiedad y depresividad. • Aceptación pasiva de la frustración y el sufrimiento, piensan que si no hacen nada los problemas se solucionarán. • Suelen provenir de un ambiente familiar y comunitario negativo (sobreprotector, agresivo...). • Perciben el clima escolar de manera negativa. • Ser diferente: Si hay algún rasgo que aumente la probabilidad de convertirse en víctima éste es -ser diferente-, cualquier diferencia aumenta la probabilidad de convertirse en víctima, ser diferente porque es muy alto o muy bajo, muy gordo o muy delgado, con altas capacidades o con discapacidad intelectual, con una orientación sexual o identidad de género no-normativa... 	<ul style="list-style-type: none"> • Goza de popularidad y apoyo de los iguales, pero con sentimientos ambivalentes de respeto y/o miedo. • Presencia de actitudes negativas hacia las otras personas. • Comportamiento manifiesto de carácter disruptivo y desafiante. • Temperamento impulsivo y agresivo, ira incontrolada. • Interpreta las relaciones en términos de dominación-sumisión. • Tiene comportamientos agresivos con los miembros de la familia. • Suelen provenir de una familia con conflictos en la que sus progenitores habitualmente tienen poco control sobre su hijo o hija. Muchos proceden de hogares que se caracterizan por su alta agresividad, violencia y falta de cariño entre los miembros de la familia. • Gran necesidad de autoafirmación y poder. • Falta de normas y conductas claras y estables en la familia, que no le pone límites ni controla. • Baja capacidad de empatía, no es capaz cognitiva y emocionalmente de hacerse cargo de los estados emocionales de otros seres humanos. • Carece del sentimiento de culpabilidad. • Falta de responsabilidad y tendencia a culpar a los demás. • Baja tolerancia a la frustración. • No reconoce a la autoridad y transgrede frecuentemente las normas. • Bajo rendimiento académico, sin interés por los estudios, baja autoestima académica. • Consumo de alcohol y otras drogas. • Déficit en las habilidades de solución de problemas. • Percibe el clima de su escuela como negativo.

Pese a las características enunciadas previamente que pueden favorecer el convertirse en víctima y cibervíctima, hay que destacar que **cualquiera puede llegar a ser víctima: un buen estudiante, con buen comportamiento, sociable, con buenas relaciones familiares**. Además, cabe preguntarse si algunas de estas características de las víctimas son más una consecuencia del acoso que un rasgo de personalidad previo a la situación de victimización.

Así mismo, pese a las características enunciadas que pueden favorecer el convertirse en agresor, cabe destacar que cualquiera se puede sumar al grupo del acosador para evitar ser víctima o marginado del grupo, de modo que **cualquiera puede llegar a ser agresor: un buen estudiante, con buen comportamiento, sociable, con buenas relaciones familiares**. No obstante, cabe matizar que si bien el perfil expuesto del agresor (tabla 3) puede observarse en algunos ciberagresores, no todos comparten estas características, ya que el perfil de algunos ciberagresores (realizan conductas de *cyberbullying* ocasionalmente o en grupo) puede ser el de un estudiante bien adaptado tanto en la escuela como en la familia, sin problemas, con buen rendimiento académico y sin conductas agresivas físicas o verbales presenciales significativas. Este grupo de

ciberagresores en ocasiones realiza estas conductas como un juego, como si estuviera en un rol de ficción, y con ellos resulta más fácil modificar su conducta cuando se les ayuda a reflexionar sobre las consecuencias de la misma.

Más allá de estos perfiles, existen algunos indicadores que pueden permitir predecir la probabilidad de convertirse en cibervíctima y/o en ciberagresor, y que se exponen en la tabla 4.

Tabla 4. Indicadores que predicen convertirse en cibervíctima y en ciberagresor

Cibervíctima	Ciberagresor
<ul style="list-style-type: none"> • Ser o haber sido víctima de bullying presencial o cara a cara en la escuela. • Tendencia al aislamiento, a la introversión. • Pensar que Internet es un sitio seguro. • Compartir las contraseñas con amigos/as o compañeros/as de clase. • No tener en cuenta normas de seguridad informática, por ejemplo, utilizar siempre la misma contraseña, o utilizar una contraseña que no contenga letras, números, mayúsculas, minúsculas y otros signos. • Colgar datos personales en Internet (redes sociales, webs...) o dar estos datos a otras personas que se conocen por Internet. • Enviar fotos y videos personales con otras personas que se han conocido en Internet, y especialmente fotos insinuantes y/o eróticas. • Haberse reunido con personas a las que se ha conocido por Internet. • Aceptar como amigos/as a personas desconocidas. • Tener baja autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Haber sido agresor/a o acosador/a presencial o cara-a-cara en la escuela. • Haber suplantado la identidad de otra persona en Internet o en el móvil. • Mostrar o difundir fotos/videos que considera graciosos aunque sean humillantes o desagradables para otra persona. • No poseer normas de conducta éticas de uso de Internet. • Justificar la violencia en general, y las situaciones de <i>bullying</i> o <i>cyberbullying</i> protagonizados por otros. • Tener baja capacidad de empatía, no ser capaz cognitiva y emocionalmente de hacerse cargo de los estados emocionales de otros seres humanos. • Mostrar actitudes de prepotencia, de abuso de poder y de falta de respeto de sus iguales y de las figuras de autoridad (padres, profesores...). • Mostrar actitudes negativas ante la cooperación con los iguales. • No reconocer las cualidades de otras personas. • Tener baja tolerancia a la frustración.

1.3. El cuestionario sociométrico para identificar víctimas y agresores de *bullying* y *cyberbullying*

Para identificar a las víctimas y a los agresores además de observar la conducta podemos solicitar información a los compañeros, a los iguales, ya que ellos siempre saben lo que está sucediendo. Aunque mayormente se han desarrollado cuestionarios para ser cumplimentados por los estudiantes, la técnica sociométrica ha demostrado ser un instrumento muy útil para identificar la existencia de víctimas y agresores de *bullying* y *cyberbullying* dentro del grupo (los compañeros suelen tener información sobre este tipo de comportamientos especialmente cuando el acoso es cara a cara).

Podemos aplicar un cuestionario sociométrico anónimo al inicio del curso y pedirles que indiquen los nombres de las personas del grupo que son víctimas: que suelen sufrir agresiones físicas, insultos, humillaciones, no se les deja participar, les acosan a través de las redes sociales, internet, el móvil... Y también les podemos pedir que nos indiquen los nombres de los agresores, de los que suelen realizar esas conductas. Este instrumento aplicado al inicio del curso escolar, en muy poco tiempo, nos puede aportar una nítida radiografía de las relaciones intragrupo, de las redes, de las personas que sufren agresiones y de aquellas que las perpetran.

Questionario sociométrico
Indica las personas del grupo que con frecuencia suelen sufrir agresiones por parte de otros compañeros (golpes, insultos, humillaciones, no se les deja participar en el grupo, les acosan a través de las redes sociales, Internet, el móvil...).
Indica las personas del grupo que con frecuencia suelen realizar agresiones a otros compañeros (golpes, insultos, humillaciones, no les deja participar en el grupo, les acosan a través de las redes sociales, Internet, el móvil...).

1.4. Autoinformes para la evaluación del *bullying* y *cyberbullying*

A partir de la revisión de las herramientas de evaluación disponibles se ha elaborado un cuadro en el que se detallan diversos instrumentos de evaluación de utilidad para evaluar el *bullying* y el *cyberbullying* (tabla 5).

Tabla 5. Instrumentos de evaluación del *bullying* y del *cyberbullying*

Variable	Instrumentos de evaluación
<i>Bullying</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales</i> (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995). • <i>Cuestionario sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria</i> (Defensor del Pueblo, 2000, 2007). • <i>Evaluación de la agresividad entre escolares</i> (BULL-S; Cerezo, 2000). • <i>CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales</i> (CIMEI, Avilés, 2002a). • <i>PRECONCIMEI. Cuestionario sobre concepciones de intimidación y maltrato entre iguales</i> (Avilés, 2002b). • <i>Cuestionario sobre problemas de convivencia escolar</i> (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno, 2005). • <i>Acoso y Violencia Escolar (AVE; Piñuel y Oñate, 2006b).</i> • <i>Evaluación de la Convivencia Escolar</i> (CONVES; García Rincón, 2006). • <i>Inventario sobre el acoso escolar</i> (Berg, 2007). • <i>CAHV-25 Evaluación de las actitudes hacia la violencia en el contexto educativo</i> (Ruiz, Llor, Puebla y Llor, 2007). • <i>CPCE. Cuestionario de Evaluación de Problemas de Convivencia Escolar</i> (Peralta, Sánchez, De la Fuente, y Trianes 2007). • <i>Cuestionario de bullying de Olweus</i> (Olweus, 2007). • <i>CUVE-R. Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado</i> (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011). • <i>Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)</i> (Garaigordobil, 2013).

Variable	Instrumentos de evaluación
Cyberbullying	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cuestionario de Cyberbullying</i> (Smith, Mahdavi, Carvalho, y Tippett, 2006). • <i>Cuestionario de Cyberbullying</i> (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007). • <i>Cuestionario Berlín de Cyberbullying-Cybervictimización</i> (BCCQ; Schultze-Krumbholz y Scheithauer, 2009). • <i>CBQ. Cuestionario de Cyberbullying</i> (Calvete, Orue, Estevez, Villardón y Padilla, 2010). • <i>Cuestionario de Cyberbullying- Victimización</i> (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, y Orue, 2010). • <i>El inventario de Cyber Bullying revisado</i> (RCBI) (Topçu y Erdur-Baker, 2010). • <i>Escala de Cibervictimización</i> (Akbulut, Levent-Sahin y Eristi, 2010). • <i>Escala en línea de victimización</i> (OVS; Tynes, Rose y Williams, 2010). • <i>Escala de cyberbullying</i> (Menesini, Nocentini, y Calussi, 2011). • <i>CUVE-R. Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado</i> (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011). • <i>La escala cibervictimización</i> (CVBS; Çetin, Yaman y Peker, 2011). • <i>El cuestionario europeo del proyecto de intervención en cyberbullying</i> (ECIP-Q) (Brighi et al., 2012). • <i>Escala de victimización de adolescents a través del móvil e internet</i> (CYBVIC; Buelga, Cava, y Musitu, 2012). • <i>La escala de E-victimización</i> (E-VS; Lam y Li, 2013). • <i>El cuestionario de cyberbullying</i> (Gámez-Guadix, Villa-George y Calvete, 2014). • <i>La escala de cyberbullying</i> (CBS; Stewart, Drescher, Maack, Ebesutani, y Young, 2014). • <i>Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)</i> (Garaigordobil, 2013, 2015b). • <i>El cuestionario de cibervictimización</i> (CBV; Álvarez-García, Dobarro y Nuñez, 2015). • <i>El cuestionario de cyberagresión</i> (CYBA; Álvarez-García, Barreiro-Collazo, Núñez, y Dobarro, 2016). • <i>Escala del impacto emocional de la cibervictimización</i> (CVEIS; Elipe, Mora-Merchán, y Nacimiento, 2017).

En relación a la evaluación de la violencia entre iguales cabe destacar (Garaigordobil, 2013):

- Que muchos cuestionarios de evaluación del *bullying* y *cyberbullying* no disponen de garantías psicométricas de fiabilidad y validez, ni baremos

que permitan ubicar las puntuaciones de la persona evaluada dentro de su grupo de referencia normativo.

- Que existe un problema con la definición del constructo de *cyberbullying*, ya que es complejo y difícil de operacionalizar. Este constructo puede ser entendido de forma diferente en distintas poblaciones, y la complejidad y evolución acelerada de las nuevas tecnologías, vuelve cualquier clasificación rápidamente obsoleta. En general, se necesitan más esfuerzos orientados teórica y empíricamente para superar algunas de las dificultades en el área y tratar de captar de manera más directa el sentido de los problemas cibernéticos para los adolescentes de la era digital.

Además, cabe destacar que (Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, y Giménez-Dasí, 2016):

- La construcción de nuevos instrumentos de evaluación debería estar basada en el análisis de las ventajas y desventajas de los cuestionarios ya desarrollados por otros investigadores para evitar la situación actual, en la que es excepcional encontrar que se utilice un mismo instrumento en trabajos distintos salvo en aquellos con la misma autoría.
- Los instrumentos deberían partir de una definición de *cyberbullying* y esta debería aparecer de forma explícita en el instrumento junto con los criterios definatorios que van a ser evaluados.

1.5. Test Cyberbullying: Screening del acoso entre iguales. Evaluación del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)

A modo de ejemplo de estos autoinformes, se presenta a continuación uno que ha sido desarrollado desde la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco con garantías psicométricas de fiabilidad y validez: *Cyberbullying: Screening del acoso entre iguales* (Garaigordobil, 2013). En primer lugar se presenta la ficha técnica del mismo, y en segundo lugar se describe la prueba, el procedimiento de aplicación, corrección e interpretación.

Los datos generales de la prueba (denominación, autora, año de publicación, administración, duración, edades y ámbitos de aplicación, finalidad y tipificación) se presentan en la tabla 6.

Tabla 6. *Screening* del acoso entre iguales: Ficha Técnica

Ficha Técnica	
Nombre	<i>Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)</i>
Autora	Maite Garaigordobil

Ficha Técnica	
Año de publicación	2013
Administración	Individual y colectiva
Duración	15-20 minutos
Edades de aplicación	De 10 a 18 años
Ámbito de aplicación	Contexto educativo y clínico
Finalidad	Evaluar el <i>bullying</i> presencial o cara a cara (físico, verbal, social, psicológico) y evaluar el <i>cyberbullying</i> , obteniendo información de 4 indicadores de <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> respectivamente (nivel de victimización, nivel de perpetración, nivel de observación, nivel de victimización-agresiva)
Tipificación	Baremos: Se aportan baremos en puntuaciones percentiles para cada sexo en función de tres grupos de edad: 12-13 años, 14-15 años y 16-18 años. En la próxima edición del instrumento se incluirán baremos para niños y niñas del último ciclo de educación primaria (10-11 y 11-12 años)

El test *Cyberbullying* es un instrumento de evaluación estandarizado que se configura con dos escalas que permiten explorar en la persona que está siendo evaluada algunas conductas de distintos tipos de *bullying* presencial o cara a cara (físico, verbal, social, psicológico) y quince conductas de *cyberbullying* (tabla 7).

Tabla 7. *Screening* del acoso entre iguales: Descripción de la prueba

Pruebas	Descripción
Escala de <i>bullying</i>	<p>La escala evalúa 4 tipos de acoso presencial o cara a cara: físico (golpear, pegar, empujar, romper o robar los objetos de la víctima), verbal (insultos, motes, calumnias, hablar mal de la víctima...), social (excluir, aislar, no dejarle participar en grupos y actividades) y psicológico (humillar, crear inseguridad y miedo).</p> <p>Contiene 12 ítems agrupados en torno al rol que se desempeña en la situación de agresión: víctima, agresor y observador. La respuesta a los ítems es triangular, es decir, desde los 3 roles, 4 ítems como víctima, como agresor y como observador respectivamente. Por lo tanto, cada persona evaluada responderá si ha sufrido esas conductas como víctima, si las ha realizado como agresor y si las ha visto realizar a otros o ha sabido que le han sucedido a alguien conocido.</p>
Escala de <i>cyberbullying</i>	<p>La escala evalúa 15 conductas de <i>cyberbullying</i> mediante ítems que se refieren a conductas relacionadas con el acoso cibernético. En concreto, las conductas exploradas son: enviar mensajes ofensivos e insultantes, hacer llamadas ofensivas, grabar una paliza y colgar el vídeo en YouTube, difundir fotos o vídeos comprometidos, hacer fotos robadas y difundirlas, hacer llamadas anónimas para asustar, chantajear o amenazar, acosar sexualmente, difundir rumores, secretos y mentiras, robar la contraseña de acceso al correo, trucar fotos o vídeos y subirlos a YouTube, aislar en las redes sociales, chantajear para no divulgar cosas íntimas, amenazar de muerte y difamar.</p> <p>La escala contiene 45 ítems agrupados en torno al rol que se desempeña en la situación de agresión: cibervíctima, ciberagresor y ciberobservador. La respuesta a los ítems es triangular, es decir, cada persona evaluada informa desde los 3 roles, como cibervíctima, ciberagresor y ciberobservador (15 ítems respectivamente). Por lo tanto, cada persona informará si ha sufrido esas conductas como víctima, si las ha realizado como agresor y si las ha visto realizar a otros o ha sabido que le han sucedido a alguien conocido. Lo prioritario es la identificación de conductas, con independencia del medio con el que se llevan a cabo (internet, móvil...).</p>

Pruebas	Descripción
Información cualitativa complementaria	<p>Además, este <i>screening</i> contiene preguntas abiertas que recogen información cualitativa complementaria cuando se ha informado haber sido víctima, agresor u observador de <i>bullying</i> o de <i>cyberbullying</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando la persona es (o ha sido) víctima/cibervíctima, se le pregunta sobre las personas a las que ha informado de la situación, sobre las acciones emprendidas, los sentimientos experimentados y los efectos de la experiencia de victimización. • Cuando la persona evaluada ha realizado conductas como agresor/ciberagresor se le pregunta desde cuando lo hace, con qué frecuencia, si realiza estas conductas en solitario o en grupo, las razones que subyacen a su comportamiento y los sentimientos que experimenta cuando acosa a otros. • Cuando la persona evaluada informa haber observado/ciberobservado situaciones de acoso/ciberacoso, se explora qué ha hecho cuando ha observado la situación, a quién se lo ha comunicado y los sentimientos que ha experimentado al observar o conocer situaciones de <i>bullying</i> o <i>cyberbullying</i> que les han sucedido a personas que conoce.

El test *Cyberbullying* se puede administrar de forma individual y colectiva. El adulto lee las instrucciones de la escala de *bullying*, y posteriormente los niños/as, adolescentes y jóvenes informan de la frecuencia con la que han sufrido, realizado y observado conductas de *bullying* físico, verbal, social y psicológico durante el último año. Para la corrección se suman los puntos obtenidos en los 3 roles en cada escala. La prueba permite obtener en *bullying* y en *cyberbullying* 4 indicadores o índices respectivamente:

- **Nivel de victimización:** Informa de la cantidad de conductas de victimización que la persona evaluada ha sufrido en el último año (rol víctima/cibervíctima).
- **Nivel de agresión:** Informa de la cantidad de conductas agresivas, de acoso, que la persona evaluada ha realizado hacia otros en el último año (rol agresor/ciberagresor).
- **Nivel de observación:** Informa de la cantidad de conductas agresivas, de acoso, que la persona evaluada ha observado ejecutar a otros o ha sabido que una persona que conoce las sufre o ha sufrido durante el último año (rol observador/ciberobservador).
- **Nivel de victimización agresiva:** Integra el nivel de victimización y el nivel de perpetración e informa de la cantidad de conductas de acoso/ciberacoso que se sufren como víctima/cibervíctima y también que se realizan como agresor/ciberagresor.

El test aporta baremos en puntuaciones percentiles para los ocho indicadores. Los baremos han sido elaborados con una muestra de tipificación del test ($N = 3.026$, adolescentes y jóvenes de 12 a 18 años). Estos baremos permiten transformar las puntuaciones directas en percentiles, situando al adolescente o joven que está siendo objeto de evaluación dentro de su grupo de referencia

normativo (en función de edad y sexo), en los 4 roles (víctima, agresor, observador, víctima agresiva) en *bullying* y *cyberbullying* respectivamente. Además, la prueba permite identificar desde el punto de vista diagnóstico si el adolescente o joven “NO” tiene problemas de *bullying* o de *cyberbullying*, si está en una situación de “RIESGO”, o si sus puntuaciones informan claramente de la existencia de un “PROBLEMA”. En un estudio reciente se ha aplicado la prueba a 1.993 estudiantes del último ciclo de primaria (5.º y 6.º curso). Con los datos obtenidos en la próxima edición del instrumento se incluirán baremos para niños y niñas de estas edades.

2. *Bullying* y *cyberbullying*: prevención e intervención

2.1. Prevención e intervención del *bullying* y el *cyberbullying*: intervención multidireccional desde la sociedad, la escuela, la familia y la terapia

¿Qué podemos hacer para prevenir y erradicar la violencia entre iguales? Los estudios han evidenciado que son muchos los factores que influyen en las personas para que estas tengan conductas violentas: culturales, familiares, escolares y personales.

1) **Culturales:** Las normas y valores que se refuerzan en cada cultura influyen en las conductas de los miembros que están inmersos en la misma. Hay culturas que reprueban la agresión mientras que otras la valoran positivamente, la recompensan. También, cada contexto cultural estimula actividades de ocio que condicionan la conducta de los seres humanos. Hay muchas evidencias de estudios que confirman que los niños y adolescentes que ven mucha violencia en la televisión, internet, videojuegos... se comportan de forma más agresiva y tienen menos empatía con las víctimas de agresiones. Cuando las personas observan con frecuencia conductas violentas tanto de forma directa como a través de las pantallas, se tiende a considerar que el uso de la violencia es algo normal, crea insensibilidad ante el dolor ajeno, y la violencia se visualiza como algo normal para resolver conflictos, constatando que en muchas ocasiones los violentos son los ganadores o los dominadores.

2) **Familiares:** La investigación ha evidenciado que los niños y adolescentes agresivos con mayor probabilidad viven en familias desestructuradas (con abuso de sustancias, conflictos de pareja, problemas de delincuencia, que no aportan cuidado y afecto, donde hay abandono, maltrato y abuso hacia los hijos, con modelos muy autoritarios, agresivos-punitivos) y familias muy permisivas (con disciplina inconsistente, donde no hay normas estables y por lo tanto no hay diferenciación entre conductas adecuadas e inadecuadas). Los niños y adolescentes que tienen un vínculo de apego seguro y buenas relaciones en la familia no suelen ser violentos.

3) **Escolares:** Varios estudios han puesto de relieve que algunos factores escolares aumentan la probabilidad de que la conducta violenta aparezca. Por ejemplo, que en el centro escolar:

- Los profesores y compañeros sean modelos y agentes de refuerzo de la conducta violenta.
- No se transmitan valores sociomorales positivos.
- No sancionen las conductas violentas.

- No se transmitan estereotipos sexistas o racistas durante las prácticas educativas.

4) Características de personalidad: Algunas características de la personalidad (falta de empatía, impulsividad, dificultades control de la ira, baja tolerancia a la frustración) también pueden promover con mayor probabilidad un nivel alto de conducta violenta, antisocial. Los estudios confirman que a mayor desarrollo cognitivo-moral y de la empatía, mayor probabilidad de aparición de la conducta prosocial.

Por consiguiente, la conducta social es una conducta compleja que está multideterminada, influida por numerosos factores. Teniendo en cuenta que la violencia aparece debido a múltiples factores (socioculturales, familiares, escolares y relacionados con la personalidad individual), la intervención debería realizarse desde múltiples direcciones: desde la sociedad, la escuela, la familia y también a nivel terapéutico individual.

La **sociedad** debería:

- Controlar e inhibir el nivel de violencia que se expresa en la TV, Internet, los videojuegos, etc., ya que refuerzan las conductas agresivas, antisociales, racistas, sexistas... Sabemos que ver violencia aumenta la probabilidad de comportarse violentamente.
- Fomentar conductas no violentas en los adultos mediante diferentes mecanismos, así como actitudes combativas intelectual y moralmente contra la violencia (colectiva, de género, entre iguales, racista, etc).

Las intervenciones en **ámbitos educativos** mediante la aplicación de programas se han demostrado eficaces. En general los programas que fomentan el desarrollo socioemocional que promueven la comunicación (hábitos de escucha activa...), la cooperación, la conducta prosocial, la tolerancia, la empatía y el respeto por las diferencias y los derechos humanos inhiben las conductas violentas. También es eficaz el uso de técnicas para la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de destrezas para gestionar emociones negativas, autoestima y estima de los demás, así como el fomento de valores éticos y morales (diálogo, igualdad, solidaridad, justicia, tolerancia, paz, etc.). Además, existen programas específicos *antibullying* que confrontan a los estudiantes directamente con el *bullying* y el *cyberbullying* y que han sido validados y han demostrado ser eficaces en la prevención y reducción de estas conductas.

La **educación familiar** desempeña un papel primordial, ya que los padres que son modelos de empatía y conducta social positiva y que refuerzan estas conductas en sus hijos e hijas tienen con mayor probabilidad hijos menos violentos. La formación parental a través de escuelas de padres donde se aporta información sobre pautas de crianza positivas también se ha evidenciado eficaz.

Y cuando la violencia ya se ha producido, también es relevante la **intervención individual terapéutica**, tanto con el agresor como con la víctima. Con las víctimas para fomentar sus habilidades sociales e incrementar su autoestima; y con los agresores desarrollando su capacidad de empatía, la tolerancia a la frustración, el control de la ira y la impulsividad.

2.2. Intervención en los centros educativos

La intervención en situaciones de maltrato presencial y electrónico debe involucrar 4 niveles:

- 1) **Institucional**, es decir, todo el centro educativo debe estar implicado.
- 2) **Familiar**, ya que es fundamental implicar a los padres en el proceso, informando de los resultados de las evaluaciones que se llevan a cabo en el centro, así como solicitando su colaboración y seguimiento cuando se producen incidentes.
- 3) **Grupal**, es decir, con el grupo-aula en su conjunto.
- 4) **Individual**, con el agresor y la víctima por separado, y ambos conjuntamente.

Una propuesta de intervención en el *bullying* y el *cyberbullying* debe incluir:

- a) **Prevención o intervención primaria**: Actuaciones genéricas dirigidas a mejorar la convivencia, prevenir la conflictividad y evitar la aparición del fenómeno.
- b) **Intervención secundaria**: Cuando se detectan situaciones de maltrato incipientes, para evitar su consolidación, a través de la aplicación de un programa específico con intervenciones individuales y con el grupo de alumnos.
- c) **Intervención terciaria**: Cuando se trata de situaciones consolidadas, para minimizar el impacto sobre los implicados, aportar apoyo terapéutico y protección a las víctimas, así como apoyo terapéutico y control a los agresores.

En todos los centros escolares debe haber un protocolo de actuación para los casos de acoso escolar, así como un plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar. Todos los estudiantes deben participar en programas de intervención preventiva con el objeto de que la prevalencia del *bullying* en todas sus modalidades sea la menor posible. En líneas generales, los programas de intervención psicológica en contextos educativos, que tienen como finalidad prevenir y reducir el *bullying* y el *cyberbullying*, deben promover una mejora del clima social del aula y potenciar el desarrollo de la conducta

prosocial, las habilidades sociales, la comunicación, la resolución pacífica de los conflictos, la capacidad de empatía, el control de la ira, el respeto de las diferencias, etc.

La escuela puede tener un papel muy importante en la prevención y eliminación del *bullying* y el *cyberbullying* a través de la implementación de programas. En los centros educativos se pueden llevar a cabo dos tipos de programas de intervención: los que desde la psicología positiva fomentan el desarrollo socioemocional, la inteligencia emocional y la convivencia con la finalidad de prevenir la violencia en general, y los programas *antibullying*, que se focalizan específicamente en el *bullying* y el *cyberbullying*.

2.2.1. Programas de intervención psicoeducativa para fomentar el desarrollo socioemocional, la convivencia y prevenir la violencia

Los programas de intervención psicoeducativa que tienen como finalidad fomentar el desarrollo socioemocional para mejorar la convivencia y prevenir la violencia en general deberían aplicarse de forma sistemática desde la educación infantil y a lo largo de toda la educación reglada. Una revisión de los programas basados en la evidencia (Garaigordobil y Fagoaga, 2006) permite señalar que aquellos que son eficaces suelen tener como objetivo el estímulo de:

- La capacidad de comunicación, de escucha activa, de dialogar, de negociar, de tomar decisiones por consenso.
- La conducta prosocial: ayudar, cooperar, compartir, consolar...
- La capacidad para resolver conflictos de forma pacífica, mediante el diálogo, la negociación y la cooperación.
- El desarrollo de valores éticos y morales (igualdad, solidaridad, diálogo, tolerancia, justicia, paz...).
- La capacidad de empatía, es decir, para ponerse en la piel del otro, para hacerse cargo cognitiva y afectivamente de los estados emocionales de otros seres humanos.
- La autoestima y la estima de los demás.
- La capacidad para identificar emociones, para comprender causas y consecuencias de las emociones, así como formas de afrontamiento constructivo de las mismas.
- La capacidad para gestionar las emociones negativas (tristeza, miedo, ira...) y para fomentar las emociones positivas.

- El respeto por las diferencias, la inhibición de los prejuicios y la potenciación de la interculturalidad.

En relación a estos programas de intervención psicoeducativa desarrollados desde la psicología positiva, he realizado una revisión de los elaborados desde 1990 hasta la actualidad a nivel nacional. Los resultados de esta revisión, que ha actualizado una revisión realizada previamente (Garaigordobil, 2011c), se presentan en la tabla 8, que incluye 15 programas o propuestas que fomentan el desarrollo socioemocional, la inteligencia emocional y la convivencia, y que tienen un efecto de prevención de la violencia en general.

Tabla 8. Programas nacionales de desarrollo socioemocional, fomento de la convivencia y prevención de la violencia en general

Referencia	Descripción
Programa de Educación Social y Afectiva (Trianes, 1996)	Programa dirigido a alumnos de educación primaria que dota al alumnado de competencias y habilidades sociales cognitivas y conductuales que les permiten desarrollar relaciones interpersonales satisfactorias y evitar peleas y agresiones. Contiene 3 módulos: participación en las normas de convivencia; asertividad, negociación y solución de problemas interpersonales; y trabajo cooperativo. La intervención estimula las conductas prosociales, la negociación, la asertividad...
<i>Cómo prevenir la violencia escolar: La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla</i> (Ortega, 1998)	Se interviene con el alumnado, el profesorado y la familia. El cambio curricular se articula en 3 programas: gestión democrática de la convivencia, educación de sentimientos y valores y el trabajo en grupo cooperativo. Se trabaja con víctimas, agresores y espectadores para paliar el desarrollo social o moral deficitario que presenta el alumnado implicado. Se proponen 3 métodos de intervención: reparto de responsabilidades; desarrollo de la asertividad para educar actitudes de apoyo para sí mismo (seguridad y afirmación personal), y desarrollo de la empatía para reeducar la sensibilidad hacia los demás.
Convivir es vivir (Carbonell, 1999)	Programa educativo para la convivencia que se ha aplicado en las escuelas de la Comunidad de Madrid. Se implementa durante dos cursos, incluye actividades de formación para el profesorado y las familias. Con esta propuesta se fomentan los valores de convivencia, tolerancia y respeto mutuo entre los compañeros desde una perspectiva curricular. Se actúa sobre modelos de organización y participación en los centros, orientados a la mejora de la convivencia, apoyo y relación de las familias con el resto de la comunidad educativa. Se fomentan las relaciones positivas mediante actividades extraescolares con la implicación de profesores y padres: excursiones, fiestas...
Mediación de conflictos (Torrego, 2000)	Se forma un equipo de mediadores para la resolución del conflicto cuyos miembros deben ser aceptados por la comunidad escolar como tales y que deben tener funciones específicas. Nunca deben ser parte integrante del conflicto y requieren un entrenamiento previo. Las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona, por ejemplo un alumno mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio.
<i>Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria</i> (Trianes y Fernández-Figueras, 2001)	Este programa, dirigido a alumnos de educación secundaria, enseña a los adolescentes competencias conductuales y cognitivas esenciales para su educación como ciudadanos capaces de generar relaciones interpersonales pacíficas y de calidad. En el primer nivel tiene como objetivo promover el autoconcepto y la construcción personal; en el segundo, promueve la solución de problemas interpersonales, la asertividad, la negociación y la gestión democrática de la convivencia; en el tercero promueve la mediación en conflictos, la participación en las normas del centro y la ayuda a compañeros, y en el cuarto promueve la solidaridad y el voluntariado inducido.
Programa de Competencia social (Sesura, 2002)	Programa dirigido al desarrollo de la competencia social de adolescentes que incluye actividades para fomentar el entrenamiento cognitivo, el desarrollo moral y la educación emocional.
<i>Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión</i> (Díaz-Aguado, 2004)	Programas de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio para ser implementados durante la adolescencia. Se aporta una secuencia de actividades y materiales para realizar con los adolescentes, y otro programa para la intervención a través de la familia. Entre las estrategias que contiene cabe destacar: aprendizaje cooperativo, grupos de discusión, democracia participativa, resolución de conflictos, problemas de disciplina, actitudes hacia la violencia y la diversidad.

Referencia	Descripción
CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar (García Rincón y Vaca, 2006)	Programa que contiene 18 actividades para estudiantes de primaria y 14 para los de secundaria que tienen por finalidad fomentar la convivencia y prevenir e intervenir en el <i>bullying</i> .
<i>Programas JUEGO (4-6, 6-8, 8-10, 10-12 años) y Programa de intervención con adolescentes</i> (Garaigordobil, 2003ab, 2004, 2005, 2007, 2008)	Los 5 programas configuran una línea de intervención preventiva para el desarrollo socioemocional, utilizan como herramienta metodológica los juegos cooperativos y la dinámica de grupos basada en el debate, y tienen como finalidad fomentar el desarrollo socioemocional y prevenir la violencia. Los programas, que han sido validados experimentalmente, estimulan la comunicación, las relaciones de ayuda y cooperación, las conductas prosociales, la expresión y la comprensión de emociones, la empatía, la mejora del autoconcepto, etc. con el fin de disminuir las conductas agresivas y violentas.
Programa CONVIVIR. (Justicia, Benítez, Fernández, Fernández de Haro y Pichardo, 2008)	Programa de prevención del comportamiento antisocial para el alumnado de tres años. Este programa está dividido en 4 bloques desarrollados a partir del trabajo con marionetas que el educador/a debe saber manejar. Al finalizar cada bloque se lleva a cabo una evaluación. Cada bloque se divide en 4 unidades que contienen 2 sesiones cada una. Cada sesión, a su vez, se divide en dos partes, una primera en la que se desarrolla la actividad en grupo y se presentan los contenidos de la sesión por medio de las marionetas y una segunda individual donde tienen que colorear un dibujo, trabajar con plastilina, con algún juego, con canciones o con escenificaciones. Así mismo, en la primera sesión de cada unidad se realiza una actividad en casa junto con la familia, de manera que se facilite el diálogo y la generalización a otros ámbitos de la vida cotidiana. Cada sesión tiene unos objetivos que se evalúan al finalizar y se refuerza a los niños y niñas si los consiguen.
<i>Programas de educación emocional y prevención de la violencia</i> (Grupo de Aprendizaje Emocional, 2005, 2007, 2010)	Estos materiales prácticos son una herramienta útil para fomentar la convivencia y el desarrollo emocional. Además de información teórica relativa al desarrollo emocional y la prevención de la violencia, estos libros contienen un conjunto de actividades prácticas para desarrollar con niños/as y adolescentes. El primer programa, Programa de educación emocional y prevención de la violencia (2007), dirigido al primer ciclo de la ESO (12-14 años), contiene 39 actividades prácticas. El segundo, Programa de educación emocional y prevención de la violencia (2005), va dirigido al 2º ciclo de la ESO y aporta dos grandes módulos de actividades, el primero se centra en la educación emocional y contiene 19 actividades; y el segundo se centra en el autocontrol emocional e incluye 21 actividades. El trabajo Aplicaciones educativas de la psicología positiva (2010) contiene recursos para grupos educativos de primaria, secundaria y ciclos formativos que giran en torno a conceptos como: optimismo, felicidad, motivación de logro, creatividad, resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación, cooperación...
<i>Programa de educación de las emociones: la convivencia</i> (Mestre, Tur, Samper y Malonda, 2012)	Programa de educación de las emociones que tiene como objetivo promover la convivencia en la infancia. Incluye actividades para fomentar el conocimiento de sí mismo/a y de los demás, la búsqueda de soluciones eficaces en la resolución de conflictos, el control de emociones sobre los principios de autocontrol para desarrollar personas socialmente maduras. Fomenta el desarrollo de una comunicación eficaz y estimula la convivencia madura sobre la base de principios democráticos eficientes. Se trabaja la capacidad de comprender opiniones diferentes a las propias, de discernir entre diversos puntos de vista y de argumentar a partir de distintas aportaciones teóricas para ampliar la estructura mental y aprender a buscar nuevas alternativas ante los conflictos de la vida cotidiana.
FORTIUS (Méndez, Llavona, Espada y Orgilés, 2013)	El programa tiene como objetivo fortalecer psicológicamente a los niños/as de 8 a 13 años a nivel cognitivo, emocional y conductual. Consiste en 12 sesiones de 50-60 minutos, 2 sesiones de fortalecimiento al cabo de un mes, y otra sesión tres meses después. Contenidos: comprensión y control de emociones negativas, habilidades sociales y de organización de las actividades diarias, detección y reestructuración de pensamientos negativos, resolución de problemas, toma de decisiones y autoinstrucciones positivas.
<i>Programa TEI: tutoría entre iguales</i> (González Bellido, 2015)	Basado en la metodología de las tutorías entre iguales, de aplicación en los centros educativos de primaria y secundaria, es un programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar. Es institucional e implica a toda la comunidad educativa. Tiene como objetivo básico mejorar la integración escolar, trabajar por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, orientadas a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, conflicto y violencia. El Programa TEI se basa en el desarrollo de las tutorías entre iguales, y centra su intervención en alumnos tutores de 2 cursos superiores (primaria 5º y secundaria 3º), con carácter voluntario, que se basa en competencias emocionales a partir de un modelo positivo.

Referencia	Descripción
<p><i>Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes</i> (Montoya, Postigo y González-Barrón, 2016)</p>	<p>Este programa presenta una reflexión sobre el sentido de las emociones y la educación emocional en las aulas, así como una sugerencia práctica estructurada. Es un manual para maestros que quieren enseñar a los adolescentes el valor de las emociones en el desarrollo de una vida. El manual detalla los objetivos, el método de aplicación y la guía de las 11 sesiones del programa de educación emocional que se realizan semanalmente en tutorías. Entre las actividades se incluyen dinámicas vivenciales, ejercicios de atención, <i>mindfulness</i>, darse cuenta, relajación, conciencia emocional, juegos, <i>role-playing</i>, dinámicas de reflexión, diálogo, reflexión grupal e individual, trabajo con dibujos, plastilina, esquemas, etc. El manual incluye la valoración sobre el programa realizada por los propios adolescentes que agradecen la oportunidad de tratar temas como las emociones, indicando que junto con las competencias emocionales, se aprende convivencia y se estimula un desarrollo personal positivo.</p>

De la revisión de estos programas se puede concluir que si bien existe un abanico amplio de programas de prevención con estos objetivos, sin embargo, son pocos los que se han validado experimentalmente, los que están basados en la evidencia, habiendo demostrado con metodologías rigurosas sus positivos efectos y su eficacia.

2.2.2. Programas JUEGO y Programa de intervención con adolescentes: una línea de intervención psicoeducativa para fomentar la conducta prosocial, el desarrollo emocional y prevenir la violencia

A modo de ejemplo de este tipo de programas elaborados desde la psicología positiva, a continuación se presenta una línea de intervención psicoeducativa que tiene como objetivo fomentar la conducta prosocial, el desarrollo emocional y prevenir la violencia que se configura con 5 programas para ser aplicados desde educación infantil hasta secundaria y que han sido validados experimentalmente (Garaigordobil, 2003ab, 2004, 2005, 2007, 2008).

Descripción de los programas de intervención Programas JUEGO y Programa de intervención con adolescentes

En el transcurso de 20 años se ha sistematizado una línea de intervención psicoeducativa que tiene por finalidad fomentar el desarrollo socioemocional y que está configurada con cuatro programas de juego cooperativo (*Programas JUEGO*) dirigidos a niños y niñas de educación infantil y primaria, y un quinto programa dirigido a adolescentes que combina juego cooperativo y otras técnicas de dinámica de grupos. Estas cinco propuestas de intervención preventiva que utilizan el juego cooperativo y diversas técnicas de dinámica de grupos se han administrado experimentalmente en grupos escolares de 4 a 16 años y pueden aplicarse en diferentes contextos extraescolares de educación para la paz, derechos humanos, fomento de convivencia... La validación experimental de los cinco programas ha evidenciado su relevancia como instrumento de desarrollo socioemocional y de prevención de la violencia.

Los *Programas JUEGO* (Garaigordobil, 2003ab, 2004, 2005, 2007) contienen 500 actividades lúdicas cooperativas que estimulan la conducta prosocial (conductas de ayuda, confianza, cooperación...) y el desarrollo emocional (expresión emocional, empatía, identificación y gestión de las emociones...). En su conjunto estos juegos estimulan la comunicación, la cohesión y la confianza, subyaciendo a ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos. Los juegos seleccionados para configurar estos programas tienen cinco características estructurales:

- 1) La participación de todos, porque en estos juegos nunca hay eliminados ni nadie pierde.
- 2) La comunicación y la interacción amistosa, porque todos los juegos estructuran procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar...
- 3) La cooperación, ya que estos juegos estimulan una dinámica relacional que conduce a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común.
- 4) La ficción y creación, porque en muchos juegos se juega a hacer el "como si" de la realidad y a combinar estímulos para crear algo nuevo.
- 5) La diversión, ya que con estos juegos los miembros del grupo se divierten interactuando de forma positiva, amistosa, constructiva con sus compañeros de grupo.

Estos programas de juego cooperativo tienen como objetivo fomentar la socialización potenciando:

- La interacción multidireccional, amistosa, positiva y constructiva con los compañeros del grupo.
- Las habilidades de comunicación verbal y no verbal (exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso...).
- Las conductas sociales positivas para la socialización (consideración hacia los demás, autocontrol, sensibilidad social, liderazgo prosocial...).
- La conducta prosocial (dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...).
- Valores sociomorales como el diálogo, la tolerancia, la igualdad, la solidaridad...
- La disminución de las conductas sociales negativas y perturbadoras para la socialización (de agresividad, retraimiento, timidez, antisociales...).

Además, con estas experiencias se pretende favorecer el desarrollo emocional promoviendo:

- La capacidad para identificar emociones variadas.
- La expresión de emociones a través de la dramatización, las actividades con música-movimiento, el dibujo y la pintura.
- La comprensión de las causas que generan emociones positivas y negativas.
- El afrontamiento o resolución de emociones negativas.
- El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.
- La mejora del autoconcepto y de la autoestima.
- Sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo.

Los programas están configurados con juegos inscritos en dos grandes categorías:

1) **Juegos de comunicación y conducta prosocial** que contienen juegos de comunicación y cohesión grupal, juegos de ayuda y confianza y juegos de cooperación.

2) **Juegos cooperativo-creativos** que contienen juegos que se desarrollan en interacción cooperativa combinados con creatividad verbal, dramática, plástico-constructiva y gráfico-figurativa.

El conjunto de actividades que configuran el *Programa de intervención dirigido a adolescentes* (Garaigordobil, 2008), cuya finalidad general es desarrollar la personalidad y educar en derechos humanos, tiene tres grandes objetivos:

- 1) Crear y promover el desarrollo del grupo.
- 2) Identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios.
- 3) Analizar la discriminación, disminuir el etnocentrismo y comprender la interdependencia entre individuos, grupos y naciones.

El programa está constituido por sesenta actividades distribuidas en siete módulos: autoconocimiento y autoconcepto; comunicación intragrupo; expresión y comprensión de sentimientos; relaciones de ayuda y cooperación; percepciones y estereotipos; discriminación y etnocentrismo, y resolución de conflictos.

El procedimiento de aplicación de los cinco programas con un grupo de cualquier nivel de edad implica el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Una de las variables para la administración de esta experiencia es la constancia inter-sesión, ya que se lleva a cabo una sesión de intervención semanal durante todo el curso escolar, y la duración temporal de las sesiones es variable en función de la edad (60 minutos de 4-6 años, 90 minutos de 6-10 años, 2 horas de 10-16 años). La experiencia se realiza en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, las sesiones están dirigidas siempre por los mismos adultos: por un lado, el animador (profesor o profesora del grupo) que dirige la sesión y, por otro lado, un adulto con formación psicopedagógica que lleva a cabo la evaluación pretest-postest (administración de pruebas de evaluación antes y después de aplicar el programa) y la evaluación continua (observación sistemática de las sesiones).

Otra variable constante es la estructura de las sesiones que implica la intervención. Cada sesión se estructura con una secuencia de dos o tres actividades cooperativas y sus debates. La sesión comienza con una breve fase de apertura en la que se recuerdan los objetivos del programa; posteriormente se realiza la primera actividad y el debate posterior a la misma; al término de ésta, se lleva a cabo una segunda actividad con el subsiguiente debate, y así sucesivamente se desarrollan las actividades planificadas para esa sesión. La sesión concluye con una breve fase de cierre en la que se reflexiona sobre las interacciones sociales y las emociones que se han activado en la sesión. Además, en esta fase el adulto aporta refuerzo verbal por las conductas positivas observadas.

A modo de ejemplo, se presentan algunas actividades de los programas que fomentan la conducta prosocial y el desarrollo emocional (tabla 9).

Tabla 9. Actividades de los *Programas JUEGO* y de *Programa de intervención con adolescentes* (Garaigordobil 2003-2008)

Programa	Descripción del juego
Programa JUEGO (4-6 años)	Un camino con obstáculos: Los jugadores se agrupan por parejas, uno representa a un ciego y el otro a un guía. El espacio del aula se llena de objetos (por ejemplo, grandes piezas de gomaespuma) que son obstáculos. El guía, que da la mano al ciego, debe ayudar a su compañero ciego a desplazarse por el aula mediante instrucciones verbales de orientación espacial hasta llegar a una meta señalada previamente y evitando que el compañero ciego choque con otros compañeros o con los objetos (obstáculos) distribuidos por el aula. Cuando la pareja llega a la meta, cambian los roles y se desplazan hasta la línea de salida.

Programa	Descripción del Juego
Programa JUEGO (6-8 años)	Los saquitos de arena: Con una suave música de fondo, todos los jugadores se desplazan al ritmo que deseen (rápido o lento) por el espacio del aula, portando sobre sus cabezas un saquito de arena, que deben evitar que se caiga al suelo. Si el saquito se cae, el jugador se queda congelado, en la posición corporal en la que se encontraba en ese momento, y otro jugador debe recoger el saquito y colocarlo de nuevo en la cabeza de su compañero, que quedará descongelado y podrá seguir desplazándose. El objetivo del juego, consiste en ayudar a los compañeros para que se mantengan descongelados. Cuando han jugado varias veces con este procedimiento, se pueden introducir variantes, por ejemplo, se pueden colocar obstáculos dispersos por el espacio (bancos suecos, aros...) que incrementen la dificultad y el divertimento del juego.
Programa JUEGO (8-10 años)	Descubre la emoción: El grupo se divide en equipos de 5 o 6 jugadores, a cada uno de los cuales el adulto adjudica una emoción (tristeza, alegría, miedo, envidia, odio, sorpresa, asco...). Cada equipo dispone de 15 minutos para ponerse de acuerdo en la forma de representar la situación mímicamente, de tal modo que la representación de esa escena permita al resto de los jugadores adivinar la emoción o el sentimiento. Por ejemplo, pueden expresar la emoción de tristeza dramatizando un funeral. Durante este tiempo de elaboración, los miembros del equipo clarifican el modo de representar de forma clara la emoción, se disfrazan y elaboran algún material soporte para la representación. Posteriormente, cada equipo realiza la representación por turnos y el resto de los equipos deben adivinar la emoción expresada.
Programa JUEGO (10-12 años)	Foto-puzzle en dramatización: El grupo se divide en equipos de 6 jugadores. Cada equipo recibe 6 sobres con 4 piezas en cada sobre. Se entrega un sobre a cada miembro del equipo. Los jugadores del equipo deben unir sus piezas y reconstruir cooperativamente una foto en la que se muestra una persona o situación que expresa de forma muy evidente una emoción. En la segunda fase, observan la fotografía que han configurado uniendo las piezas y, a partir de lo que les sugiere la fotografía, deben inventar cooperativamente una historia original creativa con principio, desarrollo y fin. Después de elaborar la historia, distribuyen los roles, construyen materiales para la representación y, por turnos, cada equipo realiza su representación.
Programa de Intervención con adolescentes	El misterio del secuestro: El juego consiste en encontrar entre varias personas sospechosas quién es con mayor probabilidad la que ha secuestrado un avión que volaba de París a Bilbao. Para ello, cada jugador del equipo recibe una nota informativa (1 tarjeta con información parcial) que puede o no ser útil para descubrir al secuestrador/a del avión. El juego consiste en analizar la información recibida y llegar juntos a la respuesta correcta. Los jugadores pueden discutir la información recibida pero no pueden enseñar o entregar su tarjeta a los compañeros del grupo. Cada participante debe dar la información verbalmente cuando lo desee o cuando se lo soliciten los demás. El grupo puede elegir distintas formas de organizarse, puede solicitar que un compañero haga de secretario/a para anotar las conclusiones del grupo y sus razonamientos, pero en ningún caso se puede dar la tarjeta informativa a otro compañero. Cada participante deberá tener una parte de la información referida a este misterio que deben descubrir cooperativamente mediante procesos de comunicación.

Efectos de los programas en el desarrollo infantojuvenil: resultados de los estudios de validación experimental de los programas

La evaluación experimental de los cinco programas (Garaigordobil y Fagoaga, 2006) ha confirmado los efectos positivos de este tipo de experiencias cooperativas en varios factores del desarrollo social y afectivo-emocional en la infancia y la adolescencia. Los resultados obtenidos han confirmado el papel positivo que desempeña la actividad cooperativa en el desarrollo infantojuvenil y en las relaciones intragrupo dentro del contexto escolar. En general, los estudios (Garaigordobil, 2003b, 2004, 2005, 2007, 2008) han evidenciado aumentos significativos de conductas sociales positivas (asertivas, prosociales, de ayuda, cooperación...), disminución de conductas sociales negativas (retraimiento, ansiedad social, agresivas, antisociales...), mejoras del autoconcepto y del concepto de los demás, aumento de la empatía, de la capacidad para identificar y analizar emociones...

Los resultados obtenidos en los estudios han validado esta línea de intervención psicológica basada en el juego cooperativo y la dinámica de grupos para el desarrollo de la personalidad infantojuvenil desde los 4 hasta los 16 años. En los 5 estudios experimentales de evaluación de los programas se han utilizado diseños cuasiexperimentales de investigación de medidas repetidas pre-test-postest con grupos de control.

Los efectos de los programas en las distintas variables de desarrollo se derivan, por un lado, de las características de las actividades y, por otro lado, del énfasis que se realiza durante los debates que se llevan a cabo en las sesiones. En estos debates se reflexiona sobre el impacto de las conductas en los sentimientos y pensamientos, sobre la satisfacción que genera recibir mensajes positivos de uno mismo, sobre el daño moral y el impacto de éste sobre la conducta de percibir mensajes negativos de uno mismo, sobre los beneficios de cooperar frente a competir, sobre las dificultades para trabajar en equipo... Todo ello estimula el desarrollo cognitivo y moral con las consiguientes implicaciones que esto tiene en la adaptación personal y social, así como en la mejora de la convivencia y la prevención del *bullying* en sus diversas formas.

2.2.3. Programas *antibullying* para prevenir y erradicar el acoso en todas sus modalidades

Complementariamente a estos programas preventivos de intervención socio-emocional se han de plantear programas *antibullying*, actividades *antibullying*, que confrontan directamente al grupo con las situaciones de *bullying* y *cyberbullying* para fomentar que los estudiantes no las fomenten, apoyen a la víctima, y/o informen cuando observan que se está produciendo.

En los últimos años, la mayor sensibilización social y educativa hacia el fenómeno del acoso ha promovido un incremento de medidas preventivas y paliativas. Aunque algunos de estos programas de prevención e intervención han sido validados experimentalmente, un amplio conjunto de ellos requiere aún procesos de validación experimental que acrediten su consistencia como instrumentos adecuados para la inhibición y disminución del *bullying*.

Además, es importante señalar que los resultados de los programas *antibullying* son inconsistentes. Los efectos varían considerablemente entre los programas, algunos tienen efectos muy débiles, incluso algunos no tienen efectos positivos. En este sentido, algunos metaanálisis discrepan sobre la efectividad de los mismos, por ejemplo, Ferguson, San Miguel, Kilburn, y Sánchez (2007) concluyeron que los programas *antibullying* generan pocos efectos en los participantes jóvenes, mientras que el metaanálisis de Ttofi y Farrington (2011) evidenció que los programas *antibullying* aplicados en la escuela son efectivos. El metaanálisis de Ttofi y Farrington (2011) constata que, en general, estos programas *antibullying* en la escuela son eficaces al disminuir el *bullying* (promedio 20-23%) y la victimización (17-20%). La mejora se incrementa a medida que aumenta la edad de los participantes que realizan la intervención.

Los programas que implican muchas horas de intervención durante mucho tiempo son más efectivos, y también aquellos que incluyen reuniones con padres (implicación de los padres), disciplina educativa firme (uso de prácticas disciplinarias con los agresores), aprendizaje cooperativo, uso de videos *anti-bullying* y supervisión del recreo. En la misma dirección, Menesini y Salmivalli (2017) consideran que los programas en los que se implica a toda la escuela para prevenir el acoso escolar son a menudo exitosos. Para estas autoras la sensibilización de los estudiantes sobre el relevante papel del grupo en la eliminación del acoso es crucial.

En relación a los programas *antibullying*, he realizado una revisión de los programas que existen a nivel nacional e internacional. Los resultados de esta revisión se presentan en la tabla 10, que recoge veinticuatro programas específicos de prevención y/o intervención sobre el *bullying* en todas sus modalidades. De la revisión, cabe resaltar la escasez de intervenciones dirigidas a los niños y niñas preescolares.

Tabla 10. Programas nacionales e internacionales de prevención e intervención *antibullying*

Referencia	Descripción
<p><i>OBPP-First Olweus Bullying Prevention 'Bergen 1' & New Bergen Project against Bullying; 'Bergen 2' (Olweus, 1991, 2004; Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese y Snyder, 2007; Olweus y Limbert, 2010ab)</i></p>	<p>Este programa multifactorial incluye una serie de componentes a nivel de todo el colegio (creación de un equipo coordinador para la prevención del acoso escolar, administración de cuestionarios para la detección, desarrollo de normas y medidas disciplinarias, implicación de los padres...), intervenciones dentro de la clase (reuniones generales con toda la clase para tratar el tema del acoso escolar y las relaciones con los iguales...), intervenciones individuales (intervenciones con los implicados inmediatos cuando el acoso se produce, con los padres de los implicados...), y toda una serie de componentes a nivel de la comunidad (difusión de mensajes antiacoso, creación de asociaciones con otros miembros de la comunidad para apoyar el programa del colegio...). Cinco ejes guían la intervención: grupos de discusión, comité de prevención de <i>bullying</i>, reglas de clase, supervisión de estudiantes y participación comunitaria. Dirigido a Educación Primaria y Secundaria. Es el programa más evaluado empíricamente a nivel internacional, habiendo obtenido resultados desiguales en los estudios llevados a cabo en diferentes países.</p>
<p><i>SAVE-Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega, 1997; Ortega, del Rey y Mora-Merchan, 2004)</i></p>	<p>Intervención a 5 niveles: comunidad escolar, aula, profesores, alumnos consejeros e individual. Los ejes de intervención dirigidos a niños y adolescentes son: gestión democrática de la convivencia (negociación y consenso), trabajo en grupo cooperativo, entrenamiento emocional, empatía, actitudes y valores e intervenciones con participantes en riesgo.</p>
<p><i>Befriending Intervention Program (Menesini Codecasa, Benelli y Cowie, 2003)</i></p>	<p>Intervención a nivel de aula y a nivel individual. Los ejes de la intervención tienen como objetivos fomentar conductas prosociales y las redes de apoyo entre iguales, el entrenamiento de alumnos ayudantes, el trabajo de alumnos ayudantes con el grupo de pares, y la formación de nuevos alumnos ayudantes, a cargo de los veteranos.</p>
<p><i>Schoolwide Program (Orpinas, Horne, y Staniszewski, 2003)</i></p>	<p>Intervención dirigida a la infancia y a la adolescencia temprana, a 4 niveles: aula, padres, escuela global y profesores. Entre las características y las estrategias del programa cabe destacar: normas de clase y consecuencias ante su incumplimiento, entrenamiento de los profesores, identificación de los valores de la escuela, trabajo colaborativo, manual donde se recogían los valores, reglas y consecuencias del incumplimiento de las normas, sentimientos... que se utilizan en las reuniones con padres.</p>

Referencia	Descripción
<i>Discusión, psicodrama y role-playing</i> (Salmivalli, Kaukiainen y Voeten 2005)	Se simulan y dramatizan situaciones de <i>bullying</i> para analizar cómo siente y piensa el otro. Un objetivo relevante del programa es el control de emociones.
<i>Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales</i> (Monjas y Avilés, 2006)	El programa tiene tres objetivos: 1) Aportar información sobre el maltrato entre iguales al profesorado, familias, alumnado y sociedad en general; 2) Sensibilizar y concienciar a los profesionales de los centros de secundaria sobre la necesidad de intervenir y desarrollar actuaciones para su reducción y prevención, y 3) Estimular el establecimiento de políticas escolares antibullying y antiviolencia. La propuesta incluye orientaciones para los profesores, la familia y los alumnos de cara a la prevención y a la actuación cuando se detectan situaciones concretas de maltrato. Es un programa de prevención, ya que la sensibilización es una forma de prevención precoz. La propuesta contiene un conjunto de ideas y materiales para analizar, reflexionar, comentar y debatir. Trata de aportar orientaciones, sugerencias y pistas que pueden ayudar a las y los profesionales en la detección e intervención del maltrato entre compañeros.
Intervención a través del test BULLS-S (Cerezo, 2006)	El programa tiene 4 niveles. 1) Institucional: mejora del clima educativo; 2) Grupo-aula: indagar qué se puede hacer para integrar a agresores y víctimas, además de romper la ley del silencio, de la aceptación del conflicto y del apoyo al agresor; 3) Alumnos en riesgo: elaboración de un programa específico para cada uno de los agresores, víctimas y víctimas/agresivas; y 4) Programa de trabajo conjunto para los alumnos implicados con el fin de que colaboren en la búsqueda de soluciones conjuntas en la mejora de relaciones. Las estrategias y técnicas empleadas van dirigidas hacia el cambio de actitudes de víctimas y agresores, así como del grupo hacia ellos. Es imprescindible la implicación, el compromiso y la colaboración entre la familia y la escuela.
<i>Bullying: Aulas libres de acoso</i> (Beane, 2006)	Ofrece material práctico para afrontar e intentar erradicar la violencia en las aulas. Facilita la labor de los profesores y profesionales que realizan sus intervenciones en este área, asimismo sirve de guía y ayuda a los padres preocupados por la situación de sus hijos. Ofrece una completa y detallada batería de recursos como conceptualizaciones, consejos, asesoramiento, actividades, guías, instrumentos de aplicación, fichas... para intervenir contra el <i>bullying</i> .
<i>Cyberbullying. Guía práctica para madres, padres y personal docente</i> (Aftab, 2006)	<i>Esta publicación aborda de forma completa y específica el problema del cyberbullying, aportando información sobre los aspectos clave del cyberbullying y las pautas de acción preventiva prácticas para llevar a cabo desde la familia y la escuela.</i>
Kit teatral <i>Postdata</i> (Collell y Escudé, 2007)	Consiste en un kit teatral de prevención. <i>Postdata</i> Proyecto de la Fundación Autor facilita gratuitamente el material necesario para que los propios alumnos representen esta obra de teatro acerca de una situación de <i>bullying</i> . Incluye una guía didáctica.
<i>Greek Anti-bullying program</i> (Andreou, Didaskalou, y Vlachou, 2007)	Intervención a 2 niveles: estudiantes y profesores. Las estrategias de intervención del programa son la sensibilización, la autoreflexión y la resolución de conflictos relacionados con el <i>bullying</i> .
<i>Bully Dance</i> (Collell y Escudé, 2007)	<i>Bully Dance</i> es un cortometraje de dibujos (10') producido por UNICEF y National Film Board of Canadá. Identifica las conductas de maltrato y el proceso de victimización. No hay palabras y el mensaje llega al espectador de forma clara y contundente. Visualmente es interesante y la banda sonora es rítmica y acertada. El objetivo es estimular la discusión en el grupo clase. Collell y Escudé han elaborado una propuesta didáctica para abordar la discusión sobre el maltrato entre alumnos.
<i>El juego sobre el acoso escolar</i> (Berg, 2007)	Programa de intervención estructurado en base a un juego para niños y niñas a partir de los 8 años, destinado a intervenir en actitudes y comportamientos de tres grupos (acosadores, víctimas y espectadores) con objetivos de aprendizaje diferenciales para cada grupo.

Referencia	Descripción
<i>Guía sobre ciberbullying y grooming. Guía INTECO (2009)</i>	Esta guía, elaborada por el Observatorio de la Seguridad de la Información INTECO, ofrece, por un lado, información acerca de las principales conductas que se pueden englobar dentro del acoso a menores a través de medios electrónicos y de los elementos empleados para dicho fin. De otro lado, recoge el análisis jurídico respecto del acoso a menores a través de dichos medios y una serie de recomendaciones, dirigidas tanto a los menores como a los padres y tutores legales, sobre cómo actuar ante estas situaciones.
<i>Violencia entre iguales: Estrategias de intervención (Garaigordobil y Oñederra, 2010a)</i>	Tras una revisión teórica del fenómeno del <i>bullying</i> (características, causas, consecuencias, teorías explicativas sobre la agresividad y la violencia, prevalencia...), el manual aporta un conjunto de estrategias y programas para la práctica educativa que pueden ser útiles para la prevención y la intervención en el fenómeno de la violencia entre iguales en la escuela, pautas de acción para los alumnos, los padres y los profesores.
El programa del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (Luengo, 2010)	“ <i>Cyberbullying: Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso</i> ”. La guía busca prevenir este fenómeno y para ello se estructura en varias unidades didácticas. Estas son: intimididad y privacidad en la red, relaciones entre acoso y ciberacoso, ciberacoso, derechos y responsabilidades del uso cotidiano de las TIC (incluyendo implicaciones legales de cada comportamiento), buen uso de la Red, un día cualquiera en Internet y, por último, opiniones de los propios adolescentes sobre Internet. Así mismo incluye un protocolo de actuación frente al ciberacoso que comprende: la obtención de información preliminar; la valoración del caso; la elaboración de un plan de actuación, así como su seguimiento; la prevención, que ofrece pautas para que los propios alumnos puedan detectar si ellos o sus compañeros están siendo víctimas de ciberacoso; del mismo modo se detallan pautas de actuación que se puede llevar a cabo con los alumnos ayudantes.
<i>Brief Internet Cyberbullying Prevention Program (Doane, 2011)</i>	El programa dirigido a estudiantes de 18 a 23 años se administra en el aula y contiene 3 ejes: 1) noticias reales de víctimas de <i>cyberbullying</i> ; 2) definición, tipos, situaciones y prevalencia del <i>cyberbullying</i> ; y 3) casos de <i>cyberbullying</i> desde el punto de vista de las víctimas.
Programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011; Cerezo y Sánchez, 2013)	Programa de intervención en el aula para niños y adolescentes con la finalidad de mejorar la convivencia y prevenir el <i>bullying</i> . Entre el conjunto de las actividades que contiene el programa se pueden destacar: orden en el banco, representamos situaciones, <i>bullying</i> y TIC, ideas claves sobre el fenómeno <i>bullying</i> , las siluetas, la caja mágica, puzle de frases, resolución de conflictos diarios, análisis de situaciones, emociones positivas y negativas, normas de grupo...
El programa anti acoso escolar Kiva. KiVA1 y KiVA 2 (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011; Kärnä, et al., 2011, 2013; Williford et al., 2012, 2013)	Programa de intervención para niños y adolescentes con 4 niveles de intervención: escuela, aula, individual y profesorado. El enfoque es integral y contiene diversas estrategias: apoyo a víctimas y agresores; manuales y foro de discusión en la web para profesores; información para padres; aumento de la supervisión, y creación de entornos de aprendizaje virtuales en Internet. El programa Kiva incluye tres versiones adaptadas a diferentes grupos de edad (7-9, 10-12, 13-15). El objetivo de este programa es que los alumnos reconozcan las diferentes formas de acoso y que sean capaces de evitarlas y detenerlas. Es un programa que requiere de la implicación y de la concienciación de toda la comunidad educativa. Lo aplican los profesores. Para el Kiva lo fundamental de este programa, es “influir en los testigos” o los observadores.
Programa ConRed, “Conocer, construir, convivir en Internet y las redes sociales” (del Rey et al., 2012),	El programa se aplica a adolescentes de 11 a 19 años, incluye actividades para la familia y la escuela (estudiantes y profesores) y tiene tres líneas de intervención: 1) legalidad y acciones perjudiciales del mal comportamiento en entornos virtuales; 2) riesgos de la red (Internet), y 3) conductas que no producen aceptación social.

Referencia	Descripción
Cyberprogram 2.0. (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a)	El programa (Cyberprogram 2.0) tiene como finalidad prevenir y reducir el acoso en todas sus modalidades. La intervención ha sido validada con adolescentes, aunque muchas actividades pueden llevarse a cabo en el último ciclo de educación primaria. El programa contiene 25 actividades que tienen 4 objetivos: 1) identificar y conceptualizar <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> , así como los roles implicados en este fenómeno; 2) analizar las consecuencias del <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> tanto para las víctimas como para los agresores y los observadores potenciando la capacidad crítica y de denuncia ante el conocimiento de este tipo de actuaciones; 3) desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y/o intervenir en conductas de <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> ; y 4) promover objetivos transversales como aumentar la empatía, la capacidad de cooperación y la expresión de emociones.
El programa del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (Luengo, 2014)	Esta propuesta es una actualización del programa publicado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid en 2010. Profundiza en la clarificación de <i>cyberbullying</i> , grooming y acceso a contenidos inadecuados; la ética en las relaciones sociales en el entorno digital y las buenas prácticas desde Educación Primaria; el proyecto de alumnos ayudantes en TIC; el protocolo de intervención en situaciones de conflicto en los centros educativos, aportando ejemplos para la acción didáctica en los centros educativos.
The Media Heroes Cyberbullying Prevention Program (Chaux, Velásquez, Schultze-Krumbholz, y Scheithauer, 2016)	El programa tiene como objetivo prevenir el <i>cyberbullying</i> promoviendo la empatía, proporcionando conocimiento sobre riesgos y consecuencias, así como las estrategias asertivas de los observadores para defender a las víctimas de <i>cyberbullying</i> . Contiene 2 versiones: (1) una versión larga compuesta por 15 sesiones de 45 minutos y (2) una versión corta de 4 sesiones de 90 minutos, que se supone deben ser implementadas en un único día. Las actividades incluyen juegos de rol, debates, análisis de historias escritas, noticias y películas, aprendizaje cooperativo...

2.2.4. Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el *bullying* y el *cyberbullying*

Del conjunto de programas para confrontar con el fenómeno del *bullying* y *cyberbullying*, a continuación se presenta a modo de ejemplo un programa que se ha desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco denominado Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el *cyberbullying* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a) y que ha sido validado experimentalmente.

Descripción del programa de intervención Cyberprogram 2.0.

El conjunto de actividades que configuran el programa de intervención para prevenir y disminuir el *cyberbullying*, gira en torno a cuatro grandes objetivos generales que contienen varios objetivos específicos:

1) Identificar y conceptualizar *bullying* y *cyberbullying*, así como los roles implicados en este fenómeno:

- Aportar una visión específica de los conceptos de *bullying* y *cyberbullying*.

- Definir los tres roles implicados en el fenómeno (víctima, agresor, observador) y tomar conciencia de las conductas asociadas a estos roles.
- Identificar y analizar casos de *cyberbullying* que se hayan producido o se estén produciendo en el centro o fuera del centro escolar.

2) Analizar las consecuencias del *bullying* y *cyberbullying*, tanto para las víctimas como para los agresores y los observadores, potenciando la empatía hacia la víctima y la capacidad crítica y de denuncia ante el conocimiento de este tipo de actuaciones:

- Potenciar la capacidad crítica ante el *cyberbullying*.
- Analizar y poner de relieve los sentimientos de las víctimas, los agresores y los observadores.
- Fomentar la empatía hacia la víctima, incrementando la capacidad crítica y para identificar derechos y obligaciones de los implicados en las conductas de ciberacoso.

3) Desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y/o intervenir en conductas de *bullying* y *cyberbullying*:

- Fomentar el diálogo como método de solución de conflictos.
- Desarrollar el sentido de responsabilidad compartida.
- Desarrollar pautas de actuación constructivas para cada uno de roles implicados (víctima, observador, agresor).
- Proporcionar medidas de protección cibernética, como primer nivel de seguridad.

4) Promover varios objetivos transversales:

- Aumentar la capacidad de empatía, de ponerse en el lugar del otro, de hacerse cargo de los estados emocionales de otros seres humanos.
- Mejorar la comunicación intragrupo, fomentando la escucha activa y la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos.
- Desarrollar habilidades sociales.
- Promover un incremento de estrategias de control de la ira e impulsividad en pro de la solución de conflictos.

- Potenciar la capacidad de cooperación entre los miembros del grupo.
- Fomentar la expresión de emociones a través de la dramatización, el dibujo...

El programa de intervención ha sido diseñado para su aplicación con grupos adolescentes (12-16 años) pero también se puede implementar con grupos de jóvenes de mayor edad (16-18 años). Esta experiencia puede ser llevada a cabo por un profesor/a (o un psicólogo/a, psicopedagogo/a, orientador...) del centro. El programa está constituido por veinticinco actividades distribuidas en tres módulos o ejes de intervención en torno al *bullying* y *cyberbullying*.

a) Módulo 1. Conceptualización e identificación de roles: Este módulo está compuesto por cinco actividades para que el grupo identifique y discrimine las diferencias existentes entre *bullying* y *cyberbullying* ante una situación concreta. En definitiva, con este módulo lo que se pretende es que el grupo adquiriera los conocimientos necesarios para poder identificar y definir los diferentes tipos de *bullying* y *cyberbullying*, analizar las diferencias existentes entre ambos fenómenos y conocer los principales implicados en este tipo de comportamientos.

b) Módulo 2. Consecuencias, derechos y responsabilidades: Este módulo está formado por cinco actividades dirigidas a analizar las consecuencias directas e indirectas del *bullying* y del *cyberbullying*. Es importante comprender qué pasa, qué sienten las víctimas, qué efectos tiene en todos los implicados... para finalmente desarrollar competencias que inhiban tales comportamientos.

c) Módulo 3. Estrategias de afrontamiento: Este módulo contiene quince actividades que tienen como objetivo analizar las pautas de actuación desde los tres roles implicados (víctima, agresor, observador) en conductas de acoso para prevenir, afrontar, solucionar, eliminar o minimizar los efectos de este tipo de violencia. En otras palabras supone la aplicación de los conocimientos adquiridos orientados hacia la búsqueda de soluciones plausibles y eficaces ante situaciones de *bullying* y *cyberbullying*.

Es importante observar como a lo largo del programa de intervención, uno de los aspectos claves es la formación de los participantes para enfrentar y conocer las consecuencias del acoso en todas sus modalidades. En este sentido cobra importancia el desarrollo transversal de una serie de competencias que complementan de manera implícita cada uno de los módulos cuyo objetivo es potenciar procesos grupales y fomentar el desarrollo de capacidades personales y sociales que inhiban el *bullying* y *cyberbullying* (empatía, comunicación bidireccional, escucha activa, cooperación, responsabilidad, resolución de conflictos...). Estos objetivos son transversales a los tres módulos que estructuran la intervención. En resumen, el programa de intervención aboga

por el desarrollo de una capacidad crítica que dote a los participantes de valores de escucha activa, respeto por el otro, que se traduzca en el bien común y en una convivencia democrática.

El programa se compone de veinticinco actividades distribuidas en tres módulos dentro de cada uno se incluyen de cinco a quince actividades (tabla 11).

Tabla 11. Módulos y actividades de Cyberprogram 2.0

Módulos	Actividades
Módulo 1. Conceptualización e identificación de roles	<ul style="list-style-type: none"> • El rincón del <i>cyberbullying</i> • Pasapalabra 2.0 • Collage • ¿Quién es quién? • <i>Post-it</i> de colores
Módulo 2. Consecuencias, derechos y responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Secretos a cibervoces • Sexting y falsas promesas • Pósters • Redes sociales • No te fíes del todo
Módulo 3. Estrategias de afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Bromas a parte • Megan Meier y Ryan Halligan • Hablemos de Patty • Solución de problemas: ¿Qué pueden hacer las víctimas? • Rompe la ley del silencio • Respondiendo a los agresores • Firmando un contrato • Bloquea el acoso en Internet • Inspector Gadget • Veo Veo ¿Qué ves? • El impacto del <i>cyberbullying</i> • Comic fotográfico • Creación de un blog • Cineforo • Visita al museo

Las actividades que configuran Cyberprogram 2.0., han sido creadas *ad hoc*, después de haber revisado diversas fuentes documentales, habiendo sido diseñadas con el modelo metodológico de una línea de intervención para fomentar el desarrollo socioemocional durante la infancia y la adolescencia sobre la que se sustenta este programa para prevenir y reducir el *cyberbullying* (Garai-gordobil, 2003ab, 2004, 2005, 2007, 2008). Las fichas técnicas de las actividades del programa incluyen los siguientes campos informativos:

- **Objetivos:** Se señalan los objetivos específicos que se trabajan con la actividad.
- **Descripción de la actividad:** Se establecen las directrices que el adulto debe dar al grupo para su desarrollo, así como las fases de implementación y el procedimiento a seguir para su realización.

- **Discusión:** Se plantean preguntas y se hacen sugerencias para fomentar el debate posterior a la actividad.
- **Materiales:** Se describen los materiales necesarios para llevar a cabo la actividad. Cuando las actividades implican el visionado de un vídeo que debe descargarse de YouTube, se aporta el link o enlace para su descarga, y en el CD del manual del programa se incluye un archivo con todos los links de los vídeos que se requieren para llevar a cabo Cyberprogram 2.0., además de enlaces a decenas de vídeos sobre *bullying*, *cyberbullying*, redes sociales, *sexting*, *grooming*, seguridad en la red... que pueden utilizarse si el adulto desea ampliar la implementación de esta intervención.
- **Tiempo:** Se indica el tiempo aproximado de realización de las actividades, variando en función de las edades para algunas actividades en concreto.
- **Estructura grupal:** Se facilita mediante códigos la organización del grupo en cada una de las actividades: (I = Individual; PR = Parejas; PG = Pequeños grupos; GG = Gran grupo).

El manual se configura con las fichas técnicas de las actividades y la metodología para implementar el programa. Además el manual de Cyberprogram 2.0. incluye un CD en el que se han incorporado todos los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades que puede ser aportado en este soporte, por ejemplo, fichas de análisis de las actividades, materiales complementarios.... A modo de ejemplo se presentan dos actividades de Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a): la primera fomenta la toma de conciencia del sufrimiento de la víctima y el desarrollo en la víctima de recursos de afrontamiento positivo, y la segunda enfatiza el papel de los observadores para acabar con la situación:

1) "**Megan Meier y Ryan Halligan**": En esta actividad, en primer lugar, se proyecta una presentación titulada "Suicidio en MySpace", en la que una adolescente se quita la vida a causa del acoso sufrido por un ciberpersonaje en una red social. Posteriormente, el grupo distribuido en equipos de cinco participantes deberá analizar la presentación atendiendo a las cuestiones planteadas en la ficha de trabajo (¿Qué pasa en la historia? ¿Cómo se siente la víctima? ¿Cuándo y cómo se inicia el conflicto?, ¿Cuál es papel de los adultos protagonistas?, ¿Qué sentimientos tienen los protagonistas?, ¿Cuáles serían estrategias de afrontamiento positivo frente a la situación?...). A continuación, mediante un torbellino de ideas, los miembros de cada equipo aportarán respuestas que se expondrán en gran grupo y se abre un debate sobre los contenidos analizados.

Tras la exposición. se proyecta un vídeo sobre "Ryan Halligan" (<<http://www.youtube.com/watch?v=fSinM1nF8s4>>), mientras el adulto narra en voz alta la historia de acoso sufrida por Ryan. Los adolescentes identifican semejanzas y diferencias entre los dos casos y se inicia un debate en torno a las consecuencias, el estilo de afrontamiento, conocimiento de casos similares...

Seguidamente, cada participante, de forma individual, escribe una carta dirigida a Megan o a Ryan, donde deberán aportar consejos y soluciones para cambiar el final de la historia. Finalmente, el adulto leerá algunas de las cartas y abrirá otro debate que girará en torno a la eficacia de las acciones propuestas en las cartas.

2) "**Rompe la ley del silencio**": Para desarrollar la actividad se proyecta la primera parte de video titulado "Historia de un adolescente ciberacosado" (<<http://www.youtube.com/watch?v=9bgdOuBn4Q4>>), en el que Joe denuncia el acoso al que le someten sus compañeros. Posteriormente, el adulto pregunta por los pasos que como observadores hubieran dado si Joe fuera de su entorno. El grupo, distribuido en equipos de 5 participantes, debe escribir el final de la historia presentando estrategias de resolución del problema como observadores. Para ello, cada equipo registra las respuestas que van enumerando sobre el problema planteado. Después de listar las estrategias positivas de afrontamiento que podrían adoptar los observadores, cada equipo debe seleccionar la forma de responder que considere más adecuada por parte de los observadores y, posteriormente, dramatizarla mostrando la forma de resolución más positiva y constructiva que cada equipo ha considerado. Después de las representaciones, en gran grupo, sentados en el suelo en posición circular, se comentan las conclusiones de cada equipo y se abre un debate en el que se analizan los diferentes finales aportados por los equipos y las estrategias más positivas de acción por parte de los observadores. En esta fase de debate el adulto plantea preguntas para estimular la reflexión. Por ejemplo: ¿Cuáles serían las estrategias más eficaces para afrontar el *cyberbullying* por parte de los observadores? ¿Qué deben hacer los observadores? ¿Qué razones pueden subyacer al silencio de los observadores? ¿Cómo se siente una persona que está siendo acosada y ve como los demás no hacen nada para ayudarle?

La aplicación del programa de intervención con un grupo implica las siguientes variables constantes:

a) Constancia intersesión: La aplicación de este programa implica la realización de una sesión de intervención semanal de una hora de duración, durante el curso escolar.

b) Constancia espacio-temporal: La experiencia se lleva a cabo el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, pudiendo ser el aula de psicomotricidad, el gimnasio u otra aula grande, libre de obstáculos y que disponga de una pizarra, colchonetas, así como ordenador y cañón.

c) Constancia de la figura que dirige el programa de intervención: Tiene que ser un adulto (psicólogo/a, psicopedagogo/a, orientador/a etc.).

d) Constancia en la estructura de la sesión: Los miembros de grupo se sientan en el suelo en posición circular y el adulto explica la actividad, los objetivos de la misma, así como las instrucciones para su desenvolvimiento. Pos-

teriormente, los participantes desarrollan la acción y, finalizada la tarea, los miembros se sitúan en un gran círculo y se abre la fase de discusión-debate y reflexión. En esta fase, el adulto debe guiar el debate hacia la reflexión crítica de los resultados y desarrollo de la actividad. Esto se lleva a cabo fundamentalmente mediante la formulación de preguntas y el análisis de los productos de la actividad de los equipos.

Las técnicas de dinámicas de grupos utilizadas por el programa son variadas y tienen por función facilitar el proceso de desarrollo grupal, estimulando el desarrollo de la acción y el debate (tabla 12).

Tabla 12. Técnicas para facilitar el proceso de desarrollo grupal

Juego y dibujo	El programa utiliza algunos juegos para fomentar el desarrollo de la actividad (juegos de representación, juegos de roles, dibujos, <i>collage</i> , póster...). Tanto el juego como el dibujo son técnicas que movilizan y permiten la expresión de pensamientos, experiencias, creencias, percepciones, estereotipos...
Pequeños grupos de discusión	Los pequeños grupos de discusión consisten en un número reducido de personas (cinco o seis) que intercambian cara a cara ideas sobre un tema, resuelven un problema, toman decisiones, y se enriquecen del aporte de diferentes puntos de vista, todo ello en un ambiente democrático y un máximo de espontaneidad, flexibilidad, participación y libertad de acción. En los pequeños grupos de discusión se elige a un secretario para que registre las conclusiones que vayan surgiendo con motivo del debate y que habrán sido tomadas democráticamente. Esta técnica consiste en la formulación precisa de una pregunta o tema a un grupo para ser discutido en subgrupos durante un periodo corto de tiempo. Tras este período cada subgrupo debe sintetizar las ideas en un breve informe para comunicarlo a todo el grupo. De este modo, todo el grupo toma conocimiento de todos los puntos de vista que han surgido en cada uno de los subgrupos, lo que permite extraer conclusiones sobre el tema. Con esta dinámica se facilita la confrontación de ideas, la capacidad de síntesis, la ayuda a aquellos que encuentran dificultad para hablar ante otros y se estimula el sentido de responsabilidad.
Torbellino de ideas	El torbellino de ideas es una técnica de grupo que trata de crear un clima informal, sin estereotipos, permisivo, despreocupado, con absoluta libertad de expresión, que estimule la capacidad imaginativa en la elaboración de ideas originales y en la búsqueda de soluciones alternativas eficaces a los problemas, sin censura. Está dirigida a desarrollar y ejercitar la imaginación creadora, fuente de innovaciones, descubrimientos o nuevas soluciones, entendiéndose por esta como la capacidad de establecer nuevas relaciones entre hechos, o integrarlos de manera distinta. Esta técnica es muy útil para fomentar la fluidez de ideas y posterior evaluación de las mismas respecto a cualquier tema. Se estructura llevando a cabo el siguiente procedimiento: (1) primero se describe el problema o tema en cuestión; (2) durante un tiempo, aproximadamente de diez minutos, los miembros del grupo distribuidos en pequeños equipos presentan ideas en cantidad para solucionar el problema, sin realizar ninguna crítica frente a las ideas que se van presentando, ideas que registra un secretario en cada equipo; y (3) posteriormente, durante diez minutos se debaten y evalúan las ideas y se eligen las que se consideren más útiles y factibles.
El estudio de casos	El estudio de casos permite entrenar a los miembros de un grupo en la discusión guiada en el análisis de situaciones y hechos, en el análisis e intercambio de ideas, permitiendo así desarrollar la flexibilidad de razonamiento y mostrando que no hay una única solución para un mismo problema. Un "caso" es una descripción detallada y exhaustiva de una situación real, susceptible de ser analizada, discutida y que estimule el intercambio de ideas. Una de las características de esta técnica es que cada uno de los miembros puede aportar una solución diferente a la situación planteada de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y motivaciones. Así pues, el objetivo que se pretende es que el grupo estudie el caso dando sus puntos de vista, intercambiando sus ideas y opiniones, analizando y discutiendo libremente los diversos aspectos del mismo.

Juego de roles	El juego de roles o <i>role-playing</i> es una técnica que consiste en una escenificación donde dos o más personas representan una situación de la vida real asumiendo los roles del caso, con objeto de que se torne real, visible y pueda así ser mejor comprendida y tratada por el grupo. Posteriormente se abre una fase de discusión de la escenificación para extraer las conclusiones oportunas. Esta técnica no sólo beneficia a quienes representan los roles, sino a todo el grupo que actúa como observador participante, por su compenetración en el proceso, ya que despierta su interés, su participación espontánea y mantiene su atención centrada en el problema que desarrolla. Es una técnica que facilita familiarizarse y comprender situaciones conflictivas. Al ser representada de manera escenificada, permite que los observadores experimenten una vivencia común que posibilite posteriormente discutir el problema con cierto conocimiento directo generalizado.
Discusión guiada mediante la formulación de preguntas	Con la finalidad de estimular una reflexión y de guiar el diálogo en relación a lo acontecido en el desenvolvimiento de una actividad realizada se emplea esta técnica. Aunque en la ficha técnica de cada actividad se sugiere un conjunto de preguntas relacionadas con los objetivos de la misma, la fase de debate es abierta y flexible, pudiéndose incorporar otras preguntas en función de lo observado en la ejecución de la actividad llevada a cabo por el grupo. Un buen uso del debate en el grupo es susceptible de convertirse en una excelente técnica de aprendizaje. Utilizada con esta finalidad, estimula el razonamiento, la comprensión, la reflexión, la capacidad de análisis crítica, de comunicación, de escucha y de tolerancia. Ayuda a superar prejuicios e ideas preconcebidas y a enriquecer el campo intelectual del adolescente por medio del intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista que a menudo difieren de los propios.

Resultados del estudio empírico de evaluación de Cyberprogram 2.0

El estudio realizado tuvo tres objetivos:

- 1) Diseñar un programa para la prevención y disminución del *cyberbullying* dirigido a adolescentes.
- 2) Implementarlo en varios grupos adolescentes durante un curso escolar.
- 3) Evaluar experimentalmente sus efectos en diversas variables tales como conductas de acoso presenciales y electrónicas, conductas relacionadas con distintos tipos de violencia escolar, conductas agresivas impulsivas y premeditadas, conductas sociales positivas y negativas, estrategias de resolución de conflictos interpersonales, empatía y autoestima.

La muestra se configuró con 176 adolescentes de 13 a 15 años (43,8% varones, 56,2% mujeres), pertenecientes a tres centros educativos de la provincia de Gipuzkoa, que se encontraban cursando Educación Secundaria (44,3% públicos, 55,7% privados). Del conjunto de la muestra, noventa y tres participantes (52,8%) se asignaron aleatoriamente a la condición experimental (cinco grupos) y 83 (47,2%) a la condición de control (cuatro grupos).

El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control, cumpliendo los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos. Tras la recepción de los consentimientos se llevó a cabo la aplicación pretest de los instrumentos de evaluación a los participantes experimentales y control. Posteriormente, se implementó el programa de intervención en cinco grupos experimentales, mientras que cuatro

grupos de control recibieron el programa de tutorías del centro. Después de la intervención, en la fase posttest se administraron los mismos instrumentos que en el pretest a experimentales y control.

Los resultados obtenidos (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014b, 2015ab, 2016a) han evidenciado que el programa potenció significativamente:

- Una disminución de las conductas de victimización, agresión y victimización-agresiva tanto en situaciones de *bullying* presencial como de *cyberbullying*.
- Una disminución de distintos tipos de violencia escolar (violencia del profesorado hacia el alumnado, violencia física por parte del alumnado, violencia verbal por parte del alumnado, exclusión social, violencia a través de las TIC).
- Una disminución de las conductas de agresividad premeditada e impulsiva.
- Un aumento de todas las conductas sociales positivas evaluadas, conductas de conformidad social, de ayuda-colaboración, de seguridad-firmeza y de liderazgo prosocial.
- Un incremento de la autoestima.
- Una reducción del uso de estrategias de resolución de conflictos negativas (agresivas y evitativas) y aumento de las estrategias de resolución de conflictos positivas y cooperativas.
- Una mejora de la capacidad de empatía, de la capacidad para hacerse cargo de los estados emocionales de otros seres humanos.

Los resultados en su conjunto permiten enfatizar la importancia de implementar, durante la infancia y la adolescencia, programas para fomentar el desarrollo socioemocional, para mejorar la convivencia y prevenir o reducir la violencia. La mejor forma de prevenir la violencia es construir la convivencia, y en este contexto se ubica la propuesta Cyberprogram 2.0, un programa de intervención para prevenir el *bullying* y el *cyberbullying*, una práctica basada en la evidencia. El estudio aporta una herramienta de intervención psicoeducativa eficaz para prevenir y reducir la violencia entre iguales, sin embargo, la única manera de combatir el *bullying* en todas sus formas de expresión es la cooperación entre todos los implicados: profesores, padres, estudiantes y personal no docente.

2.2.5. Cybereduca cooperativo 2.0. Un videojuego para la prevención del *bullying* y *cyberbullying*

Para complementar y reforzar los efectos de Cyberprogram 2.0 se ha construido un videojuego “Cybereduca cooperativo 2.0. Juego para la prevención del *bullying* y *cyberbullying* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016b)” que puede encontrarse en la siguiente dirección web: <<http://www.cybereduca.com>>.

El videojuego tiene dos grandes objetivos. En primer lugar, estimular el placer, ya que se pretende que los jugadores se diviertan y disfruten con el juego; y en segundo lugar, que la experiencia lúdica tenga un efecto de prevención del *bullying* y el *cyberbullying*, ayudando a que los jugadores:

- Tomen conciencia de diversos fenómenos que acontecen en el ciberespacio, sus implicaciones y consecuencias.
- Aprendan conductas de seguridad informática y normas de conducta ética en la Red.
- Comprendan los efectos de los comportamientos sexuales a través de las TIC.
- Identifiquen las graves consecuencias del *bullying* y el *cyberbullying* para todos los implicados (víctimas, agresores, observadores).
- Aprendan estrategias positivas de afrontamiento del acoso en todas sus modalidades, desde la víctima y desde los observadores, que permitan, identificar, denunciar y erradicar estas perniciosas conductas.

El videojuego es de acceso gratuito para todos los usuarios a partir de los 11 años que deseen jugar, y tiene como finalidad general prevenir el *bullying* y el *cyberbullying*, aumentando factores protectores y disminuyendo factores de riesgo. Está pensado para jugar en equipos y con un adulto que guíe el desarrollo del juego y fomente la reflexión, aunque también puede ser jugado de forma independiente por los adolescentes a los que va dirigido y en modo individual. Se puede jugar en castellano, euskera e inglés, y se puede implementar en diversidad de contextos: en los centros educativos jugando con todo el grupo-aula con la guía del docente, en grupos de tiempo libre y en el contexto familiar jugando padres e hijos. El videojuego se puede jugar con el grupo-aula, como complemento a la aplicación del programa Cyberprogram 2.0 y también en la familia, entre madres/padres e hijos/as, porque el juego es un estímulo, un reactivo que permite hablar de estos temas en el contexto familiar, algo que es fundamental hacer.

El videojuego es un trivial con preguntas y respuestas que giran en torno al tema del *bullying* y del *cyberbullying*, del acoso presencial cara a cara y del acoso utilizando las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación: Inter-

net, móvil...). Este trivial cibernético se organiza en torno a una historia de fantasía, a un cómic que guía el juego y tiene tres características: Es un juego cooperativo, constructivo y no sexista. Cybereduca 2.0 es un **juego cooperativo**, no competitivo. Los juegos cooperativos promueven la comunicación, incrementan las conductas prosociales, potencian la cohesión grupal y mejoran el concepto de uno mismo y de los demás. Cybereduca 2.0 es un **juego constructivo**, en sentido literal. Los personajes son gremios de constructores cuyo objetivo es emplear sus habilidades cooperativas para reconstruir mundos de fantasía. Los gremios de Cybereduca 2.0 no empuñan armas, sino herramientas, y no libran batallas, sino que cooperan entre sí para lograr sus metas conjuntas y así restablecer la paz y la convivencia. Además, los aciertos de cada equipo a las preguntas se integran en un marcador global para todos los jugadores. Cybereduca 2.0 es un **juego no sexista** que presenta personajes femeninos y masculinos por igual, repartidos equitativamente a lo largo del juego. Los gremios colectivos se representan mediante un equipo de chica y chico. Ambos miembros del equipo tienen similar perfil físico y psicológico, no diferencial en función del sexo, y comparten el mismo vestuario sin ninguna variación. Los gremios unitarios se representan mediante un personaje andrógino, o bien femenino no estereotipado.

El juego comienza con la destrucción del mundo en el que se encuentran los gremios que representan cinco distintos roles implicados en una situación de *bullying* o *cyberbullying*:

- Agresores (gremio de los canteros calavera: tipos duros, gastan bromas pesadas a los demás, insensibles...).
- Víctimas (gremio de los pintores solitarios: sensibles, objeto de bromas de los canteros calavera, solitarios...).
- Observadores defensores de las víctimas (gremio de los ingenieros de la justicia: suelen llevarse bien con todos, pero no toleran las injusticias, si alguien está actuando mal, se lo dicen a la cara...).
- Observadores que apoyan a los agresores (gremio de los carpinteros risitas: sociables y divertidos, les gusta formar parte del grupo, no suelen hacer bromas, pero se ríen si otros las hacen).
- Observadores pasivos que no intervienen (gremio de los fontaneros impasibles: son buenos chicos, pero van a lo suyo, no se meten con nadie, pero se quedan al margen de los problemas y así no les salpican).

Los gremios (jugadores/equipos) deben realizar retos (abrir puertas, liberar a personajes desaparecidos...) y reconstruir mundos (bahía del botín, villa gadget, nido de dragones, vuelo alto y ciudad de Zhantia). Con esta finalidad deben cooperar respondiendo preguntas, ya que en esencia Cybereduca es como el juego Trivial. El juego completo contiene ciento veinte preguntas que

giran en torno a cinco temas o categorías temáticas (veinticuatro por tema) y veinticuatro tarjetas complementarias que requieren identificar emociones y dramatizar cooperativamente conductas divertidas y prosociales.

Las preguntas de las tarjetas del videojuego a las que los jugadores deben responder giran en torno a cinco categorías temáticas: ciberfenómenos, seguridad, cibersexualidad, consecuencias y afrontamiento del *bullying* y del *cyberbullying*.

1) Tema 1. Ciberfenómenos y acoso: En este tema los contenidos de las preguntas ayudan a identificar y definir qué es el *bullying*, el *cyberbullying*, y otros ciberfenómenos relacionados con el uso del móvil, Internet, las TIC... como el *grooming*, la nomofobia, el *cyberbaiting*, el *flaming*, el *griefing*, el *trolling*, el *outing*, el *cyberstalking*, el *phising*... Por ejemplo:

El *cyberbullying* es:

- a) Una herramienta para proteger mi ordenador.
- b) Una técnica utilizada por los hackers para robar contraseñas.
- c) **Acosar a alguien utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (móvil, Internet...).**

2) Tema 2. Informática y seguridad: Las preguntas que contiene este tema, por un lado ayudan a clarificar conceptos informáticos (cortafuegos, galletas, bloguero, antivirus, *router*, correo basura, programas anti *pop-up*...), aportan datos sobre normas de protección y uso seguro de las TIC (teléfono móvil, Internet...) y, por otro lado, identifican comportamientos de riesgo y enseñan normas éticas de conducta en las redes sociales y el ciberespacio. Por ejemplo:

Mi contraseña de acceso a las redes sociales:

- a) **Solo la sé yo y para que sea más segura pongo números y letras.**
- b) Se la cuento a mi mejor amigo por si acaso se me olvida, ya que es una contraseña difícil.
- c) Se la digo a otros sin problemas, porque no tengo nada que ocultar, y no me importa que otras personas conozcan mi contraseña.

3) Tema 3. Cibersexualidad: Las preguntas asociadas a este tema, por un lado ayudan a identificar, prevenir y afrontar el *sexting* y, por otro, permiten reflexionar sobre diversas conductas sexuales que se realizan utilizando las TIC y que tienen consecuencias muy negativas como la sextorsión, el *grooming*, el abuso sexual, etc. Por ejemplo:

Jorge recibe un vídeo de Amanda en topless de hace un par de años. ¿Qué consejo le darías a Jorge?

- a) Envía el vídeo rápidamente a todos los amigos de las redes sociales y a todos los contactos de móvil.
- b) Guarda las imágenes en el ordenador y en el teléfono móvil, por si en algún momento quieres sextorsionar a Amanda. ¡No borres el video!
- c) **Pon en conocimiento de algún adulto lo que está ocurriendo: padres, profesores... No lo difundas y elimina rápidamente el vídeo.**

4) Tema 4. Consecuencias del *bullying* y *cyberbullying*: En este tema los contenidos de las preguntas permiten identificar las consecuencias del acoso presencial y electrónico en las víctimas, los agresores y los observadores (efectos emocionales, sociales, intelectuales...), potenciando el desarrollo de la empatía hacia las víctimas. Por ejemplo:

Algunos dicen que ser víctima de *bullying* y *cyberbullying* puede generar sentimientos depresivos (tristeza, pesimismo, falta de motivación para realizar cualquier actividad...):

- a) Sin embargo, esto no es cierto, lo que sucede es que algunos exageran mucho, y a nada que les hagan ya dicen que les acosan.
- b) **Y esto es verdad, incluso en ocasiones la depresión es tan grande que las víctimas llegan a quitarse la vida.**
- c) Realmente apenas se sabe algo sobre los sentimientos de las víctimas porque éstas nunca dicen nada.

5) Tema 5. Afrontamiento del *bullying* y el *cyberbullying*: En este tema se presentan situaciones problemáticas que muestran conductas adecuadas para afrontar situaciones de *bullying*, *cyberbullying* y otros fenómenos asociados al uso de las TIC, desde la perspectiva de las víctimas, los observadores y los agresores. Por ejemplo:

Raúl colgó en el perfil de su red social un fotomontaje de Julián, un compañero de clase, con el que provocó comentarios despectivos hacia la víctima por parte de sus compañeros. Además, Raúl contribuyó a dichos comentarios a través de los chats que sostuvo con sus compañeros. ¿Qué consejo le darías a Raúl?:

- a) Bien hecho, Julián es un friki y se lo merecía.

b) **No abuses verbalmente de otros usuarios en las redes sociales, todo el mundo puede ver lo que publicas. Estás haciendo daño a la víctima y a ti mismo. Hostilidad cero, evitemos los insultos y agresiones a través de la red.**

c) Pásame el fotomontaje que lo quiero editar y subir a Youtube.

Además de las tarjetas de estos cinco campos en los que siempre existe una respuesta correcta, el juego incluye algunas tarjetas complementarias que requieren representar y cooperar. Las acciones de dramatización promueven que los jugadores representen emociones positivas y negativas (tristeza, felicidad, ira, miedo...), y también fomentan realizar acciones prosociales en las que los jugadores tienen que cooperar con los demás miembros de su equipo para realizar una acción positiva (darse un abrazo, aplaudir, cantar una canción...).

En la dinámica de este juego los equipos van respondiendo preguntas que les permiten abrir puertas, liberar personajes del videojuego y reconstruir mundos, siempre con la cooperación de todos los jugadores. El juego se gana cuando entre todos consiguen los objetivos tras responder a las preguntas y reconstruir los mundos mediante acciones de construcción cooperativa.

2.2.6. Estrategias y pautas de acción contra el *cyberbullying*

Debido a la reciente aparición del fenómeno del *cyberbullying*, hay pocos programas dirigidos a la prevención y disminución de este fenómeno, y aún menos programas validados experimentalmente. Con la finalidad de prevenir y/o intervenir en el acoso cibernético o *cyberbullying* desde los centros educativos Kowalski, Limber y Agatston (2010) han planteado un conjunto de orientaciones, de las cuales cabe resaltar:

a) **Evaluar el acoso cibernético:** El primer paso antes de poner en marcha un programa de prevención del ciberacoso es evaluar el problema, aplicando cuestionarios que recojan información sobre el acoso a través de diversos medios.

b) **Ofrecer al personal una formación en acoso cibernético:** Aunque no es necesario que todos los profesores sean expertos en acoso cibernético, todos deben estar familiarizados con el problema y algunos miembros del personal (orientadores psicopedagógicos...) deben estar capacitados para reconocer y responder a las cuestiones relativas al *cyberbullying* que afectan a los estudiantes y al entorno escolar.

c) **Definir el acoso cibernético:** Definir con claridad qué es acoso y qué no lo es, así como los distintos métodos que pueden utilizarse para acosar. Hablar de ello con los estudiantes y con el personal docente y no docente.

d) Elaborar unas normas y una política clara respecto del acoso cibernético: En los centros educativos se deben elaborar unas normativas que se ocupen del *cyberbullying*. Estas normativas deben incluir disposiciones que prohíban utilizar la tecnología del centro para acceder, enviar, crear o colgar en la red contenidos o comunicaciones electrónicas que sean dañinos, ofensivos, obscenos, amenazantes o degradantes para otras personas, y las infracciones deben tener consecuencias que han de ser especificadas de forma clara.

e) Alentar a que se informe de los casos de acoso cibernético: Los estudiantes deben saber que existen unas personas a su disposición a las que se pueden dirigir si están siendo acosados o ciberacosados y que estos adultos pueden ayudarles a solucionar el problema. Los centros escolares pueden poner buzones repartidos por el centro, con impresos que los estudiantes pueden rellenar de forma anónima, o no, para informar de situaciones de acoso y ciberacoso. Se les puede pedir que describan los incidentes, el lugar donde se den, las direcciones web donde se estén produciendo, etc. Una propuesta de hoja de notificación puede incluir los siguientes datos: Nombre, Fecha, ¿Qué ha pasado o está pasando?, ¿Cuánto tiempo lleva pasando?, ¿Cuándo y dónde está pasando? (indica la dirección web o incluye una prueba impresa si procede), ¿Vio alguien lo que sucedió?, ¿Has informado de la situación?, En caso afirmativo, ¿a quién?, ¿Cómo prefieres que nos pongamos en contacto contigo? (marca la casilla que corresponda para establecer contacto en caso de ser necesario: teléfono de casa, e-mail, me gustaría hablar con un orientador del centro, preferiría que no me llamen...).

f) Informar a los padres sobre los recursos existentes: Las hojas informativas dirigidas a los padres deben incluir la siguiente información:

- La debida ciberetiqueta para moverse en la Red.
- Directrices para garantizar la seguridad en línea.
- Definición de acoso cibernético.
- Ejemplos de acoso cibernético.
- Cómo informar del acoso cibernético entre los estudiantes del colegio.
- Consejos prácticos para responder al acoso cibernético (por ejemplo, cómo ignorar, bloquear, alertar...).
- Formas seguras de utilizar las redes sociales en línea y cómo informar a estas webs de posibles abusos.
- Cuándo avisar a la policía.

- Posible responsabilidad de los padres por la conducta en línea de los menores.
- Con quién pueden contactar para más información o ayuda.

g) Dedicar un tiempo de clase al tema del acoso cibernético: Aclarar con los alumnos y alumnas qué es el *cyberbullying*, cuál es la política y la normativa del colegio en relación con el *cyberbullying*; qué mecanismos existen en el colegio para informar del *cyberbullying*; y cuál sería la mejor forma de responder al *cyberbullying* (por ejemplo, cuándo es mejor ignorar, bloquear, o informar de ello). Es importante ayudar a los estudiantes a desarrollar empatía hacia los compañeros de clase que están siendo elegidos como blanco de acoso cibernético, creando un clima que anime a los espectadores a manifestarse abiertamente en contra de las conductas de acoso (por ejemplo, a través de comentarios positivos, cartas y mensajes instantáneos o e-mails). Algunas pautas de conducta para fomentar son:

- No ver contenidos maliciosos.
- No chismorrear ni difundir rumores en la Red, ni en el colegio.
- Apoyar a la víctima (enviarle mensajes positivos).
- Si conocen a la persona acosada, invitarla a relacionarse con ella.
- Decírselo a un adulto, o en casa o en el colegio.
- Imprimir las pruebas para enseñárselas a un adulto.
- Desalentar al acosador, expresarle de forma clara que lo que está haciendo no está bien.

h) Enseñar a los estudiantes una ciberetiqueta, a bloquear sin riesgos y a vigilar su reputación por la red: Las habilidades para comportarse adecuadamente en la Red se están volviendo esenciales a medida que la tecnología se está incorporando cada vez más a la mayoría de las salidas profesionales. Los psicólogos educativos y/o orientadores psicopedagógicos deben dar clases para guiar a los estudiantes sobre la importancia de mantener una reputación positiva en la Red como parte de la orientación profesional y universitaria. Tomar conciencia de que el perfil personal que aparece en una red social en línea puede tener un efecto positivo o negativo sobre el futuro. Demostrar lo fácil que es buscar estas páginas web y acceder a información personal garantizará que los estudiantes se enteren de que los comentarios que cuelgan en la Red son información pública, y que, como tal, pueden volverse contra ellos en el futuro. Algunos han perdido su trabajo, han sido procesados y expulsados de universidades por la información personal y declaraciones ofensivas que han colgado en las redes sociales en línea.

i) Formar mentores estudiantes: La web <<http://www.isafe.org/>> tiene excelentes recursos gratuitos para educadores, incluido un programa donde los estudiantes trabajan con los compañeros de clase o con estudiantes más jóvenes para darles clase sobre ciberacoso, ciberdepredadores, ciberseguridad, y propiedad intelectual.

j) Usar la pericia de los estudiantes: Los estudiantes son una magnífica fuente de información respecto de cuál es la mejor forma de abordar los “puntos más conflictivos” en relación con el acoso tradicional y/o electrónico que puede estar sucediendo en un centro educativo en concreto. Ellos conocen los sitios web más populares y las nuevas tecnologías que están siendo utilizadas por la población estudiantil.

k) Asociaciones escolares y comunitarias: Las organizaciones juveniles también tiene un papel importante que desempeñar en la prevención del acoso electrónico (y en todas las formas de acoso escolar). Muchos estudiantes se apuntan a programas y actividades fuera del horario de clases que incluyen el uso de ordenadores y de las nuevas tecnologías, y el desarrollo de las habilidades sociales suele ser uno de los objetivos de las muchas organizaciones juveniles existentes dentro de la comunidad.

La HRSA (Health Resources and Services Administration, 2010) también ha enunciado algunas sugerencias para los docentes en relación al *cyberbullying*, entre las que cabe destacar:

- 1) Educar a los alumnos sobre el *cyberbullying*, sus peligros y sobre qué hacer si alguien es ciberintimidado.
- 2) Asegurarse de que las reglas y políticas *antibullying* del centro incluyen el *cyberbullying*.
- 3) Controlar de cerca el uso que hacen los estudiantes de los ordenadores en el centro educativo.
- 4) Usar programas de filtro y rastreo en todos los ordenadores, pero no confiar únicamente en estos programas para detectar el *cyberbullying* y otros comportamientos problemáticos en Internet.
- 5) Investigar las denuncias sobre *cyberbullying* de inmediato. Si la ciberintimidación ocurre a través del sistema de internet del centro escolar, el centro está obligado a tomar medidas. Si la ciberintimidación ocurre fuera del campus escolar, hay que considerar qué medidas se podrían tomar para erradicar las conductas de *cyberbullying*. Por ejemplo:

- Informar a los padres de las víctimas y de los acosadores.

- Observar el comportamiento de los estudiantes afectados para valorar si existen otras conductas de acoso (*bullying*).
- Hablar con todos los estudiantes sobre los daños causados por el *cyberbullying*.
- Investigar para ver si la víctima podría necesitar alguna clase de apoyo de un profesional de salud mental establecido en el centro educativo.
- Contactar con la policía si la ciberintimidación conocida o sospechada involucra una amenaza grave, actos tales como: amenazas de violencia, extorsión, llamadas telefónicas o mensajes de texto obscenos o acosadores, hostigamiento, acecho o delitos de odio, pornografía infantil, explotación sexual o tomar una foto de alguien en un lugar donde dicha persona esperaría tener privacidad.

2.2.7. Pautas de conducta de los adultos con las víctimas, los agresores y los observadores

Los adultos son figuras muy relevantes para la intervención en las situaciones de *bullying*. Por ello es útil que puedan tener algunas pautas de acción para la prevención de estas situaciones, así como para la intervención directa cuando éstas se producen. Un listado de algunas de estas pautas se presenta en la tabla 13 (Garaigordobil y Oñederra, 2010a; Garaigordobil, 2011c).

Tabla 13. Pautas de conducta de los adultos con las víctimas, los agresores y los observadores

	Pautas de conducta
Con la víctima	<ul style="list-style-type: none"> • Protegerle y hacerle sentirse segura, darle confianza y que vea interés y esfuerzo por acabar con la situación de acoso y con su sufrimiento. Intentar organizar grupos o individuos solidarios con la víctima para que le acompañen, principalmente en los momentos de mayor riesgo. • Fomentar el desarrollo de sus habilidades sociales. • Fortalecer su autoestima. • En determinadas circunstancias, facilitar que reciba ayuda terapéutica individual si se evidencian problemas emocionales graves y/o ideación suicida.
Con el agresor	<ul style="list-style-type: none"> • Definir muy claramente los comportamientos que no se toleran. • Fomentar el desarrollo de su capacidad de empatía, que comprenda cómo se siente su víctima. • En determinadas circunstancias facilitar que reciba ayuda terapéutica individual para el control de la impulsividad y la conducta agresiva.

	Pautas de conducta
Con los espectadores y la clase	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar cuestionarios y sociogramas para obtener información de la situación, indicios, etc. • Hacerles ver que el centro no tolera las conductas violentas, que hay “tolerancia cero” con la intimidación y el acoso. • Enseñarles estrategias de afrontamiento para ayudar a la víctima. Mostrar los recursos de los que disponen los alumnos en el propio centro y fuera para defenderse, pedir ayuda o denunciar las agresiones. En caso de que no existan, hay que crearlos y difundirlos, tales como el buzón de sugerencias y denuncias, un apartado específico en la página web del centro sobre la violencia escolar con correo electrónico, un número de teléfono de ayuda. • Aclarar la diferencia entre “chivato” y “denunciante solidario” con la víctima. • Analizar las consecuencias de la violencia y del fenómeno para todo el grupo. • Trabajar la empatía, la asertividad, la solidaridad, las habilidades sociales como saber pedir ayuda. • Realizar actividades para crear un buen ambiente de aula y de rechazo a las conductas agresivas. Potenciar en el alumnado el compañerismo y la solidaridad desarrollando habilidades prosociales a través de juegos y trabajos cooperativos.
Con los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar la colaboración de los padres afectados, mantener reuniones, favorecer que vean el interés del centro por solucionar el problema y que se sientan respaldados. • Que los padres se expresen expresando sus sentimientos. con ello se crea un ambiente de relajación, de confianza, que ayuda a mantener una relación fluida. • Ofrecerles ayuda, orientarles, aconsejarles... • Insistirles en que no bajen la alerta ante el comportamiento del hijo o hija.

Además, en caso de que un adulto se involucre de alguna forma, se recomienda elaborar un diario para registrar o anotar todos los detalles (libro de registro), todo lo que le han contado, todas las circunstancias e indicios que rodean un posible acoso escolar. Es muy importante anotar todos los detalles con sus correspondientes fechas: quién lo ha contado, qué ha contado, lo que se ha observado, con quién se ha hablado, qué, dónde y cuándo ocurrió, quiénes estuvieron implicados, los testigos... Un diario bien elaborado da mucha credibilidad y respeto en el caso de que se agrave la situación y se requiera información.

Además del relevante papel de los adultos (profesores/as), desde el contexto escolar es importante orientar a los estudiantes a responder a las situaciones de *bullying*. En la tabla 14 (Garaigordobil y Oñederra, 2010a; Garaigordobil, 2011c) se presentan algunos mensajes, autoinstrucciones, sugerencias y pautas de acción que pueden ser de utilidad cuando uno está implicado en una situación de acoso escolar como víctima, agresor u observador.

Tabla 14. Mensajes, sugerencias y pautas de acción para víctimas, agresores y observadores

Rol	Mensajes y pautas de acción
Víctima	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante reconocerse víctima de maltrato y acoso, pero a la vez no aceptar esa situación y reflexionar sobre cómo buscar soluciones. • Es normal que te sientas muy mal, pero ante los agresores es mejor no mostrarse débil ni expresar emociones de sufrimiento (lloros, temblores, miedos...), porque disfrutan viéndote así y eso les motiva a seguir acosando. Intenta no mostrarte preocupado o enfadado. En la medida de lo posible evitar llorar, enfadarte o mostrarle al agresor que te afecta lo que te está haciendo, ya que ello le crea satisfacción. Aunque te sientas mal en ese momento evita mostrar esos sentimientos ante él. Más tarde muestra tus sentimientos a otras personas (a tus padres, a un hermano, a un profesor...) dejándoles claro que lo que te está sucediendo te afecta muy negativamente. Las emociones hay que desahogarlas (con los padres, con los amigos...), no sufras en silencio. • No te sientas culpable, no es "por tu culpa". La violencia no está justificada, y vivir en paz y que te respeten es tu derecho. Son los agresores los que tienen un problema, no tú. • Ignora al agresor, como si no lo oyeras, ni siquiera lo mires, no le prestes atención. No te enfrentes. Ignora la agresión o di NO de forma tajante, date la vuelta y márchate. • No estés solo en los lugares en los que te agreden. Intenta evitar estar solo en los lugares donde tú sabes que el agresor puede acorralarte. • No pierdas el control, mantén la calma, cuenta hasta 10, intenta relajarte, usa el humor, idea o imagina respuestas inteligentes o divertidas. • Escribe un diario donde recojas con el máximo de detalle quiénes, cuándo, dónde, cómo... te agreden. Cuantos más datos tengas recogidos, más fácil te va a resultar explicar tu situación para pedir ayuda y defenderte mejor. • No pienses que con el tiempo ya pasará, seguramente empeorará y las consecuencias serán más graves. Si no has podido cortar la situación, no esperes más, este tipo de conflictos no se resuelven sin más. Busca ayuda. No hay que avergonzarse por eso. Al contrario, buscar ayuda implica inteligencia y habilidad para resolver problemas, nadie ha nacido sabiendo cómo resolver conflictos. Pide urgentemente ayuda y cuenta lo que te pasa a tus amigos, a tus hermanos, a tus padres, al tutor/a, a algún docente de confianza, a la dirección del colegio, a otras personas. No eres el primero ni serás el último a quien le ocurra esto, si buscas encontrarás personas que te comprenderán y te ayudarán. • Ante los agresores demostrarás fortaleza si pides ayuda y te ven apoyado, así les costará más agredirte y será más fácil que te respeten. • Intenta hacer amigos. Los amigos son personas que quieren las mismas cosas que tú, te defienden y te ayudan cuando lo necesitas, son personas en las que puedes confiar. Para ello da la bienvenida a la gente que quiere unirse a la actividad que tú haces, brinda tu ayuda cuando los demás la necesitan, haz cumplidos a tus amigos, comparte juegos y juguetes, escucha lo que otros tienen que decir, expresa tus opiniones y aporta lo que puedas, presta atención a los sentimientos de tus amigos... • No te preocupes, intenta ser feliz, imagina que estás en un sitio agradable, que haces algo que te hace disfrutar, piensa en cosas positivas, intenta cambiar lo que te hace infeliz, valora lo que tienes, desarrolla una actitud positiva... Si te comportas como una persona rechazada, el rechazo seguirá. • No te centres en tus errores, valora tus cualidades y capacidades, siéntete orgulloso de tus logros, perdónate a ti mismo si cometes errores, cambia la forma de verte a ti mismo, deja de evaluarte negativamente... • No lo dudes: lo peor es no hacer nada.

Rol	Mensajes y pautas de acción
Agresor	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante reconocerse agresor y tomar conciencia de que esta conducta hace sufrir a tu compañero. Las consecuencias son negativas para todos, nadie gana y todos pierden. ¡Convéncete de que hay que dejar de ser maltratador! • Cambia de actitud, repara el daño, pide perdón y sé consecuente aceptando las sanciones cuando hayas cometido alguna falta. • Cuando te metas con alguien y te arrepientas, pídele perdón sinceramente, eso te engrandecerá y ganarás respeto como persona. Mejor que te respeten por solidario y buen compañero que porque te tengan miedo. • Toma conciencia de las consecuencias negativas que acarrea tu conducta para tu propio futuro. • Pide ayuda y cuenta lo que te pasa, a tus amigos, a tus padres, al tutor, a algún profesor de confianza, a otras personas. Comunica que quieres cambiar. No es vergonzoso, esa actitud demuestra valentía y querer ser una buena persona. No eres el primero ni serás el último a quien le ocurra esto. Si buscas, encontrarás gente que te comprenderá y te ayudará. • Aprende a controlar tu agresividad, que te enseñe y ayude el/la psicólogo/a del centro. • Aprende a ponerte en el lugar de quien sufre, pide que te hablen de la empatía. • Deja de salir con gente que se mete en problemas, busca nuevos amigos o grupos con actividades positivas, vivirás más relajado y mejor contigo mismo. • Participa en un programa de intervención y sigue las indicaciones de los profesores y de tu familia. No te quepa duda que lo hacen por tu bien.
Observador	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante reconocerse como observador y tomar conciencia de la influencia que puedes ejercer en las víctimas y en los agresores. • Ten en cuenta las consecuencias negativas que esa conducta tiene para la víctima, para el agresor y también para ti. Además, hoy la víctima es otro compañero pero la próxima puedes ser tú. • No te calles, con tu silencio eres cómplice del sufrimiento de la víctima y del encubrimiento del agresor. Evitar una situación de sufrimiento no es convertirse en chivato sino en solidario y buen compañero. • Pide ayuda para cortar la situación. Aunque la víctima no sea tu amigo, no permitas más sufrimiento. Habla de la situación con los amigos, con la familia, con los profesores... No tengas miedo a las represalias del agresor; cuanto más gente sepa lo que está sucediendo más protegido estarás. • Intenta formar un grupo solidario y apoyaros mutuamente actuando en conjunto. No merece la pena ser amigo de gente con conductas negativas y que te puede meter en problemas. • Muestra tu valentía, habla con la víctima mostrándole tu apoyo y solidaridad, y habla con el agresor diciéndole que no estás de acuerdo con su actitud. • Con tu comportamiento cotidiano sé ejemplo de buen compañero solidario y muestra rechazo hacia las conductas intimidatorias. • Participa activamente en las actividades de convivencia y <i>antibullying</i> que se realicen en tu centro educativo.

2.2.8. Conclusiones sobre la prevención e intervención en el *bullying* y *cyberbullying*

En relación a los programas preventivos, en la misma dirección que Rivara y Le Menestrel (2016), se pueden plantear las siguientes conclusiones:

a) La gran mayoría de las investigaciones sobre programas de prevención *antibullying* se ha centrado en los programas universales aplicados en la escuela. Sin embargo, en general, los metanálisis de estos programas *antibullying* muestran tamaños de efecto pequeños o moderados.

b) Las revisiones sistemáticas y metanálisis llevados a cabo en la última década evidencian que los programas de prevención *antibullying* eficaces son programas escolares multicomponentes que contienen elementos de estrategias universales y específicas (intervenciones con el grupo-aula, tratamiento a víctimas y agresores, implicación de las familias...). Los programas multicomponentes implementados en toda la escuela parecen ser los más efectivos para reducir el acoso en todas sus modalidades.

c) Para que las intervenciones sean eficaces debe haber una conexión fuerte entre programas en la escuela, participación de las familias e intervenciones terapéuticas con las víctimas y agresores.

d) Cuando los efectos son positivos, es más probable que haya efectos sobre las actitudes, los conocimientos y las percepciones. Si un programa universal incluye elementos destinados a reducir los factores de riesgo y mejorar factores protectores como la competencia social, estos elementos tienden a ser incorporados en el programa. De modo que no es fácil discernir cuales de los componentes del programa producen los resultados deseados para el comportamiento relacionado con la intimidación.

e) Los programas necesitan una evaluación más a fondo con respecto a los efectos en el comportamiento de intimidación (*bullying* y *cyberbullying*), la violencia y los problemas de salud mental.

f) Todavía hay una escasez de programas de intervención dirigidos específicamente al *cyberbullying*, sobretudo en edades tempranas.

g) Existen muy pocos programas *antibullying* que incluyan componentes de intervención específicos para los jóvenes en riesgo de intimidación (por ejemplo, minorías étnicas, minorías sexuales, jóvenes con discapacidades...), o para los jóvenes que ya están involucrados en la intimidación como perpetradores o víctimas (o ambos). Los programas de prevención en relación a estos grupos son raros. Por consiguiente, es necesario desarrollar programas o incluir com-

ponentes dirigidos a poblaciones vulnerables, por ejemplo, los jóvenes LGTB, niños o adolescentes obesos, con discapacidades (síndrome de Down, autismo...), con altas capacidades, grupos raciales minoritarios...

h) Las escuelas deberían implementar programas multicomponente que fomenten una mejora del clima escolar, que refuercen la conducta prosocial, fomenten el desarrollo emocional y por consiguiente, la prevención de la violencia. Este tipo de intervenciones preventivas realizadas a lo largo de toda la escolarización parece ser un modelo eficaz para las escuelas.

i) La investigación sobre el papel de los compañeros en las intervenciones para la prevención del *bullying* ha sido controvertida. Algunos estudios sugieren la necesidad de más intervenciones basadas en los compañeros (tutoría entre iguales, círculo de amigos...), mientras que otros son más cautelosos sobre estas intervenciones sustentadas sobre los pares.

j) Existe un creciente interés por la investigación que evidencie la efectividad de las intervenciones preventivas de la intimidación y la violencia juvenil que involucran a los padres. Sin embargo, se han desarrollado muy pocos programas centrados en la familia, y tampoco se han medido los efectos de la implicación familiar en la eficacia de los programas *antibullying*.

k) Para evitar que las conductas de *bullying* y *cyberbullying* se produzcan y para erradicarlas cuando aparecen, se requiere la colaboración interdisciplinaria entre profesionales de la educación, de la salud, padres, organizaciones comunitarias, etc. y medir la eficacia de estas intervenciones multidisciplinares en la reducción de estas luctuosas conductas.

2.3. Intervención en contextos clínicos

2.3.1. La evaluación psicológica del caso

Cuando la prevención no ha sido suficiente, y la situación de victimización ya se ha producido, otro contexto de intervención de gran relevancia es el clínico, tanto para las víctimas como para los agresores. La intervención clínica (evaluación y terapia) debe comenzar con una evaluación psicológica en profundidad. Esta evaluación tiene como objetivos:

- Analizar todo lo referente al acoso (conductas sufridas y/o realizadas, naturaleza, intensidad, difusión, duración, gravedad de la situación, efectos producidos, características de los dispositivos utilizados...).
- Explorar el desarrollo evolutivo del menor implicado en la situación de acoso.

- Identificar síntomas psicopatológicos que puedan estar asociados (ansiedad, depresión, ideación o tentativa de suicidio, estrés postraumático, problemas de comportamiento...).

Las fases del proceso de la evaluación psicológica y las tareas a realizar en cada fase se muestran en la tabla 15.

Tabla 15. El proceso del diagnóstico y la evaluación psicológica

Fases	Actividades
Fase 1. Recogida de información: entrevistas y otras técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención del consentimiento informado para realizar la evaluación • Entrevistas con las víctimas, los agresores y sus padres: identificación del motivo de consulta, de la historia biográfica del niño/a, adolescente o joven evaluado (historia evolutiva, clínica...; véase modelo en el anexo) • Formulación de hipótesis (basada en la información recogida en las entrevistas) • Identificación de las variables objeto de evaluación • Selección de los instrumentos y procedimientos de evaluación • Aplicación de los instrumentos seleccionados a la víctima o al agresor.
Fase 2. Procesamiento de la información: análisis de datos, conclusiones, recomendaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección de los instrumentos aplicados e interpretación de los resultados • Formulación del diagnóstico y de las recomendaciones pertinentes • Elaboración del informe psicológico: <ul style="list-style-type: none"> – Datos de identificación personal y familiar – Objetivo de la evaluación (motivo de consulta) – Otros problemas que aparecen – Áreas funcionamiento positivo o adaptativo – Técnicas de evaluación aplicadas y resultados obtenidos – Comportamiento durante la evaluación – Diagnóstico (conclusiones) – Recomendaciones: orientaciones y/o objetivos de intervención.

Fases	Actividades
Fase 3. Devolución de la información: entrevista de devolución e informe psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista de devolución (oral) • Informe psicológico (escrito).
Fase 4. Diseño y aplicación del tratamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los objetivos terapéuticos • Elección de las estrategias o técnicas terapéuticas • Temporalización del plan de tratamiento • Selección de instrumentos de evaluación continua del tratamiento • Puesta en práctica del plan de tratamiento • Evaluación continua del tratamiento
Fase 5. Evaluación del tratamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación postratamiento (igual que la realizada en el pretratamiento) • Evaluación a los 6 y 12 meses de finalizar el tratamiento.

Entrevistas psicológicas en casos de acoso (*bullying* y *cyberbullying*). Guion para recoger datos diagnósticos en las entrevistas con víctimas, agresores y sus padres

La primera fase de recogida de información sobre el caso se lleva a cabo mediante tres entrevistas que se mantienen con la víctima o el agresor y sus padres o tutores legales, de 45-50 minutos de duración respectivamente. La primera entrevista, que se lleva a cabo únicamente con la víctima o con el agresor, se centra en explorar las conductas de acoso (de *bullying* y *cyberbullying*), en describir y valorar la situación de acoso, los usos de Internet, y, si se identifican conductas sexuales de riesgo (*sexting*, sextorsión, *grooming*...), se explora la sexualidad. Además, la primera entrevista finaliza recogiendo información sobre la percepción de la familia que tienen la víctima o el agresor y el impacto de la situación de acoso en la misma que percibe el hijo/a.

La segunda entrevista, que se lleva a cabo con la víctima o agresor y sus padres, recoge información sobre el desarrollo evolutivo de la víctima o del agresor, así como sobre su contexto sociofamiliar. La tercera entrevista, que se lleva a cabo con la víctima o con el agresor, explora síntomas psicopatológicos a modo de *screening* con el fin de valorar la posible existencia de algún trastorno clínico que la víctima o el acosador puedan sufrir. Para facilitar esta recogida de datos se ha sistematizado un modelo, un guion de entrevistas semiestructuradas (Garaigordobil, 2018) que se presenta en el anexo.

Aplicación de otros instrumentos de evaluación para un diagnóstico individual de víctimas y agresores

En la segunda fase de recogida de información, además de las entrevistas psicológicas (con los padres, con las víctimas, con los agresores...) en las que se recogerán los principales problemas que aparecen en la víctima o en agresor en el momento actual, así como su historia biográfica (anamnesis evolutiva e historia clínica), en base a las hipótesis formuladas con la información recogida en las entrevistas, se administrarán algunos instrumentos de evaluación para medir variables conductuales, de personalidad y psicopatológicas. Con la finalidad de sugerir algunas variables e instrumentos para esta fase de recogida de información, se ha elaborado la tabla 16.

Tabla 16. Batería de instrumentos de evaluación de variables conductuales, de personalidad y psicopatológicas

Denominación de la prueba (autores y año)	VARIABLES QUE MIDE
Bullying y cyberbullying	
<i>Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales</i> (Garaigordobil, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de <i>bullying</i>: Evalúa 4 tipos de acoso presencial o cara a cara: físico, verbal, social y psicológico. • Escala de <i>cyberbullying</i>: Evalúa 15 conductas de <i>cyberbullying</i> (enviar mensajes ofensivos e insultantes, hacer llamadas ofensivas, grabar una paliza y colgar el vídeo en YouTube...). Los ítems de ambas escalas se responden en función del rol: víctima, agresor y observador.
Evaluación de la conducta social y la personalidad	
BAS 1, 2 y 3. <i>Batería de socialización</i> (Silva y Martorell, 1983, 1987)	Conductas sociales positivas y negativas con los iguales: <ul style="list-style-type: none"> • Bas 1 y 2 (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad Social, Respeto Autocontrol, Agresividad Terquedad, Apatía Retraimiento, Ansiedad Timidez, Criterial Socialización). • Bas 3 (Consideración con los demás, Autocontrol en las relaciones sociales, Retraimiento social, Ansiedad social - timidez, Liderazgo)
<i>AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales</i> (Moraleta, González y García Gallo, 1998/2004)	Conductas Sociales: Conformidad social. Ayuda y colaboración. Sensibilidad social. Seguridad y firmeza. Liderazgo prosocial. Agresividad-terquedad. Dominancia. Apatía-retraimiento. Ansiedad social
<i>CAI. Inventario de altruismo</i> (Ma y Leung, 1991)	Conducta altruista
<i>AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas</i> (Seisdedos, 1988/1995)	Conducta antisocial
<i>CAPI-A. Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes</i> (Andreu, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Agresividad impulsiva: ira, hostigamiento, miedo, irritabilidad, provocación percibida, real o imaginaria... • Agresividad premeditada: falta de empatía, frialdad emocional...
<i>EQ. Cuestionario de empatía</i> (Mehrabian y Epstein, 1972)	Capacidad de empatía

Denominación de la prueba (autores y año)	Variables que mide
TECA. <i>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva</i> . (López-Pérez, Fernández-Pinto, y Abad-García, 2008) (estudiantes ESO: adaptación para adolescentes 10-18 años; Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014)	Empatía 4 dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Adopción de perspectivas: capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar del otro. • Comprensión emocional: capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas. • Estrés empático: capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona. • Alegría empática: capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona.
TMMS-24. <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (Salovey, Mayer Goldman, Turvei, y Palfai, 1995; adaptación española Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción emocional (atención): Capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. • Comprensión de sentimientos (claridad): Capacidad para comprender los estados emocionales. • Regulación emocional (reparación): Capacidad para regular los estados emocionales correctamente.
LAEA. <i>Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto</i> (Garaigordobil, 2011d)	Autoconcepto global
RSE. <i>Escala de Autoestima</i> (Rosenberg, 1965)	Autoestima: Sentimientos globales de autovaloración
OHQ. <i>The Offord Happiness Questionnaire</i> (Hills & Argyle, 2002; adaptación española Garaigordobil, 2015).	Sentimientos de felicidad
CD-RISC <i>Escala de Resiliencia</i> (Connor y Davidson, 2003. Adapt. Sánchez, Meseguer de Pedro y García- Izquierdo, 2016)	Resiliencia: capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias adversas, capacidad de mostrar patrones positivos de adaptación ante situaciones de riesgo.
NEO-FFI. <i>Inventario de personalidad NEO Reducido de Cinco Factores</i> (Costa y MacCrae, 1999)	5 grandes dimensiones de personalidad: Neuroticismo. Extraversión. Apertura. Amabilidad. Responsabilidad.
STAXI-2. <i>Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo</i> (Spielberger, 2000)	Ira-estado; Ira-rasgo; Índice de expresión de los sentimientos de ira en situaciones de enfado.
CONFLICTALK. <i>Cuestionario para medir los estilos de mensaje en el manejo del conflicto</i> (Kimsey y Fuller, 2003)	Estilo de resolución de conflictos: cooperativo, evitativo, agresivo.
Evaluación psicopatológica	
BYI-2, <i>Inventarios de Beck para niños y adolescentes-2</i> (Beck, Beck, Jolly y Steer, 2017; adaptación española Del Barrio et al. 2017).	Depresión, ansiedad, ira, conducta disruptiva, autoconcepto
SCL-90-R. <i>Cuestionario de 90 síntomas revisado</i> (Derogatis, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Síntomas Psicopatológicos: somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide, psicoticismo. • Índice de Psicopatología Global
PHQ-15. <i>Cuestionario de salud del paciente</i> (Kroenke, Spitzer, y Williams, 2002; adapt. española de Ros et al. 2010)	Quejas somáticas

Denominación de la prueba (autores y año)	Variables que mide
<i>SAS-A. Social Anxiety Scale for Adolescents</i> (La Greca & Stone, 1993; adapt. española García-López et al., 2005)	Evalúa ansiedad social en tres subescalas: <ul style="list-style-type: none"> • Miedo a la evaluación negativa; • Evitación social y distrés ante situaciones y personas desconocidas; • Evitación social y distrés ante la compañía de los pares.
<i>IECI. Inventario de estrés cotidiano infantil</i> (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011)	Estrés cotidiano infantil en tres áreas: Problemas de salud y psicopatológicos. Estrés en el ámbito escolar. Estrés en el ámbito familiar
<i>SPECI. Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil</i> (Garaigordobil y Maganto, 2012) (evalúan padres y profesores)	10 problemas emocionales y de conducta: Retraimiento. Somatización. Ansiedad. Infantil-dependiente. Problemas de pensamiento. Atención-hiperactividad. Conducta perturbadora. Rendimiento académico. Depresión. Conducta violenta. Tres Indicadores: Problemas internalizantes. Problemas externalizantes. Problemas emocionales y de conducta.
<i>EPC. Escala de problemas de conducta</i> (Navarro, Peiró, Llácer y Silva, 1993) (evalúan padres)	Problemas de conducta evaluados por los padres: Problemas escolares. Conducta antisocial. Timidez – Retraimiento. Trastornos psicopatológicos. Trastornos de ansiedad. Trastornos psicopatológicos. Adaptación social.
Evaluación del contexto familiar	
<i>ESPA29. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia</i> (Musitu y García, 2001)	Tipología de Socialización Parental: Autoritario. Negligente. Indulgente. Autorizativo.
<i>PSS. Escala de estrés parental</i> (Berry y Jones, 1995; adaptación española de Oronoz, Alonso-Arbiol y Balluerka, 2007)	Nivel de estrés que los padres y madres experimentan como resultado de la crianza.
<i>ECPP. Escala de competencia Parental Percibida</i> (Bayot y Hernández, 2008)	Competencia parental global: Implicación escolar; Dedicación personal; Ocio compartido; Asesoramiento/Orientación; Asunción del rol de ser padre.

2.3.2. Intervención terapéutica

Dentro de la intervención en contextos clínicos, en la terapia con víctimas y agresores, además de poner el énfasis terapéutico en fortalecer los recursos de afrontamiento de las víctimas y desarrollar mecanismos de control de la violencia en los agresores, existen diversos objetivos terapéuticos con víctimas y agresores, siendo variadas las técnicas que se utilizan a nivel clínico para cubrir estos objetivos. En la tabla 17 se detallan los objetivos terapéuticos, y en tabla 18 las técnicas terapéuticas utilizadas con mayor frecuencia.

Tabla 17. Objetivos terapéuticos con víctimas y agresores

Rol	Objetivos Terapéuticos
Victimas	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la autoestima, el sentimiento de autovaloración (sentirse querido, valioso...) y la confianza en sí mismo. • Desarrollar la capacidad de comunicación, las habilidades sociales positivas, la conducta asertiva, las conductas prosociales de ayuda y cooperación, la proactividad en las interacciones sociales, la amabilidad... Disminuir la conducta antisocial (ya que algunas víctimas también son antisociales y agresivas). • A nivel emocional: aumentar la competencia emocional (comprender causas y consecuencias de las emociones, así como el afrontamiento constructivo de la mismas), fomentar la capacidad de regulación emocional, el control de emociones negativas (tristeza, ansiedad, ira...), promoviendo el desarrollo de emociones positivas (alegría, felicidad...), la estabilidad emocional, los sentimientos de equilibrio, tranquilidad, sosiego... • Fomentar la capacidad de resolución de problemas, de utilizar estrategias cooperativas de resolución de conflictos que ayuden a disminuir el uso de estrategias agresivas.
Agresores	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer sus conductas, el daño que provocan, y aceptar que necesita terapia y cambiar su comportamiento. • A nivel emocional: aumentar la competencia emocional (comprender causas y consecuencias de las emociones, así como el afrontamiento constructivo de la mismas), el control de emociones negativas (tristeza, ansiedad, ira...), para promover el desarrollo de emociones positivas (alegría, felicidad...). • Desarrollar su capacidad de empatía, para hacerse cargo cognitiva y afectivamente de los estados emocionales de otros seres humanos • Fomentar la capacidad de comunicación, el desarrollo de las habilidades sociales, la asertividad. • Estimular su capacidad de regulación emocional, el control de sentimientos de ira, de la impulsividad, el aumento de la tolerancia a la frustración... • Fomentar la capacidad de resolución de problemas, de utilizar estrategias de resolución de conflictos cooperativas disminuyendo el uso de estrategias agresivas. • Incrementar la autoestima, el sentimiento de autovaloración (sentirse querido, valioso...) y la confianza en sí mismo, ya que en algunos casos la baja autoestima subyace a conductas prepotentes y agresivas con otras personas. • Promover la capacidad de acatar normas. • Abordar terapéuticamente en el caso de que existan adicciones a las drogas, alcohol, tecnologías, etc. que en ocasiones se evidencian en los agresores.

En la terapia con la víctima, el tratamiento debe enfatizar la reducción de la ansiedad y la depresión, poniendo especial atención al control de la ideación suicida. Y en la terapia con el agresor, la intervención se debe focalizar fundamentalmente en la reducción de emociones negativas (ira, ansiedad...), en el incremento de la empatía y también en la modificación de las condiciones ambientales (familiares, escolares, sociales...) que pueden reforzar la conducta agresiva.

Además, cabe destacar la importancia de incluir a la familia para aportarles recomendaciones que refuercen la terapia individual. A la luz de los resultados de los estudios que han explorado los estilos de educación parental más positivos, el mensaje principal para los padres de las víctimas y agresores es que tengan conductas que reflejen un alto nivel de implicación, afecto, y aceptación de sus hijos e hijas, y niveles medios, razonables, de coerción, disciplina o castigo. Tanto la sobreprotección como el autoritarismo son pautas de educación parental negativas.

Y para cubrir estos objetivos terapéuticos en el contexto del tratamiento individual con víctimas y agresores, los tres tipos de técnicas más utilizadas son las técnicas conductuales, las cognitivas y las emocionales (tabla 18).

Tabla 18. Técnicas terapéuticas con víctimas y agresores

Conductuales	Cognitivas	Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento Habilidades Sociales: <ul style="list-style-type: none"> – Asertividad – Conducta prosocial – Resolución de problemas • Práctica (ensayos) • Refuerzo de conductas positivas: <ul style="list-style-type: none"> – Defensa derechos propios – Control agresión 	<ul style="list-style-type: none"> • Reestructuración cognitiva: creencias irracionales • Entrenamiento autoinstrucción: <ul style="list-style-type: none"> – Identificar estímulos negativos – Autovaloración • Entrenamiento del autocontrol: análisis de consecuencias • Técnicas de reducción de la ira: relajación, distracción, reevaluación cognitiva... 	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo • Juego

Las técnicas conductuales se utilizan para modificar conductas específicas que están presentes y no son adecuadas. Entre las técnicas conductuales, las más utilizadas son:

- **Entrenamiento en habilidades sociales**, especialmente, la asertividad, la conducta prosocial y la resolución problemas.
- **La oportunidad de práctica o ensayo de habilidades sociales** que han sido enseñadas.
- **El refuerzo de las conductas positivas**. En los agresores, el control de la agresión, y en las víctimas, la defensa de los derechos propios.

Las técnicas cognitivas se utilizan para cambiar procesos cognitivos (atribuciones, expectativas, estrategias, habilidades para la resolución de problemas...) que influyen negativamente en la conducta. Entre las más utilizadas cabe destacar:

a) La reestructuración cognitiva para cambiar creencias irracionales por otras formas de pensar más adaptativas. Las víctimas suelen pensar “mejor no hacer nada, me lo hacen porque me lo merezco...” y los agresores “si golpeo, me respetarán”. Mediante técnicas de reestructuración cognitiva se incide en los aspectos negativos de la agresión, gracias a ello se favorece que los agresores, a la hora de procesar la información del contexto social, sean capaces de adelantarse a las consecuencias negativas que pueden derivarse este tipo de actos, y así dejen de evaluarlos de forma positiva. Además de incidir sobre los déficits detectados, una buena estrategia terapéutica debería potenciar los factores cognitivos morales que se ha visto que protegen de la elicitación de la agresión (pensamientos de inaceptabilidad de la conducta y evaluación del daño provocado por la misma). Haciendo un especial hincapié en lo reprochable que es el hecho de agredir a otro y explicando la razones por las que es reprochable o malo (se vulnera el principio de justicia o de equidad, uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, y provoca daño o sufrimiento al otro), se conseguirá que los agresores adquieran una mayor conciencia sobre lo in-moral y dañino que es agredir a los demás, lo cual, reducirá las probabilidades de la conducta agresiva.

b) Entrenamiento en autoinstrucciones: Enseñar a identificar estímulos internos negativos, aprendiendo a utilizar autoafirmaciones reforzadoras (autovaloraciones positivas...).

c) Entrenamiento en autocontrol mediante el análisis de consecuencias de la conducta agresiva para todos los implicados en la situación de agresión.

d) Con el aprendizaje de técnicas de reducción de la ira, el agresor aprenderá a detectar la emoción de ira o enfado tanto en él mismo como en los demás, y a poner en práctica estrategias adaptativas para poder abordarla eficazmente (por ejemplo, técnicas de relajación, distracción, reevaluación cognitiva...), que le ayudarán a reducir su nivel de ira o enfado, así como a tener una conducta más adaptativa en el medio en el que se desenvuelve. Con los agresores también sería conveniente trabajar los déficits encontrados en lo cognitivo, ya que se ha detectado que la construcción de respuestas agresivas y la evaluación favorable de las mismas, actuarían como factores cognitivos precipitantes de la agresión.

Finalmente, en este contexto terapéutico también cabe destacar el uso de técnicas emocionales como el dibujo y el juego, ya que son medios que facilitan la expresión de emociones y el manejo constructivo de las mismas. El dibujo

y el juego posibilitan expresar experiencias, sentimientos, fantasías, temores, etc. que en ocasiones los niños y adolescentes tienen dificultad para expresar a través del lenguaje verbal.

2.4. Retos de la psicología del siglo XXI en relación al *bullying* y al *cyberbullying*

El *bullying* es un fenómeno que ha existido desde siempre, sin embargo, solo en los últimos años se le está prestando la atención que merece. Aunque en la sociedad en general y en los centros educativos en particular ha aumentado la sensibilidad y la preocupación por el tema, aún queda mucho trabajo por hacer, siendo diversos los retos en relación a este tema para el siglo XXI. La única manera de combatir el *bullying* en todas sus formas de expresión es la cooperación entre todos los implicados (profesores, padres, estudiantes, personal no docente, psicólogos educativos y clínicos...), y en relación a cada ámbito (escolar, familiar, clínico, investigador, social, judicial), se pueden plantear varias directrices de futuro. ¿Qué avances se necesitan, tanto en el ámbito aplicado como de investigación, para mejorar la comprensión y el abordaje del acoso escolar? ¿Qué retos tienen los psicólogos para el siglo XXI en relación al acoso en todas sus modalidades?

En los centros educativos sería importante:

- Poner en marcha medidas sistemáticas que permitan detectar estas situaciones utilizando para ello la diversidad de instrumentos disponibles.
- Desarrollar acciones psicoeducativas, implementar programas de intervención socioemocional que mejoren la convivencia para prevenir la violencia, además de programas *antibullying*.
- Implicarse activamente cuando se detectan situaciones de victimización.

Para ello, sería deseable incrementar la formación del profesorado, y por ende su motivación e implicación hacia estas graves situaciones que suceden en todos los centros. Dar formación, motivación y apoyo continuo al profesorado es fundamental.

El contexto familiar tiene gran relevancia en el desarrollo y mantenimiento de la conducta social positiva, así como en la prevención y el afrontamiento del *bullying*. La educación familiar desempeña un papel primordial, ya que los padres que son modelos de empatía y conducta social positiva y que refuerzan estas conductas en sus hijos e hijas, tienen con mayor probabilidad hijos/as menos violentos. En la familia sería relevante que madres y padres aprendan:

- Qué es el *bullying* y el *cyberbullying*.

- Cuáles son los factores de riesgo y de protección, es decir, las pautas de educación parental que inhiben la probabilidad de que sus hijos se conviertan en víctimas y/o agresores.
- Cómo identificar conductas que pueden observarse en las víctimas y en los acosadores.
- Cuáles son las pautas de intervención adecuadas cuándo se encuentran que su hijo o hija es una víctima y/o un acosador.

Para ello, es necesario que los psicólogos fomenten la puesta en marcha de acciones formativas con esta finalidad que se pueden realizar dentro y fuera de los centros educativos. La estrecha colaboración entre la escuela y la familia es fundamental para la detección, la prevención y la eliminación del acoso y la violencia.

En el ámbito clínico, hace falta diseñar tratamientos clínicos para víctimas y agresores basados en la evidencia, es decir, que sean validados experimentalmente. En la actualidad hay pocos psicólogos generales sanitarios y psicólogos clínicos especializados en el tratamiento de niños, adolescentes y jóvenes implicados en situaciones de *bullying* y *cyberbullying*. Por ello es necesario aumentar la formación de los psicólogos para la intervención terapéutica asociada a estos problemas, y diseñar propuestas de tratamientos clínicos eficaces.

En el campo de la investigación, es necesario seguir identificando factores de riesgo-protección, así como diseñar y validar programas de intervención psicoeducativa, y tratamientos clínicos eficaces. Por ello, animo a los jóvenes investigadores a desarrollar estudios que contribuyan a una mejor comprensión y abordaje del fenómeno del acoso en todas sus formas de expresión.

A nivel de la sociedad, los psicólogos tenemos que desarrollar acciones para que la sociedad tome conciencia de que la violencia en gran medida se aprende. Se aprende observando modelos agresivos que reciben recompensas. Ver violencia aumenta la probabilidad de comportarse violentamente. Y sabemos que los niños y adolescentes están expuestos a altas dosis de violencia a través de las pantallas. Por consiguiente, para inhibir la violencia, la sociedad debería controlar la violencia que se muestra en la TV, internet, videojuegos... que refuerzan las conductas agresivas y antisociales, racistas, sexistas... y también adoptar, mediante diversos mecanismos, actitudes intelectual y moralmente combativas contra la violencia (de género, entre iguales, racista, religiosa...). Fomentar que estos cambios sociales se produzcan es un reto para la psicología del siglo XXI.

Finalmente, cabe enfatizar la existencia de un vacío a nivel legal en relación al acoso. Todos los informes de las fiscalías de los últimos años evidencian un incremento de las denuncias por acoso escolar, tanto cara a cara como tecnológico a través de internet, móvil, etc. La mayoría de las denuncias se plantean

por insultos, amenazas y vejaciones realizados vía Whatsapp, Instagram, etc. o divulgación no consentida de fotos de carácter sexual de la víctima. Entre los casos más graves denunciados destacan aquellos en los que se ha producido una suplantación de identidad ofertando servicios sexuales gratuitos por parte de la víctima que recibió numerosas llamadas de teléfono solicitando esos servicios.

El problema es que no existe una regulación legal, un tipo legal específico para el acoso escolar, y por ello nadie puede ser condenado como autor de un delito de acoso. En cualquier caso, será condenado por sus conductas delictivas, pero no por esa figura, porque legalmente no existe. De hecho hay que indagar una a una las conductas realizadas y buscar encaje en los tipos penales generales. En general, las conductas de acoso y ciberacoso (*bullying* y *cyberbullying*) suelen tipificarse como **delito contra la integridad moral**, ya que son conductas que vulneran la integridad moral (causan angustia, terror, sentimientos de inferioridad que puedan suponer humillación, envilecimiento y quebrantamiento de la resistencia física o moral), y también como **actos de lesiones físicas, amenazas y coacciones** contrarios a la libertad sexual, la propiedad privada, etc. Sin embargo, hay conductas de acoso que no encajan en ningún tipo penal. Además, un porcentaje de agresores son menores. Creo que resulta necesario abordar la regulación del acoso escolar.

Esta situación de falta de regulación también se produjo en relación a la violencia de género que, sin embargo, ahora se ha regulado legalmente. Así pues, el acoso escolar debería tipificarse en el Código Penal como se hizo con la violencia de género. Y aunque los psicólogos no tenemos potestad para generar estos cambios judiciales, si podemos colaborar en ello influyendo desde nuestro rol para que se avance en esta dirección.

3. Intervención en el *bullying* y *cyberbullying*: evaluación del caso Miguel

El estudio que se presenta sobre el caso de Miguel, un adolescente de 14 años, tuvo como objetivos:

- 1) Evaluar el nivel de *bullying* y *cyberbullying* en un estudiante que presenta alto nivel de conductas de agresión y ciberagresión.
- 2) Implementar el programa Cyberprogram 2.0 para prevenir/reducir el *bullying* y el *cyberbullying*.
- 3) Evaluar los efectos del programa en las conductas de *bullying/cyberbullying* y en otras variables socioemocionales de este adolescente.

Es un estudio de caso único con un adolescente de 14 años, con un alto nivel de agresión y ciberagresión. En concreto, Miguel, en el último año, ha realizado bastantes veces conductas de agresión física, verbal, social y psicológica a otros compañeros. Además, ha realizado bastantes veces conductas de *happy slapping* (agredir y/o humillar a un compañero, filmar la situación y difundirla vía móvil o Internet), y muy frecuentemente ha telefoneado a otros para decirles cosas ofensivas e insultantes y ha suplantado la identidad de otra persona para dañarla. No obstante, también como cibervíctima ha sufrido bastantes veces la recepción de mensajes insultantes, ofensivos y amenazantes. Miguel estudia 3.º de Educación Secundaria Obligatoria en un centro público. El padre trabaja como electricista en una empresa y la madre como camarera en un restaurante. Miguel nunca ha solicitado consulta a un psicólogo debido a algún problema.

Respecto al procedimiento del estudio, cabe destacar que este trabajo se contextualiza dentro de una investigación experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control en la que se ha validado Cyberprogram 2.0. No obstante, el trabajo que se presenta se centra en el análisis del cambio en una sola persona (Miguel) que ha participado en un programa *antibullying* aplicado a un grupo compuesto por veinticuatro estudiantes. Por consiguiente, el diseño de este estudio fue un diseño de caso único con medidas repetidas pretest-postest. Tras la selección del centro educativo y después de solicitar el consentimiento informado a los padres y al adolescente, en primer lugar, al inicio del curso escolar se administró una evaluación pretest, aplicando el test *Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales* junto con otros instrumentos para medir variables socioemocionales (estrategias de resolución de conflictos, autoestima, empatía...).

En segundo lugar, se administró Cyberprogram 2.0, un programa grupal de intervención para prevenir y reducir el *cyberbullying* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a) que se configura con actividades que tienen como finalidad prevenir y/o intervenir en situaciones de acoso presencial y tecnológico. La intervención ha consistido en la realización de una sesión semanal de una hora de duración durante un curso escolar. La intervención fue llevada a cabo por un miembro del equipo investigador, licenciado en Psicopedagogía. Al finalizar el curso escolar (mayo), se llevó a cabo la evaluación posttest administrando la misma batería de evaluación que en el pretest.

Para medir las variables objeto de estudio, antes y después de aplicar Cyberprogram 2.0, a Miguel se le administraron siete instrumentos de evaluación que cumplen las debidas garantías de fiabilidad y validez:

- *Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales* (Garaigordobil, 2013).
- *CUVE- R. Cuestionario de violencia escolar revisado* (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, y Dobarro, 2011).
- *CAPÍ-A. Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes* (Andreu, 2010).
- *AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales* (Moraleda, González y García Gallo, 1998/2004).
- *RSE. Escala de Autoestima* (Rosenberg, 1965).
- *CONFLICTALK. Cuestionario para medir los estilos de mensaje en el manejo del conflicto* (Kimsey y Fuller, 2003).
- *IECA. Escala de activación empática* (Bryant, 1982).

Con los datos obtenidos en los instrumentos de evaluación aplicados se obtuvieron las puntuaciones directas en todas las variables objeto de estudio, las cuales fueron posteriormente transformadas en puntuaciones percentiles. Para ello se utilizaron los baremos elaborados para cada instrumento con una muestra de tipificación de 176 adolescentes de la misma edad. Posteriormente, se realizó el mismo proceso con los datos recogidos en la evaluación posttest, y se compararon los cambios pretest-posttest en las puntuaciones percentiles de todas las variables evaluadas. Aunque algunas de las pruebas utilizadas tenían baremos propios, se construyeron baremos con la muestra de tipificación porque ésta era muy homogénea a las características sociodemográficas de Miguel y se consideró más adecuado comparar las puntuaciones de Miguel con un grupo de referencia normativo muy homogéneo a sus características. Los resultados obtenidos por Miguel en la fase pretest y posttest se presentan en la tabla 20.

Tabla 19. Técnicas terapéuticas con víctimas y agresores

	Pretest Puntuación Centil	Postest Puntuación Centil
<i>Screening de cyberbullying</i>		
Víctima de <i>bullying</i>	1	1
Agresor <i>bullying</i>	99	50
Observador <i>bullying</i>	95	90
Cibervíctima	90	1
Ciberagresor	99	1
Ciberobservador	95	92
Violencia escolar		
Del profesorado al alumnado	95	65
Violencia física alumnado	97	55
Violencia verbal alumnado	99	60
Exclusión social	95	90
Disrupción en el aula	95	70
Violencia TIC	97	50
Agresividad		
Agresividad Impulsiva	59	20
Agresividad Premeditada	65	29
Conducta social		
Conformidad social	33	30
Ayuda-colaboración	25	30
Seguridad-firmeza	70	40
Liderazgo	65	50
Agresividad-terquedad	65	19
Dominancia	45	45
Apatía-retraimiento	44	10
Ansiedad social	20	1
Autoestima		
Nivel de Autoestima	45	45
Estrategias de resolución de conflictos		
Cooperativas	10	55
Agresivas	75	35

	Pretest Puntuación Centil	Postest Puntuación Centil
Pasivas	20	24
Empatía		
Capacidad de Empatía	4	86

Los resultados en la fase pretest y postest, que evidencian el cambio que se ha producido por efecto de Cyberprogram 2.0, ponen de relieve que Miguel:

1) En *Bullying*, en la fase pretest, tenía un alto nivel de “conductas de agresión física, verbal, social y psicológica a otros compañeros” (centil 99), y había observado muy frecuentemente estas conductas (centil 95). Sin embargo, en la fase postest, Miguel mostraba un nivel promedio en conductas de agresión cara a cara (centil 50), aunque seguía observando un alto nivel de *bullying* (centil 92). Ni en la fase pretest ni en la postest había sufrido conductas de acoso cara a cara. Estos datos evidencian que Miguel disminuyó muy significativamente las conductas de agresión cara a cara que realizaba a otros compañeros.

2) En *Cyberbullying*, en la fase pretest Miguel tenía puntuaciones muy altas en cibervictimización, ciberagresión y ciberobservación (centil 90, 99, 95), mientras que en la fase postest disminuyó significativamente en cibervictimización y en ciberagresión (centil 1), aunque seguía observando un alto nivel de conductas de *cyberbullying* (centil 92). Estos datos confirman la eficacia del programa en la disminución de las conductas de *cyberbullying* que Miguel había sufrido y realizado durante el curso escolar.

3) En *Violencia escolar*, en la fase pretest Miguel tenía un nivel muy alto de percepción de distintos tipos de violencia (del profesorado al alumnado, violencia física y verbal entre el alumnado, exclusión social, conductas disruptivas, violencia a través de las TIC) (centiles entre 95 y 99). En la fase postest únicamente seguía evidenciándose una puntuación muy elevada en percepción de conductas de exclusión social. Estos resultados muestran una reducción significativa de la percepción de distintos tipos de violencia escolar (violencia del profesorado al alumnado, violencia física y verbal entre el alumnado, conductas disruptivas y conductas violentas mediante las TIC).

4) En *Agresividad impulsiva y Agresividad premeditada*, en la fase pretest Miguel mostraba una puntuación promedio (centil 59 y 65 respectivamente), y en la fase postest tuvo un nivel bajo en ambos tipos de agresividad (centil 20 y 29), lo que ratifica una disminución de las conductas de agresividad impulsiva y premeditada.

5) En los ítems referentes a conductas sociales positivas (conductas de conformidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza, liderazgo), en la fase pretest se observan puntuaciones promedio (centiles entre 75 y 25), y en la fase posttest se mantienen puntuaciones promedio (centiles entre 50 y 30).

6) En los ítems referentes a conductas sociales negativas (conductas de agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento), en la fase pretest Miguel tiene puntuaciones promedio (centiles entre 65 y 44) o bajas (ansiedad social, centil 20). En la fase posttest, las conductas de dominancia se mantienen en el nivel promedio, mientras que las conductas agresivas, las de apatía-retraimiento y de ansiedad social se reducen significativamente mostrando niveles bajos (centiles entre 1 y 19).

7) En *Autoestima*, tanto en la fase pretest como en la posttest, Miguel tuvo un nivel promedio (centil 45), lo que pone de relieve que el programa no potenció ningún cambio en esta variable.

8) En *Estrategias de resolución de conflictos*, en el pretest Miguel muestra puntuaciones medias-altas en estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos (centil 75) que disminuyen significativamente en la fase posttest (centil 35); mientras que el uso de estrategias de resolución cooperativas aumenta significativamente desde la fase pretest (centil 10) a la posttest (centil 55).

9) En *Capacidad de empatía*, en el pretest Miguel está en un nivel muy bajo (centil 4) mientras que en el posttest aumenta de forma relevante a un nivel bastante alto (centil 86).

Los resultados han confirmado que participar en el programa Cyberprogram 2.0, aplicado de forma grupal, ejerció un efecto muy positivo en Miguel ya que disminuyeron sus conductas de agresión tanto cara a cara como a través de las TIC (móvil e Internet), las conductas de cibervictimización, su percepción de distintos tipos de violencia escolar (violencia del profesorado al alumnado, violencia física y verbal entre el alumnado, conductas disruptivas y conductas violentas mediante las TIC), sus conductas de agresividad (impulsiva, premeditada), sus conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez), así como el uso de estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos humanos. Además, Miguel aumentó significativamente el uso de estrategias de resolución de conflictos cooperativas, y su capacidad de empatía.

Bibliografía

- Aftab, P. (2006). *Cyberbullying. Guía práctica para madres, padres y personal docente*. Bilbao: Fundación EDEX. <<http://www.edex.es>>.
- Akbulut, Y., Levent-Sahin, Y., y Eristi, B. (2010). Development of a Scale to Investigate Cybervictimization among Online Social Utility Members. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 46-59.
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., Núñez, J. C., y Dobarro, A. (2016). Validity and reliability of the Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents (CYBA) [en línea]. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8, 69-77. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.02.003>>.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., y Núñez, J. C. (2015). Validez y fiabilidad del cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria [Validity and reliability of the Cybervictimization questionnaire in secondary education students] [en línea]. *Aula Abierta*, 43, 32-38. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.11.001>>.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83. doi: 10.1387/revpsicodidact.1146
- Andreou, E., Didaskalou, E., y Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(5), 693-711. doi:10.1080/01443410601159993.
- Andreu, J. M. (2010). *CAPI-A: Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Avilés, J. M. (2002a). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid, Facultad de Psicología.
- Avilés, J. M. (2002b). *PRECONCIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Bayot, A. y Hernández, J. V. (2008). *Evaluación de la competencia parental*. Madrid: CEPE.
- Beane, A. L. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: GRAÓ.
- Beck, J. S., Beck, A. T., Jolly, J. B. y Steer, R. A. (2017). *BYI-2, Inventarios de Beck para niños y adolescentes-2*. Madrid: Pearson. (adapt. española Del Barrio, Espada, España, Izquierdo y Mairena).
- Berg, B. (2007). *El juego sobre el acoso escolar*. Madrid: TEA.
- Berry, J. O. y Jones, W. H. (1995). The parental Stress Scale: Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 463-472. doi: 10.1177/0265407595123009.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., y Barkoukis, V. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)*. Bolonia: University of Bologna. Unpublished manuscript.
- Bryant, B. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet [en línea]. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32, 36-42. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892012000700006>>.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Carbonell, J. L. (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. Materiales de apoyo al programa Convivir es vivir*. Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cerezo, F. (2000). *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.

Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en el *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.

Cerezo, F., Calvo, A. R., y Sánchez, C. (2011). *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir, para la intervención específica en bullying*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. y 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.

Çetin, B., Yaman, E., y Peker, A. (2011). Cyber victim and *bullying* scale: A study of validity and reliability [en línea]. *Computers & Education*, 57, 2261-2271. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.014>>.

Chaux, E., Velásquez, A.M., Schultze-Krumbholz, A., y Scheithauer, H. (2016). Effects of the *cyberbullying* prevention program Media Heroes (Medienhelden) on traditional *bullying*. *Aggressive Behavior*, 42, 157-165. doi:10.1002/ab.21637.

Collell, C. y Escudé, C. (en línea). Bully Dance. Una propuesta didáctica. <<http://www.xtec.cat/~jcollell/Z07Materials.htm>>.

Collell, C. y Escudé, C. (2007). *Guía Didáctica de la Obra de Teatro "Postdata" (Programa de prevención del bullying)*. Elaborada con la colaboración del GROP. Colección Kit Teatral. Madrid: Fundación Autor.

Connor, K. M. y Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 72-82.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of *bullying* and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.

Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). *The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odesa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc. [Adaptación española: *NEO PI-R Inventario de Personalidad NEO Revisado y NEO-FFI. Inventario NEO reducido de 5 factores*. Madrid: TEA, 1999].

Defensor del Pueblo (2000). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos.

Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Revista Científica de Educomunicación*, 20(39), 129-138. doi: 10.3916/C39-2012-03-03.

Derogatis, L. R. (2002). *SCL-90-R. Cuestionario de 90 síntomas revisado*. Madrid: TEA.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Volumen 2: Programa de intervención y estudio experimental. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Doane, A. N. (2011). *Testing of a brief Internet cyberbullying prevention program in college students*. Tesis doctoral: Old Dominion University, Facultad de Filosofía y Psicología.

Elipe, P., Mora-Merchán, J., y Nacimiento, L. (2017). Development and Validation of an Instrument to Assess the Impact of *Cyberbullying*: The Cybervictimization Emotional Impact Scale [en línea]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(8), 479-485. <<https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0069>>.

Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de *cyberbullying*: prevalencia y características. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C., y Sánchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414. doi: 10.1177/0734016807311712.
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F., y Calvete, E. (2014). Psychometric properties of the Cyberbullying questionnaire (CBQ) among Mexican adolescents [en línea]. *Violence and Victims*, 29(2), 232-247.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide. (Volumen 1).
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 3).
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 4).
- Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 2).
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 5).
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide. (2ª edición, original publicado en 2000).
- Garaigordobil, M. (2011a). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2011b). *Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación*. En *FOCAD Formación Continuada a Distancia*. Duodécima Edición Enero-Abril 2011 (pp. 1-22). Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. (2011c). *Bullying y: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. En *FOCAD Formación Continuada a Distancia*. Duodécima Edición Enero-Abril 2011 (pp. 1-29). Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. (2011d). *LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del Autoconcepto*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. (2015). Predictor variables of happiness and its connection with risk and protective factors for health. *Frontiers in Psychology*, 6, 1176. <<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.01176/abstract>>.
- Garaigordobil, M. (2015a). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, 18(5): 569-582. doi:10.1080/13676261.2014.992324.
- Garaigordobil, M. (2015b). Psychometric Properties of the Cyberbullying Test, a Screening Instrument to Measure Cybervictimization, Cyberaggression, and Cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*. doi:10.1177/0886260515600165.
- Garaigordobil, M. (2017). *Bullying y Cyberbullying: Definición, prevalencia, consecuencias y mitos*. Barcelona: UOC.
- Garaigordobil, M. (2018). Entrevistas psicológicas en casos de acoso (bullying - cyberbullying). Guión para recoger datos diagnósticos en las entrevistas con víctimas, agresores y sus padres. En M. Garaigordobil. *Bullying y cyberbullying: evaluación, prevención e intervención*. Barcelona: UOC.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2012). *SPECI: Screening de problemas emocionales y de conducta infantil*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014a). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014b). Effect of Cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 19, 289-305.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015a). Cyberprogram 2.0: Effects of the intervention on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27, 45-51. <<http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2014.78>>.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015b). The effectiveness of Cyberprogram 2.0 on conflict resolution strategies and self-esteem. *Journal of Adolescent Health*, 57(2), 229-234. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.007>>.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2016a). Cyberprogram 2.0: Impact of the program on different types of school violence and premeditated/impulsive aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7:428. <<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00428>>.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2016b). Cybereduca cooperativo 2.0. Juego para la prevención del bullying y cyberbullying. <<http://www.cybereduca.com>>.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010a). *La Violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010b). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.
- García-López, L. J., Ruiz, J., Alcázar, A. I. R., Rodríguez, J. A. P., Rodríguez, J. O., y Montesinos, M. D. H. (2005). Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A): Psychometric properties in a Spanish-speaking population. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 85-97.
- García Rincón, E. (2006). *CONVES. Evaluación de la convivencia escolar*. Madrid: TEA.
- García Rincón, F. M. y Vaca, E. (2006). *CONVES. Materiales de prevención y de intervención*. Madrid: TEA.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Padilla, D., Cano, A., y Pérez-Moreno, P. J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 101-112.
- González Bellido, A. (2015). Programa TEI "tutoría entre iguales". *Innovación Educativa*, 25, 17-32.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Grupo de Aprendizaje Emocional (2005). *Programas de Educación Emocional y Prevención de la violencia. Segundo Ciclo de ESO*. Alicante: Consejería de Educación.
- Grupo de Aprendizaje Emocional (2007). *Programas de Educación Emocional y Prevención de la violencia. Primer Ciclo de ESO*. Alicante: Consejería de Educación.
- Grupo de Aprendizaje Emocional (2010). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. Alicante: Consejería de Educación.
- Health Resources and Services Administration (HRSA) (2010). Descargado el 10 de septiembre de 2010 desde <<http://www.hrsa.gov/index.html>>.
- INTECO. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2009). *Guía legal sobre cyberbullying y grooming* [en línea]. Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO. [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2010].
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández de Haro, E., y Pichardo, M. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamiento antisocial na educación infantil. *Cadernos de Psicología*, 32, 37- 47.

- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., y Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535-551. doi:10.1037/a0030417.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., y Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x.
- Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower. (original publicado en 2008: Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell.).
- Kroenke, K., Spitzer R. L., y Williams, J. B. (2002). Patient Health Questionnaire. *Psychosomatic Medicine*, 64, 258-266.
- Kymsey, W. D. y Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: An instrument for measuring youth adolescent conflict management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78.
- La Greca, A. M. y Stone, W. L. (1993). The Social Anxiety Scale for Children-Revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 22, 17-27.
- Lam, L. T. y Li, Y. (2013). The validation of the E-Victimisation Scale (E-VS) and the E-Bullying Scale (E-BS) for adolescents [en línea]. *Computers in Human Behavior*, 29, 3-7. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.021>>.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Abad García, F. J. (2008). *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., y Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 27-35.
- Luengo, J. A. (2010). *Ciberbullying: Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso. La intervención en los centros educativos: materiales para equipos directivos y acción tutorial*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Luengo, J. A. (2014). *Ciberbullying: Prevenir y actuar: Guía de recursos didácticos para centros educativos*. Madrid: COP. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Ma, H. K. y Leung, M. C. (1991). Altruistic Orientation in Children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology*, 26(6), 745-759.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Méndez, F. X., Llavona, L. M., Espada, J. P., y Orgilés, M. (2013). *Programa Fortius. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Pirámide.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., y Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian Middle schools. *Aggressive behavior*, 29(1), 1-14. doi:10.1002/ab.80012.
- Menesini, E., Nocentini, A., y Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination [en línea]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 267-274. <<http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2010.0002>>.
- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions, *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240-253. doi:10.1080/13548506.2017.1279740.
- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., y Malonda, E. (2012). *Programa de educación de las emociones: la con-vivencia*. Tirant lo Blanch: Valencia.
- Monjas, M. I. y Avilés, J.M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
- Montoya, I., Postigo, S., González-Barrón, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Moraleta, M., González, J., y García Gallo, J. (1998/2004). *AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA.

- Musitu, G. y García, F. (2001). *ESPA29. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA.
- Navarro, A. M., Peiró, R., Llácer, M. D., y Silva, F. (1993). EPC. Escala de problemas de conducta. En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil*. (pp. 31-81). Madrid: MEPSA.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (2004). The Olweus *Bullying* Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2007). *Olweus bullying Questionnaire*. Center City, MN: Hazelden Foundation.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. C., Mullin, N., Riese, J., y Snyder, M. (2007). *Olweus bullying prevention program: Schoolwide guide*. Center City, MN: Hazelden Foundation.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010a). *Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 120-129. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010b). The Olweus *Bullying* Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying: An international perspective* (pp. 377-402). Nueva York, NY: Routledge.
- Ornoz, B., Alonso-Arbiol, I., y Balluerka, N. (2007). A Spanish Adaptation of the Parental Stress Scale. *Psicothema*, 19, 687-692.
- Orpinas, P., Horne, A. M., y Staniszewski, D. (2003). School *bullying*: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32(3), 431-444.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE): un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J.A. (2007). *Cuestionario Cyberbullying*. Junta de Andalucía. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Universidad de Córdoba. Material no publicado.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE Model: An anti-*bullying* intervention in Spain. En P. K. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., y Mora, J. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. En Ortega y Mora-Merchán (2000), *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Peralta, F. J., Sánchez, M. D., De la Fuente, J., y Trianes, M. V. (2007). *CPCE. Cuestionario de Evaluación de Problemas de Convivencia Escolar*. Madrid: EOS.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006a). *Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006b). *AVE. Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rivara, F. y Le Menestrel, S. (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice. national academies of sciences, engineering, and medicine* [en línea]. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/23482. [Fecha de consulta: 20 de marzo de 2017]. <<https://www.nap.edu/catalog/23482/preventing-bullying-through-science-policy-and-practice>>.
- Ros, M., Comas, A., y García-García, M. (2010). Validación de la Versión Española del Cuestionario PHQ-15 para la evaluación de síntomas físicos en pacientes con trastornos de depresión y/o ansiedad: estudio DEPRE-SOMA. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 38(6), 345-357.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ruiz, J. A., Llor, L., Puebla, T., y Llor, B. (2007). CAHV-25 Evaluación de las actitudes hacia la violencia en el contexto educativo. En Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Cangas, A. J., y Yuste, N. (2007). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 49-54). Almería: Grupo Editorial Universitario.

Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal for Behavioral Development*, 35, 405-411.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., y Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.

Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvei, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En Pennebaker, J. W. (Ed.), *Emotion, Disclosure & Health* (pp. 125-154). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Sánchez, S. M. I., Meseguer de Pedro, M., y García Izquierdo, M. (2015). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de resiliencia de 10 ítems de Connor-Davidson (CD-RISC 10) en una muestra multiocupacional. *Revista Latinoamericana de Psicología* 48, 159-166.

Schultze-Krumbholz, A. y Scheithauer, H. (2009). Measuring cyberbullying and cybervictimisation by using behavioral categories –the Berlin Cyberbullying Cybervictimisation Questionnaire (BCCQ). En Menesini, E., Smith, P. K. y Zukauskienė, R. (Eds.), *Cyberbullying: definition and measurement. Abstract Book*. (p. 17). Mykolas Romeris University Publishing Center: Vilna, Lituania.

Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.

Seisdedos, N. (1995). AD. *Cuestionario de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA. (trabajo original publicado en 1988).

Silva, F. y Martorell, M. C. (1983). *BAS 1 y 2. Batería de socialización*. Madrid: TEA.

Silva, F., y Martorell, M. C. (1987). *BAS 3. Batería de Socialización. Autoevaluación*. Madrid: TEA.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., y Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06*. Londres: DFES.

Spielberger, C. D. (2000). *STAXI-2. Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo*. Versión española J. J. Miguel-Tobal, M. I. Casado, A. Cano-Vindel y Spielberger, C. D. (2001). Madrid: TEA.

Stewart, R. W., Drescher, C. F., Maack, D. J., Ebesutani, Ch., y Young, J. (2014). The development and psychometric investigation of the Cyberbullying Scale [en línea]. *Journal of Interpersonal Violence*, 29, 2218-2238. <<http://dx.doi.org/10.1177/0886260513517552>>.

Topçu, Ç. y Erdur-Baker, Ö. (2010). The revised Cyber Bullying Inventory (RCBI): validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 660-664.

Ttofi, M. M., y Farrington D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1.

Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar M., y Maldonado, E. F. (2011). *IECI: Inventario de estrés cotidiano infantil*. Madrid: TEA.

Trianes, M. V., y Fernández-Figares, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Tynes, B. M., Rose, A., y Williams, D. (2010). The development and validation of the Online Victimization Scale for adolescents [en línea]. *Cyberpsychology: Journal of*

Psychosocial Research on Cyberspace, 4, Article 2. <<http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2010112901&article=>>>.

Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., y Salmivalli, S. (2012). Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Adolescents' Depression, Anxiety, and Perception of Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289-300. doi:10.1007/s10802-011-9551-1.

Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., y Salmivalli, Ch. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833.

Anexo. Entrevistas psicológicas en casos de acoso (bullying y cyberbullying)

Guion para recoger datos diagnósticos en las entrevistas con víctimas, agresores y sus padres (Garaigordobil, 2018).

Introducción

La propuesta que se plantea para esta primera fase de recogida de información con fines diagnósticos se lleva a cabo a través de la realización de tres entrevistas de aproximadamente 45-50 minutos de duración. Esta propuesta es una guía de entrevistas semiestructuradas. La guía permite identificar la información relevante a recoger y sugiere preguntas para facilitar la exploración y recogida de datos. La formulación de las preguntas se debe adaptar a la edad de las personas que entrevistamos, y debe ser flexible, es decir, las preguntas son solo sugerencias, una guía de ayuda, por lo que, ni hay que formular todas las que se detallan, ni hay que dejar de formular otras preguntas que aquí no están planteadas y que son adecuadas porque dan retroalimentación a la información aportada por las personas entrevistadas. Para poder tener un mayor nivel de atención a las personas que se entrevistan y recoger al tiempo la información de forma precisa, se sugiere utilizar esta guía para las 3 entrevistas, y grabarlas, para su posterior transcripción y análisis.

Datos de identificación personal y familiar

- Nombre, edad, nivel de estudios de la víctima o del agresor.
- Composición familiar: nombre, edad, nivel de estudios y ocupación de los miembros de la familia (padre, madre, hermanos...) que viven con la víctima o el agresor, información sobre familia extensa...

Entrevista 1. Exploración de las conductas de acoso en las víctimas y/o los agresores

La entrevista se realiza con la víctima o con el agresor. El objetivo es recoger la mayor información posible sobre las conductas de acoso sufridas (cuando entrevistamos a una víctima), realizadas (si es agresor/a), o sufridas y realizadas (si es víctima y también agredido), sobre sus causas, consecuencias, evolución, gravedad, situación actual... Primero se plantean preguntas para la entrevista con la víctima y después preguntas para la entrevista con el agresor, y ambas partes, se aplican cuando la víctima es también agresor. También se recoge información sobre el uso de internet y el nivel de supervisión de la familia. Si se detectan conductas sexuales de riesgo se sugiere preguntar sobre el área de la sexualidad. Para finalizar, se explora la percepción que tiene la víctima o el agresor de su contexto familiar, así como del impacto de la situación de acoso en la familia.

Además de recoger información descriptiva de los hechos, es útil conocer la valoración subjetiva de los mismos por parte de la víctima o del agresor, así como las consecuencias de los hechos en el ámbito familiar, escolar, social, etc. Antes de comenzar esta entrevista conviene definir brevemente qué es el acoso y cuáles son las conductas de acoso tanto

cara a cara (*bullying* presencial) como mediante las tecnologías de la información y la comunicación (internet, móvil...) (*cyberbullying*).

1) Víctimas: exploración de las conductas de acoso sufridas (para explorar la historia de la victimización y su situación actual, en relación a conductas de agresión cara a cara o cibernéticas).

Descripción de las conductas sufridas y/o los hechos o incidentes de la situación de acoso.

- ¿Qué conductas has sufrido?
- ¿Desde cuándo?
- ¿Con qué frecuencia?
- ¿En qué lugares han llevado a cabo esas conductas contigo?
- ¿Quién o quienes han tenido esas conductas contigo?
- Describe de forma detallada todos los incidentes que has tenido en los que hayas sufrido conductas de *bullying* cara a cara y/o de *cyberbullying* (dar hoja en blanco para que la víctima detalle todo lo referente a las conductas sufridas).

Causas, consecuencias y emociones

- ¿Por qué crees que te pasa esto? ¿Hubo algún hecho o algo especial en tu vida cuando apareció el problema?
- ¿Cómo vives este problema? ¿Cómo afecta en tu vida? (familiar, con los amigos, en la escuela...) ¿Qué sentimientos tienes cuando sufres estas conductas? ¿Cómo te sientes?
- Ahora te muestro una lista de sentimientos para que me digas si tienes estas emociones cuando otros compañeros tienen esas conductas de acoso contigo. Marca con una cruz aquellos sentimientos que son acordes a como tú te sientes.

1. Rabia-ira / Enojo-enfado

2. Deseos de venganza

3. Miedo - temor

4. Vergüenza

5. Soledad - tristeza - depresión

6. Rencor

7. Preocupación - intranquilidad - nerviosismo

8. Culpabilidad

9. Indiferencia

10. Impotencia, indefensión

11. Otros sentimientos ¿Cuáles?

Ahora te muestro una lista de algunas consecuencias que sufren las víctimas de acoso, para que me indiques si estos efectos o consecuencias también las has sufrido tú. Marca con una cruz las consecuencias que tú has sufrido:

1. Rechazo escolar (no querer ir al colegio o al instituto)
2. Bajo rendimiento académico (notas bajas)
3. Sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad
4. Encerrarte en ti mismo y aislarte socialmente de los compañeros
5. Disminución de tu autoestima
6. Sentimientos de culpabilidad (piensas que algo pasa en ti que justifica lo que te sucede)
7. Malestar físico frecuente: dolores de cabeza, estomago...
8. Estrés: revives una y otra vez las agresiones sufridas.
9. Problemas para dormir: insomnio, pesadillas...
10. Mucha ansiedad
11. Síntomas depresivos: tristeza, pesimismo, apatía, no quieres salir de casa....
12. Pensamientos de suicidio (has pensado que morirte arreglaría todos los problemas...)
13. Tentativas de suicidio (alguna vez has intentado suicidarte)
14. Lesiones físicas leves (moratones...)
15. Lesiones físicas graves que han requerido que acudas al médico
16. Ingerir mucho alcohol
17. Tomar drogas (indica qué drogas)
18. Otros efectos que ha tenido en ti haber sufrido esas conductas y que quieras indicar:

Afrontamiento: conductas y cogniciones frente al acoso

- ¿Qué has hecho para afrontar la situación?
- ¿Qué has pensado hacer?
- ¿Qué hacen los observadores-compañeros o los observadores-profesores cuando te acosan?

- ¿Has hablado de tu problema con otras personas? ¿A quién se lo has dicho? ¿Qué respuesta te han dado?
- ¿Por qué crees que te hacen estas conductas?
- ¿Cómo ha evolucionado el problema?
- ¿Ha sufrido esto antes y has consultado con algún psicólogo u otro profesional? ¿Cómo fue?
- ¿Cómo piensas que se puede resolver tu situación?
- ¿Qué se puede hacer cuando se sufre acoso?

Otros problemas y autoimagen

- Además de lo relacionado con la situación de acoso (*bullying* y *cyberbullying*) ¿Hay algún otro problema que hayas tenido o tengas en la actualidad que quieras comentar?
- ¿Qué es lo que más te preocupa?
- ¿Cómo te ves a ti mismo?

2. Agresores: exploración de las conductas de acoso realizadas (Para explorar la historia de perpetración, de conductas de acoso realizadas y su situación actual)

Descripción de las conductas realizadas y/o los hechos de la situación de acoso a otros

- ¿Qué conductas has realizado?
- ¿A quién?
- ¿Desde cuándo realizas estas conductas?
- ¿Las haces solo o en grupo?
- Describe de forma detallada todos los incidentes que has tenido en los que hayas realizado conductas de *bullying* cara a cara y/o de *cyberbullying* (dar hoja en blanco para que el agresor detalle todo lo referente a las conductas realizadas)

Exploración emocional y consecuencias

- ¿Qué sentimientos tienes cuando llevas a cabo estas conductas?

Ahora te voy pasar una lista de sentimientos para que me digas si tienes estas emociones cuando llevas a cabo estas conductas con otros. Marca con una cruz aquellos sentimientos que son acordes a como tú te sientes.

1. Muy bien, estoy contento/a
2. Culpable por estar haciendo daño
3. Fuerte poderoso/a, superior
4. Indiferente, no siento nada, me da igual
5. Nervioso/a, intranquilo/a
6. Bien, porque me gusta saber que esa persona está sufriendo

7. Siento ira, odio, rencor...

8. Placer porque llevo a cabo mi venganza

9. Otros sentimientos ¿Cuáles?

¿Por qué realizas estas conductas? ¿Qué motivos o razones te han conducido a tener estas conductas? ¿Ha habido algún hecho o algo especial en tu vida cuando empezaste a tener estas conductas?

Ahora te voy a mostrar una lista de razones para tener estas conductas con otros. Marca con una cruz tus razones para tener estas conductas con tus compañeros. Tengo estas conductas con algunos compañeros porque:

1. Son de otra raza

2. Son homosexuales/lesbianas...

3. Los/as de ese sexo son inferiores

4. Piensan distinto que yo

5. Son más débiles

6. Tienen algún defecto o discapacidad

7. Son torpes

8. Son demasiado listos/as y no les aguanto

9. Son tímidos/as

10. Se lo merecen

11. Me divierte

12. Lo ha decidido el grupo

13. Evito convertirme en víctima

14. Así soy amigo del líder

15. Porque me lo han hecho a mi antes (venganza)

16. Ser más valorado en el grupo y/o convertirme en el líder

17. Porque no me puedo controlar

18. Otras razones ¿Cuáles?

Ahora te muestro una lista que recoge algunas consecuencias que sufren las personas que agreden a otros, para que marques con una cruz si esto también te ha pasado a ti:

1. Bajo rendimiento académico (notas bajas)
2. Sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad
3. Encerrarte en ti mismo y aislarte socialmente de los compañeros/as
4. Baja autoestima (no te ves bien a ti mismo)
5. Sentimientos de culpabilidad por agredir a otras personas
6. Malestar físico frecuente: dolores de cabeza, estomago...
7. Ansiedad, estrés, tensión, nerviosismo
8. Problemas para dormir: insomnio, pesadillas...
9. Síntomas depresivos: tristeza, pesimismo, apatía....
10. Pensamientos de suicidio (has pensado que morirte lo arreglaría todo...)
11. Tentativas de suicidio (alguna vez has intentado suicidarte)
12. Ingerir mucho alcohol
13. Tomar drogas (indica cuales)
14. Otros efectos: (indica cuales)
 - ¿Qué piensas sobre las conductas que llevas a cabo?
 - ¿Te parece que está bien tener esas conductas?
 - ¿Qué piensas que sentirá la persona con las que tienes esas conductas?
 - ¿Te gustaría cambiar, dejar de comportarte así, no tener esas conductas?

Afrontamiento: cogniciones sobre las conductas de acoso que realiza y sobre su erradicación

- ¿Qué hacen los que observan lo que tú haces (compañeros, adultos...)?
- ¿Cómo piensas que se puede resolver el problema (agredir, dañar... a otras personas)?
- ¿Qué necesitarías para dejar de acosar a otros compañeros?
- ¿Te han denunciado alguna vez por tus conductas (antecedentes)? Si la respuesta es positiva, explorar en profundidad los antecedentes judiciales.

Otros problemas y autoimagen

- Además de lo relacionado con la situación de acoso (*bullying* y *cyberbullying*) ¿Hay algún otro problema que hayas tenido o tengas en la actualidad que quieras comentar?

- ¿Qué es lo que más te preocupa?
- ¿Cómo te ves a ti mismo?

3. Usos de Internet por parte de la víctima o del agresor

¿Qué actividades haces en Internet?

¿Con que frecuencia realizas las actividades que te voy a mencionar a continuación?	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
Estudiar y adquirir nuevos conocimientos	0	1	2
Relacionarme con mis amigos	0	1	2
Relacionarme con gente que no conozco	0	1	2
Ver o descargar música o vídeos	0	1	2
Leer mis correos	0	1	2
Jugar por la red	0	1	2
Compartir fotos mías y de mis amigos	0	1	2

- ¿Cuánto tiempo aproximadamente navegas por Internet que no sea por razones de estudio?
- ¿Te limitan tus padres “el tiempo para navegar por Internet”?
- ¿Te ponen tus padres límites o controles en los “contenidos a los que puedes acceder en Internet”?
- ¿Supervisan tus padres las actividades que haces en Internet y el tiempo que lo usas?

4. Cibersexualidad y sexualidad (solo cuando se detectan conductas sexuales de riesgo)

En el caso de identificar conductas sexuales de riesgo (*sexting*, sextorsión, *grooming*...) en las redes sociales, hay que profundizar en el área de la sexualidad. Primero recabando toda la información relativa a las conductas sexuales en línea y después formulando preguntas generales sobre la sexualidad.

- Preguntas sobre cibersexualidad: ¿Sueles entrar en páginas eróticas? ¿Contactas citas eróticas o sexuales por internet? ¿Utilizas la cámara web para actividades sexuales?...
- Preguntas sobre sexualidad: ¿Qué actitud tienes hacia la sexualidad? ¿Qué importancia das a la sexualidad en la vida de una persona? ¿Sientes pudor o vergüenza al hablar de temas relacionados con la sexualidad? ¿Qué actitud tienes hacia tu propio cuerpo? ¿Hay algo que cambiarías? Si has tenido experiencias sexuales ¿Cómo han sido? ¿Alguna experiencia negativa? Cuando haya habido relaciones de pareja, recoger datos sobre la historia de las mismas. ¿Qué opinión tienes de distintas opciones de satisfacción sexual: heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad, autoerotismo...? ¿Quieres comentar algo más sobre sexualidad?

5. Contexto familiar: percepción de la familia e impacto del acoso

Para finalizar, ahora te voy a hacer algunas preguntas sobre tu familia y para valorar como ha afectado esta situación en tu familia.

- Preguntas generales: ¿Cómo es tu familia, tu ambiente familiar? Describe brevemente a cada persona de tu familia y a ti mismo. ¿Cómo te llevas con tus padres? ¿Y con tus hermanos? ¿Con qué personas de tu familia te relacionas más? ¿Cómo te ves

dentro de tu familia? ¿Qué actividades compartes con los miembros de tu familia? Si se identifica conflicto con alguna figura familiar, explorar la naturaleza del conflicto, su inicio, motivos, desarrollo, forma de afrontamiento, situación actual...

- Preguntas específicas sobre el acoso: ¿La situación de acoso que has vivido (sufrido o realizado en función del rol de víctima o agresor) cómo ha afectado a tu familia? ¿Cómo ven el problema que se ha planteado? ¿Qué te han dicho o han hecho? Cuando se trata de un agresor que ha sido denunciado judicialmente conviene recoger información: (1) sobre la vivencia que tiene el agresor de la denuncia; la actitud, sentimientos y reacciones que la denuncia y el procedimiento judicial han generado en él; y (2) el grado de responsabilidad con el que se afronta la situación por parte del agresor.

Entrevista 2. Historia evolutiva y datos del contexto socio-familiar (entrevista con los padres y sus hijos/as)

En esta segunda entrevista el objetivo es recoger información sobre el desarrollo evolutivo de la víctima o del agresor. La información se recaba en una entrevista con la víctima o el agresor y sus padres (entrevista familiar). Salvo que el hijo/a sea muy pequeño (menor de 7 años aproximadamente), las preguntas, en general, se formulan al hijo/a (víctima o agresor), aunque en algunas áreas de exploración serán los padres quienes aporten la información. Los padres informan sobre el contexto familiar y aportan información complementaria en cada área. Después de las respuestas del hijo/a, se puede ir preguntando a los padres ¿Desean añadir algo más a lo dicho por su hijo/a?... A continuación se identifican áreas relacionadas con el desarrollo y se sugiere una batería de preguntas para cada área. No es necesario formular todas las preguntas. Al inicio de cada área se pueden plantear preguntas generales, y si no se detecta ninguna dificultad, se pasa al área siguiente.

Alimentación

¿Qué hábitos de alimentación tienes? ¿Llevas una alimentación equilibrada? ¿Has tenido cambios bruscos en tus hábitos alimenticios? ¿Qué importancia le das a la comida? ¿Realizas o has realizado algún tipo de régimen? ¿Algún problema con la alimentación en alguna etapa de tu vida? Ante la identificación de problemas (anorexia, bulimia...) formular preguntas para captar la intensidad de los mismos, cuando comenzaron, qué evolución han cursado, la situación actual...

Motricidad

¿Cómo ha sido tu desarrollo motriz, el desarrollo de tu cuerpo? ¿Te consideras una persona ágil físicamente? ¿Practicas o has practicado algún deporte? ¿Con qué frecuencia? ¿Desde cuándo? ¿Te gusta la actividad física? ¿Tienes o has tenido algún problema con tu capacidad de movimiento? ¿Qué tipo de juegos prefieres?... Ante la identificación de problemas, explorar su momento de aparición, su evolución y situación actual.

Lenguaje

¿Cómo fue el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de la capacidad para hablar y comunicarse de su hijo? ¿Adecuado, precoz o retardado? (padres). Al hijo: ¿Te gusta comunicarte? ¿Lo haces con facilidad? (valorar el nivel de expresión, comprensión, grado de elaboración del lenguaje...) ¿Has tenido algún problema con el lenguaje, de pronunciación, de tartamudez o de otro tipo? En caso afirmativo preguntas exploratorias que clarifiquen tipo de problema, inicio del mismo, desarrollo del síntoma, tratamientos realizados y resultados, pensamientos y actividades asociados al síntoma...

Sueño

¿Cómo duermes habitualmente? ¿Cuántas horas? ¿Tienes un sueño profundo o superficial? ¿Te acuestas y te levantas regularmente, a las mismas horas? ¿Te despiertas descansado? ¿Sueles recordar tus sueños? ¿Algún sueño se repite? ¿Te despiertas con frecuencia? ¿Has tenido problemas o trastornos en el sueño en algún momento de tu vida? (pesadillas, insomnio...). En caso afirmativo, formular preguntas para explorar estos problemas, origen, duración, intensidad, situación actual, etc. Por ejemplo: insomnio, horas de sue-

ño, pensamientos y actividades que realiza en el transcurso del tiempo insomne, cuando comienza, razones que cree que están en la base del problema, medicación u otros tratamientos...

Sociabilidad

¿Cómo describirías tus relaciones con los demás? ¿Estableces relaciones sociales con facilidad? ¿Te comunicas con facilidad? ¿Tienes muchos amigos? ¿Te gusta relacionarte en grupo? ¿Qué comportamientos sueles tener cuando estás en grupo? ¿Te gusta liderar o prefieres pasar desapercibido...? ¿Te gusta hablar en público? ¿En una conversación prefieres participar mucho o escuchar? ¿En qué contextos te comunicas más abiertamente? ¿Tiendes a expresar lo que sientes? ¿Qué actividades realizas cuando sales con amigos? ¿Cómo son tus amigos? ¿Pertenece o has pertenecido a algún club? ¿Crees que tus amigos son una fuente importante de influencia para ti? ¿Cómo te sientes contigo mismo cuando estás solo? ¿Cómo crees que te ven los demás? ¿En general sueles aceptar las normas sociales y de la autoridad? ¿Qué grado de autonomía y responsabilidad tienes? ¿Has tenido alguna vez problemas para relacionarte? ¿Realizas conductas agresivas y antisociales a otras personas? En caso afirmativo identificar el tipo de problemas, cuando ocurrieron, durante cuánto tiempo, como se afrontaron, situación actual...

Afectividad

¿Cómo suele ser tu estado de ánimo en general? ¿Triste, alegre, enfadado...? ¿Sueles expresar las emociones que sientes? ¿En general sueles comprender las emociones que tienes? ¿Te das cuenta de las emociones que tienen los demás: cuando están tristes, enfadados, alegres....?

Enfermedades u hospitalizaciones

¿Cómo calificarías tu estado de salud en general? ¿Has tenido alguna enfermedad importante en el transcurso de tu vida? ¿Tratamientos? ¿Hospitalizaciones? ¿Intervenciones quirúrgicas? En caso afirmativo explorar las distintas enfermedades, tiempo que duración, tipo de intervención requerida, vivencia emocional, secuelas físicas o psicológicas... ¿Alguna enfermedad crónica? ¿Ingieres algún medicamento de forma regular? ¿Qué actitud tienes hacia el cuerpo? ¿Te preocupas con frecuencia por problemas físicos? ¿Acudes con frecuencia al médico?

Escolaridad

Se recoge información sobre el rendimiento académico y la adaptación al centro educativo a lo largo del ciclo educativo cursado por la víctima o el agresor. ¿Qué tal vas en los estudios? ¿Cómo son tus rendimientos? ¿Con frecuencia haces las tareas de clase y estudias? ¿Cómo te sientes en la escuela? ¿Lo pasas bien en ella? ¿Te gusta aprender? ¿Te motivan las tareas escolares? ¿Cómo han sido y son tus relaciones con los profesores? ¿Cómo han sido y son tus relaciones con tus compañeros? ¿Has tenido dificultades con el aprendizaje escolar en algún momento? Si la respuesta es afirmativa, explorar qué tipo de dificultades y cómo se superaron.

Tiempo libre y entretenimientos

¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre? ¿Qué hobbies tienes? ¿Cuánto tiempo dedicas a tus hobbies? ¿Cuáles son tus juegos preferidos? Tiempo que dedicas a actividades como ver la TV o navegar en Internet... ¿Prefieres las actividades intelectuales o las físicas-deportivas? Consumo o no de drogas, hábitos tóxicos: edad de inicio, tipos de sustancias, frecuencia de ambientes toxicológicos, intoxicaciones, ingresos, tratamientos recibidos, conductas secundarias al consumo. Por ejemplo, ¿Bebes con frecuencia? ¿Cantidad diaria? ¿Qué haces cuando ingieres una cantidad apreciable de alcohol? ¿Qué circunstancias te inducen a beber? ¿Consumo de otras drogas? ¿Tipo de sustancias? ¿Frecuencia? ¿Inicio? ¿Tratamientos?...

Contexto familiar

Además de explorar aspectos evolutivos del desarrollo de la víctima y/o agresor, es importante recoger información sobre el contexto familiar en el que se encuentra la persona implicada en una situación de acoso. Es importante captar la percepción que tienen el hijo/a y los padres. La percepción de la familia por parte de la víctima o del agresor se explora en la primera entrevista que se realiza únicamente con la víctima o agresor, mientras que la percepción de los padres se recoge en esta segunda entrevista que se lleva a cabo conjuntamente con los padres y con el hijo/a.

La información se puede recoger mediante preguntas a los miembros de la familia, a través de la observación de la misma durante las entrevistas, aunque algunas preguntas es mejor formularlas en situación de entrevista individual con la víctima o el agresor. En concreto se sugiere recoger información sobre:

- Sistemas de relación del núcleo familiar: tipo de vínculos (entre los padres, de los padres con los hijos, de los hijos con los padres, entre los hermanos...) y afectividad de los miembros de la familia.
- Conflictos intrafamiliares.
- Estilo educativo de los padres: autoritario (bajo afecto/implicación, alta disciplina/coerción), negligente (bajo afecto/implicación, baja disciplina/coerción), indulgente (alto afecto/implicación, baja disciplina/coerción), autorizativo (alto afecto/implicación, alta disciplina/coerción).
- Situación socioeconómica y cultural.
- Expectativas de la familia en relación a su hijo (víctima/agresor) y de éste en relación a la familia.

Batería de preguntas para plantear a los padres:

- La situación de acoso ¿Cómo ha afectado a su familia? ¿Cómo ven el problema que se ha planteado? ¿Cómo piensan que ha de resolverse? ¿Qué han hecho? ¿Cómo ha funcionado? ¿Qué piensan que se debe hacer? ¿Ha habido algún antecedente en la familia, algún otro miembro de la familia que haya sido acosado o acosador?....
- ¿Cómo describirían a su familia, su ambiente familiar? ¿Qué actividades comparten los miembros de la familia? ¿Cómo diría que es su grado de implicación en la vida de su hijo/a? ¿Acepta a su hijo/a cómo es y cómo se comporta o piensa que tiene que cambiar en bastantes cosas? ¿Ante conductas inadecuadas, le deja hacer, le explica que no es correcto, le castiga...? ¿Cómo reacciona habitualmente ante estas conductas?...
- Cuando se trata de un agresor que ha sido denunciado judicialmente conviene recoger información sobre: (1) la vivencia que tienen los padres de la denuncia; la actitud, sentimientos y reacciones que la denuncia y el procedimiento judicial han generado en ellos; y (2) el grado de responsabilidad con el que se afronta la situación por parte de la familia.

Un día normal y festivo en la vida de la víctima o del agresor

A la víctima (o el agresor) y a sus padres, se les pide que describan un día normal y un día festivo en la vida del hijo/a. Para ello se entrega un breve cuestionario a los padres y otro al hijo/a donde harán esta descripción.

Cuestionario para el hijo/a

Un día normal en mi vida

Un día festivo en mi vida

Cuestionario para el hijo/a

Un día normal en la vida de mi hijo/a

Un día festivo en la vida de mi hijo/a

¿Cómo describirían a su hijo/a? (personalidad, forma de comportarse, sociabilidad, autonomía...)

¿Qué es lo que más les preocupa?

Entrevista 3. Historia clínica

En este apartado de exploración clínica, se realiza una entrevista con la víctima o el agresor para recoger información sobre síntomas psicopatológicos y valorar la posible existencia de trastornos clínicos. A continuación se presenta una lista de síntomas y/o trastornos acompañados de preguntas para explorarlos. Es únicamente un *screening* clínico. No obstante, la formulación de las preguntas se debe adaptar a la edad de la víctima o agresor que estemos entrevistando. Así mismo, debe ser flexible: las preguntas son solo sugerencias, una guía de ayuda, por lo que no hay que formular todas las que se detallan ni hay de dejar de formular otras preguntas que aquí no están planteadas.

A la víctima o al agresor se les traslada la siguiente consigna: “Ahora voy a preguntarte por algunos problemas que las personas podemos tener algunas veces. Me gustaría que me dijeras si tú tienes o has tenido estos problemas” (No = 0, Sí = 1). Cuando la respuesta es afirmativa se profundiza y se recoge más información sobre esa temática.

Depresión	0	1
¿Te sientes (o has sentido) apático, desanimado, triste, desesperanzado, impotente, sin ganas de hacer nada, con ganas de llorar, lloras fácilmente...? (síntomas depresivos generales)		
Junto con el estado de ánimo triste ¿Tienes ataques de cólera y agredes a personas o rompes objetos? ¿Sueles estar irritado o irascible la mayor parte del día casi todos los días? (trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo)		
¿Tienes un estado de ánimo muy triste, muy pesimista... la mayor parte del día, casi todos los días? ¿No sientes placer ni disfrutas con las actividades que realizas? (depresión mayor)		
¿Has pensando en algún momento que la muerte puede ser una solución a tus problemas? ¿Has realizado algún intento de suicidio...? (en caso de respuesta afirmativa profundizar en la recogida de datos sobre la ideación o la tentativa suicida)		

Ansiedad	0	1
¿Te sientes (o has sentido) nervioso, ansioso, preocupado, alerta, en tensión, inquieto, impaciente...? (síntomas generales de ansiedad)		
¿Tienes continuas preocupaciones sobre muchos acontecimientos de tu vida, por ejemplo, que les pueda pasar algo a tus padres o hermanos, que te puedan suspender en la escuela, perder amigos...? (ansiedad generalizada)		
¿Sientes mucho malestar, miedo o ansiedad cuando te separas de tus padres o de las personas con las que te sientes seguro? (ansiedad de separación)		
¿Tienes mucho miedo o ansiedad a algún objeto o situación (por ejemplo, alturas, animales, inyecciones, ver sangre...) y evitas tener contacto con ese objeto o situación? (fobia específica)		
¿A veces te ocurre que de repente tienes la sensación de que te cuesta respirar, tienes palpitaciones, sudor intenso, mareos..., la sensación de que algo malo va a suceder...? (crisis de angustia)		
¿Sientes temor, miedo, ansiedad muy intensos cuándo estás con otras personas en situaciones sociales (con tus compañeros de clase, amigos, profesores...) y por ello evitas estar en esas situaciones sociales? (ansiedad o fobia social)		
Obsesión-compulsión	0	1
¿Tienes con frecuencia pensamientos o ideas que se te imponen en la mente, te generan mucha angustia y que te resultan difíciles de evitar o eliminar? (obsesión)		
Cuándo sientes angustia por las ideas o pensamientos que tienes y que no puedes eliminar ¿Realizas conductas de forma repetida, una y otra vez, para calmar la ansiedad o el nerviosismo que tienes (por ejemplo, ordenar objetos, comprobar algo una y otra vez, contar números mentalmente de forma repetitiva, lavarte las manos...)? (compulsión)		
Estrés postraumático (víctimas)	0	1
¿Tienes recuerdos, pesadillas o sueños en los que revives las situaciones de acoso que has sufrido? ¿Sientes la situación como si te estuviera sucediendo otra vez? (reexperimentación)		
¿Evitas estar en contacto con todo aquello que te recuerda los hechos que has sufrido? (evitación)		
Como consecuencia de la situación de acoso que has sufrido ¿Sueles estar alerta, nervioso, irritado, agobiado, tenso...? (activación)		
Síntomas somáticos	0	1
¿Tienes con frecuencia molestias o problemas físicos, por ejemplo, dolores de cabeza, de estómago, mareos, taquicardias, dolores musculares... que te afectan negativamente en la vida diaria?		
¿Tienes pensamientos continuos sobre problemas graves de salud que podrías tener?		

Problemas de la conducta alimentaria	0	1
¿Con frecuencia restringes la comida que ingieres y por ello tu peso es bajo? ¿Tienes un miedo intenso a ganar peso? ¿Te ves a ti mismo/a más gordo/a de lo que estás? (trastorno de evitación/restricción de la ingesta de alimentos)		
¿Cada semana varias veces ingieres grandes cantidades de comida sintiendo que no puedes controlar el dejar de comer? ¿Y después has recurrido a vomitar o a tomar laxantes para eliminar lo ingerido? (bulimia nerviosa)		

Problemas del comportamiento	0	1
¿Con frecuencia sueles estar de mal humor, enfadado, irritable, y te comportas de forma desafiante, discutidora, vengativa... con otras personas? (Trastorno negativista desafiante)		
¿Con frecuencia tienes conductas agresivas contra las personas y/o los animales, destruyes las propiedades de otros, robas o violas normas graves? (Trastorno de conducta)		
¿Tienes con frecuencia pensamientos, sentimientos y conductas agresivas, sentimientos de ira, irritabilidad, rabia y resentimiento...? ¿Te muestras agresivo y violento, agredes a otros compañeros? ¿A veces puedes llegar a ser cruel con otras personas? ¿Amenazas, te burlas de los demás...? ¿En ocasiones robas objetos a otras personas? ¿Rompes o deterioras objetos de otros? (Conducta violenta general)		

Conductas adictivas	0	1
¿Con frecuencia juegas en máquinas y/o en línea? ¿Has apostado y perdido cantidades importantes de dinero? ¿Te sientes nervioso e irritable si alguien intenta detener o interrumpir el juego? ¿Sientes mucha preocupación por jugar en Internet? ¿Cuándo no puedes jugar sientes irritabilidad, ansiedad o tristeza...? (Adicción al juego / trastorno de juego en Internet)		
¿Dedicas una parte importante de tu tiempo a navegar por Internet y a participar en redes sociales? ¿Cuándo no puedes estar conectado sientes ansiedad, irritabilidad, nerviosismo...? (Uso abusivo de Internet y redes sociales)		

Trastorno por déficit de atención-hiperactividad	0	1	2
¿Tienes problemas para prestar atención en tareas académicas, en actividades de juego...? ¿Dificultades para concentrarte? ¿Te distraes con facilidad? ¿Te cuesta seguir las instrucciones, organizar las tareas y actividades...? (atención)			
¿Te mueves mucho? ¿Frecuentemente estás muy activo, inquieto, en movimiento...? ¿Te cuesta guardar el turno o esperar en una fila? (impulsividad)			
¿Cuándo no puedes hacer algo que quieres te pones muy nervioso, irritable, enfadado/a...? (tolerancia a la frustración)			

