

Prevenir e intervenir en los riesgos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación: el caso del *cyberbullying*

Mónica Ojeda Pérez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla (España)
monicaojeda@us.es | <https://orcid.org/0000-0001-6056-8595>

Rosario Del Rey Alamillo

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla (España)
delrey@us.es | <https://orcid.org/0000-0002-1907-5489>

Este trabajo ha sido seleccionado para su publicación por: don Manuel Area Moreira, doña Eva María Bailén Fernández, don Julio Cabero Almenara, doña Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, don Pedro José González Felipe y don Alfonso Gutiérrez Martín.

Extracto

El contexto digital y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) avanzan a una gran velocidad y, aunque presentan múltiples beneficios, sus posibles riesgos también repercuten en la convivencia de los centros educativos. Entre ellos, el *cyberbullying* es un fenómeno de gran interés, pero sigue siendo necesario comprobar la eficacia de intervenciones basadas en la evidencia para prevenirlo. Por ello, el presente estudio se propuso analizar si es posible disminuir el *cyberbullying* con una intervención psicoeducativa implementada por el propio profesorado, teniendo en cuenta las diferencias según el género, el curso y los roles de implicación. La muestra estuvo formada por 4.575 estudiantes (48,50 % chicas; 12-16 años). Los resultados muestran que, con escaso coste y sin requerir una gran especialización, es posible que los centros educativos realicen una intervención psicoeducativa eficaz para la disminución tanto de la «ciberagresión» como de la «cibervictimización». Se proponen estrategias y orientaciones eficaces para el desarrollo de intervenciones psicoeducativas basadas en la evidencia.

Palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación (TIC); *cyberbullying*; adolescencia; prevención; intervención.

Fecha de entrada: 01-06-2020 / Fecha de aceptación: 18-09-2020

Cómo citar: Ojeda Pérez, M. y Del Rey Alamillo, R. (2021). Prevenir e intervenir en los riesgos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación: el caso del *cyberbullying*. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 53-80. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.612>



Preventing and intervening in risks associated with information and communication technologies: the case of cyberbullying

Mónica Ojeda Pérez

Rosario Del Rey Alamillo

Abstract

The digital context and information and communication technologies (ICT) are advancing at a great speed and, although they present multiple benefits, their possible risks also have an impact on the coexistence in schools. Among them, cyberbullying is a phenomenon of great interest, but it is still necessary to verify the effectiveness of evidence-based interventions to prevent it. Therefore, this study aimed to analyse whether it is possible to reduce cyberbullying with a psychoeducational intervention implemented by teachers on their own, considering the differences according to gender, grade and roles of involvement. The sample was formed by 4,575 students (48.50 % girls; 12-16 years old). The results show that, with little cost and without requiring a great deal of specialization, it is possible for schools to carry out an effective psycho-educational intervention to reduce both cyber-perpetration and cyber-victimisation. Effective strategies and guidelines for the development of evidence-based psychoeducational interventions are proposed.

Keywords: information and communications technologies (ICT); cyberbullying; adolescence; prevention; intervention.

Citation: Ojeda Pérez, M. y Del Rey Alamillo, R. (2021). Preventing and intervening in the risks associated with information and communication technologies: the case of cyberbullying. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 53-80. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.612>



Sumario

1. Introducción
 - 1.1. Las relaciones sociales entre iguales a través de las TIC como reto educativo
 - 1.2. *Cyberbullying*: qué es y por qué prevenirlo
 - 1.3. ¿Se puede prevenir el *cyberbullying* desde los centros educativos?
 2. Objetivos del trabajo
 3. Metodología
 - 3.1. Diseño de una intervención psicoeducativa
 - 3.2. Participantes
 - 3.3. Procedimiento
 - 3.4. Instrumento
 - 3.5. Análisis de datos
 4. Resultados
 - 4.1. Impacto de la intervención psicoeducativa en el *cyberbullying*
 - 4.2. Diferencias del impacto de la intervención psicoeducativa en función del género, el curso y los roles del alumnado implicado
 5. Discusión
- Referencias bibliográficas

1. Introducción

La etapa educativa es esencial en el desarrollo de cualquier adolescente. Durante este periodo deben aprender e integrar nuevos conocimientos y valores que serán clave en su futuro, pero también deben afrontar retos asociados a las relaciones sociales con sus iguales. En este sentido, el Informe Delors (1996) constituyó un punto de inflexión en la concepción de la educación y sus principales pilares –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos–, fomentando también el trabajo de una convivencia positiva desde los centros educativos. De hecho, la calidad y eficacia educativa ya no solo se mide en función de los resultados finales logrados en cuanto al conocimiento teórico, sino que también deben ser tenidos en cuenta otro tipo de resultados, entre los que la enseñanza orientada a aprender a vivir con los demás ha adquirido una gran importancia (Calvo y Marrero, 2004). Además, durante los últimos años se ha sumado el nuevo contexto de desarrollo posibilitado por las TIC, especialmente las redes sociales virtuales, por el que ya no solo es necesario abordar la convivencia, sino también la ciberconvivencia (Ortega-Ruiz *et al.*, 2012).

La enseñanza orientada a aprender a vivir con los demás ha adquirido una gran importancia. Durante los últimos años ya no solo es necesario abordar la convivencia, sino también la ciberconvivencia

1.1. Las relaciones sociales entre iguales a través de las TIC como reto educativo

El estudio de la convivencia escolar ha recibido una gran atención social y científica por su relación con el bienestar y el desarrollo positivo de la comunidad educativa (Del Rey *et al.*, 2017). Se ha convertido en un factor de calidad de la educación. Sin embargo, en los últimos años, el uso de los dispositivos electrónicos y su repercusión en la vida de las personas ha hecho más complejo el entramado de relaciones sociales que constituye la convivencia escolar.

La sociedad actual convive en estrecha relación con las TIC. En la última década, el contexto virtual se ha convertido en un ámbito más de la vida de las personas y, particularmente, de los más jóvenes (Fernández-Montalvo *et al.*, 2015). Los menores pasan más tiempo en internet como

Los menores pasan más tiempo en internet como parte de su cotidianidad y cada vez lo hacen a edades más tempranas

parte de su cotidianidad y cada vez a edades más tempranas, pero es la población adolescente la que parece acceder a internet con mayor frecuencia, desde gran variedad de lugares, y con más flexibilidad y autonomía (Garmendia *et al.*, 2016). Esta relación no solo ha supuesto un antes y un después en cuanto al modo en el que realizan tareas cotidianas, como estudiar o hacer trabajos de clase, sino también en la forma en la que interactúan. Internet y las redes sociales se han configurado como un contexto fundamental donde la población adolescente socializa diariamente (Lenhart *et al.*, 2015).

Tanto es así que la vida social de la población adolescente transcurre, de manera natural, en un continuo donde se unen el entorno *online* y el *offline* (Turkle, 2008). Separar hoy en día estos dos contextos sería casi imposible, puesto que se encuentran íntimamente relacionados y, lo que es aún más importante, se retroalimentan. Esto ha dado lugar a un marco de relaciones interpersonales más amplio y complejo que ha aportado nuevos estímulos y formas de comunicación en el día a día (Ortega-Ruiz *et al.*, 2014). Estos cambios se generan, además de en las redes sociales virtuales, en espacios de intercambio de internet y a través de los teléfonos móviles (Bernete, 2010).

Son obvias las ventajas de las comunicaciones digitales, ya que fomentan interacciones positivas y presentan múltiples beneficios, como una mayor facilidad e inmediatez para interactuar. Sin embargo, en función del uso que se haga de estas, también pueden conllevar ciertos riesgos, haciendo más complejo el desarrollo socioemocional de los más jóvenes (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2018). Frente a lo que se puede imaginar, estar inmersos en una sociedad digitalizada y pertenecer al grupo de «nativos digitales»

no garantiza *per se* que se cuente con la capacidad crítica y las competencias necesarias para hacer un buen uso de los medios digitales y de las TIC. Es necesaria una alfabetización en medios sociales (Livingstone, 2014). Es por ello por lo que la educación y, concretamente, los centros educativos juegan un papel fundamental también ante esta nueva realidad.

De hecho, ya se ha regulado sobre ello. La reciente Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, regula en sus artículos 82, 83 y 84 los derechos a la seguridad digital, la educación digital y la protección de los menores en internet. Concretamente, esta ley señala la necesidad de que las instituciones educativas garanticen el uso seguro y responsable de los medios y dispositivos digitales por parte de los menores, preservando su dignidad y derechos. Sin embargo, va más allá, recomendando también la inclusión de los riesgos que pueden derivar de las TIC como contenidos de las asignaturas escolares, haciendo especial hincapié en las situaciones de violencia.

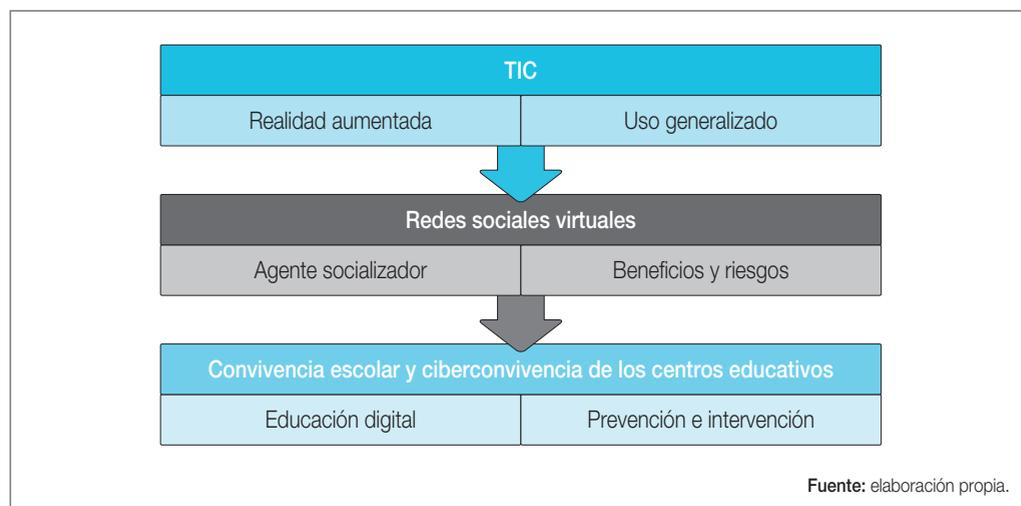
Estar inmersos en una sociedad digitalizada y pertenecer al grupo de «nativos digitales» no garantiza *per se* que se cuente con la capacidad crítica y las competencias necesarias para hacer un buen uso de los medios digitales y de las TIC

Para dar respuesta a esto, los centros educativos han comenzado a incluir la educación sobre el buen uso de las TIC entre sus contenidos. Pero, además, es necesario que el profesorado asuma que las redes sociales virtuales se han establecido como nuevos contextos de socialización que interaccionan con el contexto cara a cara en la escuela. Por tanto, para los centros educativos es fundamental, además, conocer y formar sobre los distintos riesgos que han traspasado sus barreras físicas y afectan también a la convivencia entre su alumnado (véase figura 1).

En este sentido, a pesar de ser muchos los tipos de conflictos y episodios de violencia *online* que pueden influir en las relaciones interpersonales en los centros educativos, el *cyberbullying* es uno de los fenómenos que más preocupación ha despertado en la sociedad y está suponiendo un reto para los profesionales que trabajan diariamente con adolescentes (Kowalski *et al.*, 2014).

Los centros educativos han comenzado a incluir la educación sobre el buen uso de las TIC entre sus contenidos. En este sentido, el *cyberbullying* es uno de los fenómenos que más preocupación ha despertado en la sociedad y está suponiendo un reto para los profesionales que trabajan diariamente con adolescentes

Figura 1. Influencia de las TIC en la convivencia de los centros educativos



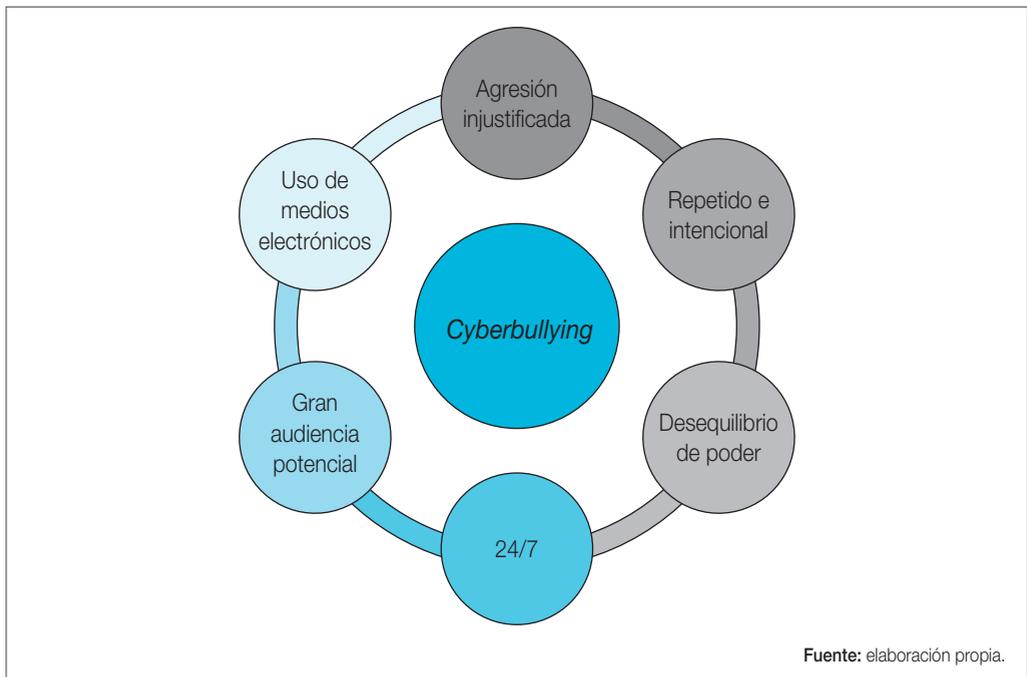
1.2. *Cyberbullying*: qué es y por qué prevenirlo

El *cyberbullying* es uno de los fenómenos que más ha trascendido a nivel social por su relevancia y sus potenciales consecuencias (Del Rey *et al.*, 2017). En la mayoría de estudios, está siendo analizado teniendo como conocimiento base el *bullying*, su homólogo en las relaciones

cara a cara (Garaigordobil, 2015), ya que puede ser entendido como una extensión de este al entorno virtual y a los medios digitales. No obstante, aunque existe un alto grado de coimplicación entre ambos fenómenos (Waasdorp y Bradshaw, 2015), algunas características adquieren significados diferentes debido a la singularidad propia del entorno virtual (Menesini *et al.*, 2012).

El *cyberbullying* puede definirse como un tipo de agresión injustificada que se produce de manera repetida e intencional entre iguales y se lleva a cabo mediante dispositivos electrónicos (Tokunaga, 2010). De este modo, lo que lo diferencia de agresiones y conflictos puntuales en la red es, al igual que en el caso del *bullying*, su carácter injustificado, reiterado en el tiempo, intencionado y en el que se produce un desequilibrio de poder por el que la víctima no se siente capaz de defenderse. Sin embargo, algunas características, como la reiteración o el desequilibrio de poder, pueden adquirir matices diferentes en el entorno virtual. Internet facilita una mayor difusión de la agresión, pudiendo llegar a más destinatarios no deseados, aunque el agresor solo lo haya compartido una vez. Asimismo, el desequilibrio de poder puede ser debido a la experiencia y al dominio de las redes sociales e internet, no solo debido a una mayor popularidad o fuerza física. Además, a esto se une la gran cantidad de medios digitales disponibles para agredir y la dificultad que sienten las víctimas para desconectar de las agresiones en cualquier momento, 24 horas al día (Kowalski *et al.*, 2014; Menesini *et al.*, 2012) (véase figura 2).

Figura 2. Conceptualización del *cyberbullying*



Este tipo de violencia *online* está presente en todo el mundo (Kowalski *et al.*, 2014) y, aunque es menos frecuente que el *bullying* tradicional, parece estar aumentando con el tiempo. En los últimos cinco años, los porcentajes de implicación parece que se han duplicado en todas las edades y niveles socioeconómicos (Garmendia *et al.*, 2016). Concretamente, afecta en torno a 1 de cada 10 menores, siendo el 10,10% de ellos ciberacosados mediante mensajes y el 8,20% a través de imágenes (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019). Además, en España, suele pasar por primera vez entre los 8 y los 9 años, y parece que las chicas lo sufren más que los chicos (Sanjuán, 2019; Sastre *et al.*, 2016).

Las consecuencias de este fenómeno pueden ser devastadoras para todas las personas implicadas, con independencia del rol que cada sujeto asuma, ya sea como víctima, agresor o espectador, tanto a corto como a largo plazo. Puede afectar tanto a nivel social y escolar como físico, psicológico y emocional (Fahy *et al.*, 2016; Zych *et al.*, 2015). De hecho, se ha constatado que el *cyberbullying* puede llegar a alterar el clima escolar del mismo modo que lo hace el *bullying* tradicional (Tokunaga, 2010) y, además, aumenta el impacto de dichas consecuencias debido a la mayor propagación y alcance que las agresiones pueden tener a través de internet (Zych *et al.*, 2015). Entre otros, puede provocar una mayor frustración, impotencia y falta de seguridad (Hinduja y Patchin, 2008). Además, los comportamientos en línea impactan en la probabilidad de ser acosado *online* u *offline* (Seiler y Navarro, 2014). En este sentido, este fenómeno ha mostrado estar relacionado, en muchas ocasiones, con otras prácticas *online* cuyo mal uso empeora sus posibles consecuencias, como el *sexting* y el *cybergossip* (Frankel *et al.*, 2018; López-Pradas *et al.*, 2017). Por su parte, el *sexting* hace referencia al intercambio de contenido de carácter erótico o sexual a través de dispositivos y medios electrónicos (Mitchell *et al.*, 2012; Villacampa, 2017). Por otro lado, el *cybergossip* se refiere a la difusión de rumores a través de internet (Romera *et al.*, 2018). Ambas prácticas se han convertido en nuevas formas mediante las que la población adolescente se puede relacionar *online*, que también han mostrado estar relacionadas entre sí (Bindesbøl Holm Johansen *et al.*, 2018). En muchas ocasiones, no tienen por qué conllevar consecuencias negativas, pero, en otras, sobre todo cuando se realizan sin consentimiento y para dañar a otras personas, pueden llegar a alcanzar un impacto muy negativo (Rachoene y Oyedemi, 2015; Romera *et al.*, 2018).

Por todo ello, en la sociedad actual, abordar el *cyberbullying* desde los centros educativos se ha convertido en un aspecto fundamental. Los centros educativos, y, concretamente, el profesorado como perfil mediador, son un contexto clave a través del que prevenir este uso problemático

Las consecuencias de este fenómeno pueden ser devastadoras para todas las personas implicadas, con independencia del rol que cada sujeto asuma, ya sea como víctima, agresor o espectador, tanto a corto como a largo plazo

En la sociedad actual, abordar el *cyberbullying* desde los centros educativos se ha convertido en un aspecto fundamental

de las TIC y promover una ciberconvivencia saludable que beneficie un clima escolar positivo. Hoy en día se asume que los planes de convivencia de los centros educativos deben incluir elementos de la ciberconvivencia y casi la totalidad de las comunidades autónomas cuentan con protocolos, de obligado cumplimiento para la comunidad educativa, de detección e intervención ante el *cyberbullying*, pero no siempre es así (Cerezo y Rubio, 2017).

1.3. ¿Se puede prevenir el *cyberbullying* desde los centros educativos?

La única revisión científica que ha evaluado la efectividad de los programas que abordan el *cyberbullying* concluyó que no todos son efectivos para prevenir la agresión y victimización del *cyberbullying*, pero, efectivamente, la prevención de este fenómeno desde los centros educativos sí es posible (Gaffney *et al.*, 2019). No obstante, es necesario comprobar qué intervenciones son eficaces contra el *cyberbullying* y verificar, además, para qué funcionan y bajo qué circunstancias (Ttofi y Farrington, 2011).

A través de la prevención se pretende evitar, antes de que suceda, un riesgo que provoca daño. Sin embargo, hasta la actualidad, los esfuerzos por regular la actuación ante este fenómeno se han focalizado en el desarrollo de protocolos de actuación sobre cómo se debe intervenir desde los centros educativos cuando ya se ha producido un caso de *cyberbullying* (por ejemplo, Instrucciones de 11 de enero de

2017). A esto se une, además, que no todas las comunidades españolas contemplan este tipo de violencia *online*, sino que reducen sus protocolos al *bullying* tradicional (Rubio *et al.*, 2019). Por ello, además de desarrollar actuaciones de intervención, es necesario incentivar la puesta en práctica de estrategias de prevención.

En este sentido, los centros educativos tienen la opción de incluir en su plan de convivencia escolar actividades destinadas a ayudar a prevenir el *cyberbullying* y, con este fin, diversas instituciones y asociaciones ofrecen recopilaciones de buenas prácticas. No obstante, en la mayoría de las ocasiones, estas actuaciones responden a la voluntariedad de los propios centros educativos y, para los profesionales de la educación, desarrollar este tipo de actuaciones sin recibir una formación específica sobre este fenómeno y cómo abordarlo puede llegar a ser muy complicado. El *cyberbullying* ocurre en el entorno virtual, donde algunos docentes se sienten menos cómodos o no se atreven a explorar por su falta de experiencia previa (Patchin e Hinduja, 2012).

Además de ello, aunque multitud de estudios han propuesto estrategias para prevenir el *cyberbullying*, también se ha destacado la importancia de utilizar prácticas basadas en

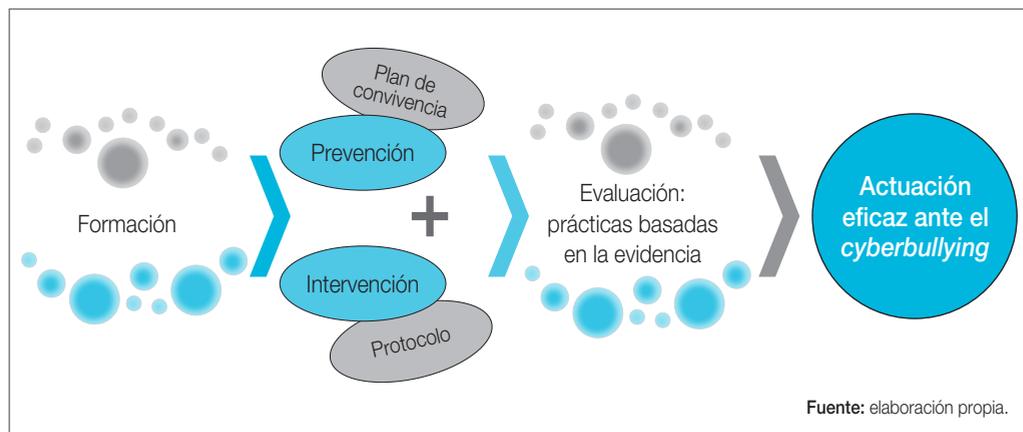
El *cyberbullying* sí se puede prevenir desde los centros educativos. No obstante, es necesario comprobar qué intervenciones son eficaces y verificar, además, para qué funcionan y bajo qué circunstancias

la evidencia científica, es decir, fundamentadas en conocimientos y estrategias que hayan mostrado ser efectivos (Slonje *et al.*, 2013). Por tanto, no solo basta con desarrollar e implementar estrategias de prevención e intervención ante el *cyberbullying*, sino que también es importante que sean prácticas basadas en la evidencia, que demuestren empíricamente que sirven para lo que dicen servir (Zych *et al.*, 2019).

Es por ello por lo que la formación de los profesionales de la educación que trabajan diariamente con adolescentes, en primer lugar, y la evaluación de las actuaciones que se realizan para actuar ante el *cyberbullying*, en segundo lugar, son claves para conseguir abordar y prevenir este fenómeno digital de manera eficaz. Para ello, es necesario, por un lado, desarrollar intervenciones basadas en la naturaleza del fenómeno que, además de trabajar con el alumnado, permitan formar previamente al profesorado y, por otro lado, desarrollar estudios longitudinales que comprueben el impacto de estas intervenciones, dónde y cómo funcionan (véase figura 3).

La formación de los profesionales de la educación que trabajan diariamente con adolescentes, en primer lugar, y la evaluación de las actuaciones que se realizan para actuar ante el *cyberbullying*, en segundo lugar, son claves para conseguir abordar y prevenir este fenómeno digital de manera eficaz

Figura 3. Pautas para la actuación ante el *cyberbullying* desde los centros educativos



2. Objetivos del trabajo

El *cyberbullying* es actualmente un fenómeno de gran interés para la comunidad científica, la comunidad educativa y, en general, la sociedad en su conjunto. El contexto digital y las TIC avanzan a una gran velocidad y este tipo de violencia *online* se ha convertido en una forma más mediante la que la población adolescente puede agredir a sus iguales. A pesar

de la preocupación existente por prevenir este fenómeno, siguen siendo necesarios estudios que permitan comprobar la eficacia de intervenciones psicoeducativas, construidas a partir del conocimiento científico, que aborden el *cyberbullying* con un bajo coste para los centros educativos. Por ello, tras haber analizado el impacto en un estudio piloto y, posteriormente, haber analizado en una muestra más amplia el impacto en algunas formas de victimización y ciberagresión (Del Rey *et al.*, 2018, 2019), el presente estudio tiene como objetivos:

- Analizar si es posible disminuir el *cyberbullying* mediante una intervención psicoeducativa implementada por el profesorado.
- Indagar si el impacto de esta intervención psicoeducativa difiere en función del género y el curso del alumnado.
- Examinar en qué roles de implicación del *cyberbullying* (víctima, agresor, doble rol o no implicados) es posible disminuir la ciberagresión y la cibervictimización del alumnado.

3. Metodología

3.1. Diseño de una intervención psicoeducativa

La revisión sistemática de la literatura y estudios previos de análisis de la naturaleza del *cyberbullying* y sus factores asociados (por ejemplo, Álvarez-García *et al.*, 2017; Del Rey *et al.*, 2015; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015; Ortega-Ruiz *et al.*, 2016; Zych *et al.*, 2015) permitió contar con evidencias científicas suficientes para el diseño de una intervención psicoeducativa para la prevención e intervención del *cyberbullying* (Del Rey *et al.*, 2018, 2019).

La intervención sienta sus bases en la teoría del comportamiento social normativo (Rimal *et al.*, 2005). Esta teoría sostiene que la conducta de las personas está influenciada por las normas y creencias sociales que perciben y, por tanto, si se influye sobre las creencias, se puede lograr un cambio en el comportamiento de la población adolescente. Además, se basa en las habilidades de autorregulación del alumnado (Nacimiento *et al.*, 2017), incluyendo actividades reflexivas que fomentan las habilidades metacognitivas y la construcción del conocimiento a partir de las ideas previas (Ausubel, 1963; Powell y Cody, 2009).

La intervención psicoeducativa sienta sus bases en la teoría del comportamiento social normativo [...]. Además, se basa en las habilidades de autorregulación del alumnado [...], incluyendo actividades reflexivas que fomentan las habilidades metacognitivas y la construcción del conocimiento a partir de las ideas previas

Además de otorgar un papel protagonista al alumnado, se incorpora la participación del profesorado como un elemento clave. Esto facilita que los centros educativos puedan desarrollar la intervención con sus propios medios, adaptándola a su contexto particular y sin depender de agentes externos. Asimismo, se ha demostrado que la percepción que el alumnado tenga sobre su relación con el profesorado es fundamental para el éxito de las actividades que se desarrollen (Espelage y Swearer, 2008). Así, la implicación, las expectativas, la motivación y la actitud del profesorado han mostrado ser determinantes para la efectividad de la intervención psicoeducativa. De hecho, al igual que ocurre en el *bullying* tradicional, los menores consideran que el grado de implicación del profesorado es un factor muy relevante para aumentar o disminuir su participación (Casas *et al.*, 2015). Es por ello por lo que el propio profesorado del centro educativo, de forma autónoma, con el manual y los materiales audiovisuales facilitados, desarrolla las sesiones con su alumnado.

El material educativo cuenta con recursos de concienciación, como carteles, pegatinas o marcadores, posibilitando el desarrollo de una campaña de sensibilización que dé unidad a la intervención. También, incluye un manual y material audiovisual para ser utilizado con el alumnado y sus familias, puesto que involucrar a estas últimas es también fundamental para dar coherencia a la actuación. El manual es una guía de enseñanza útil para aprender de manera autónoma, que proporciona directrices tanto generales como específicas. No obstante, el profesorado tiene libertad para cambiar recursos y adaptarlos a su situación particular, si así lo considera necesario. Se ofrece una descripción completa de la intervención, su metodología y los pasos que hay que seguir con el alumnado, además de recursos, explicaciones adicionales y orientaciones específicas, con información clara y concisa sobre el *cyberbullying*. También se incluye un glosario de términos, un banco de recursos (como descripciones de los *youtubers* más populares) o enlaces a lecturas adicionales. Además, se proporcionan las claves para evaluar cada sesión y la intervención psicoeducativa en su conjunto.

La intervención consta de ocho sesiones para educación secundaria obligatoria (ESO) y aborda el *cyberbullying*, pero también incluye riesgos asociados a este, como el *bullying*, el *cybergossip*, el *sexting* y el uso abusivo de las redes sociales e internet. Para ello, se utilizan actividades con simulaciones basadas en el entorno *online* y *offline* y se trabaja a través del análisis de situaciones cotidianas del propio alumnado y su entorno, incluyendo sus creencias previas y la normalización de los comportamientos *online*. La metodología utilizada es

El material educativo cuenta con recursos de concienciación, como carteles, pegatinas o marcadores, posibilitando el desarrollo de una campaña de sensibilización que dé unidad a la intervención.

También, incluye un manual y material audiovisual para ser utilizado con el alumnado y sus familias, pues involucrar a estas últimas es fundamental

La intervención consta de ocho sesiones para ESO y aborda el *cyberbullying*, pero también incluye riesgos asociados a este, como el *bullying*, el *cybergossip*, el *sexting*, etc.

una de las características clave de esta intervención. Cada sesión contiene una actividad específica que asegura que se cumplan los requisitos de la metodología, de modo que todas las sesiones están diseñadas con una secuencia similar. Esta secuencia se compone de cinco actividades base que se adaptan a cada sesión (véase figura 4).

Figura 4. Secuencia de actividades de las sesiones



3.2. Participantes

El universo de análisis de esta investigación es la población adolescente escolarizada en ESO, dado el uso generalizado de las redes sociales virtuales en esta edad. En total, participaron 4.575 estudiantes (48,50 % chicas) de entre 12 y 16 años ($M_{\text{edad}} = 13,46$; $DT_{\text{edad}} = 1,19$) procedentes de 19 centros educativos (7 control y 14 cuasiexperimental). La muestra en la primera recogida de datos (T1) está formada por 4.198 estudiantes (48,80 % chicas) con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años ($M_{\text{edad}} = 13,45$; $DT_{\text{edad}} = 1,20$). La muestra en la segunda recogida de datos (T2) está formada por 3.393 estudiantes (49,40 % chicas) con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años

El universo de análisis de esta investigación es la población adolescente escolarizada en ESO, dado el uso generalizado de las redes sociales virtuales en esta edad. Participaron 4.575 estudiantes

($M_{edad} = 13,69$; $DT_{edad} = 1,21$). El cuadro 1 indica las características de la muestra en función del grupo control/cuasiexperimental.

Cuadro 1. Características de la muestra en función de la condición control/cuasiexperimental

Variables		Control		Cuasiexperimental		Total	
		N	%	N	%	N	%
Género	Chica	801	47,70	1.416	49	2.217	48,50
	Chico	878	52,30	1.473	51	2.351	51,50
Edad	12	389	23,10	785	27,10	1.174	25,70
	13	500	29,70	869	30	1.369	29,90
	14	380	22,60	661	22,80	1.041	22,80
	15	313	18,60	402	13,90	715	15,60
	16	99	5,90	177	6,10	276	6
Curso	1.º de ESO	580	34,50	1.271	43,90	1.851	40,50
	2.º de ESO	504	30	958	33,10	1.462	32
	3.º de ESO	346	20,60	464	16	810	17,70
	4.º de ESO	251	14,90	201	6,90	452	9,90
Redes sociales utilizadas	Ninguna	24	1,60	55	2,10	79	1,90
	Al menos una	1.503	98,40	2.609	97,90	4.112	98,10
	WhatsApp	1.480	96,90	2.554	96	4.034	96,30
	Instagram	1.227	80,40	2.102	80,30	3.329	80,30
	Snapchat	675	44,20	1.122	43,90	1.797	44
	Facebook	289	18,90	795	31,50	1.084	26,80
	Twitter	389	23,10	601	23,40	990	24,20
	Telegram	71	4,60	103	4,20	174	4,40
Tinder	5	0,30	11	0,40	16	0,30	

Fuente: elaboración propia.

3.3. Procedimiento

Tras el diseño de la intervención, se contactó con los equipos directivos de diversos centros educativos para que participaran en un estudio sobre el uso de las redes sociales y los riesgos asociados a ello y el impacto de una intervención psicoeducativa. El muestreo realizado fue, por tanto, incidental por accesibilidad, pero, con objeto de conseguir la máxima representatividad, se seleccionaron centros de diversas provincias andaluzas y se intentó que en la muestra se encontrara representada toda la diversidad de centros educativos de educación secundaria en cuanto a su adscripción (centros públicos ordinarios, centros públicos de atención preferente y centros concertados).

Tras ello, se incluyeron en el estudio los centros educativos que manifestaron su interés. De manera conjunta, se decidió qué centros iban a ser controles (no implementaban la intervención) y cuáles cuasiexperimentales (sí implementaban la intervención), así como las clases que participarían en el estudio.

Una vez que se recibieron los permisos de cada Consejo Escolar, se procedió a la primera recogida de datos en todos los centros (T1), previa a la implementación de la intervención en los centros cuasiexperimentales. Se administraron cuestionarios en papel y lápiz durante el horario de clase por personas investigadoras y docentes que habían recibido formación previa. Durante la administración de los cuestionarios, se hizo hincapié en la naturaleza anónima y voluntaria de la participación, en el tratamiento confidencial de los datos y en la importancia de la sinceridad en las respuestas.

Tras ello, se entregó de manera gratuita al profesorado el paquete con el material educativo. En los centros educativos cuasiexperimentales, se realizaron campañas de sensibilización y se facilitó una sesión de formación al profesorado y otra a las familias. Posteriormente, el profesorado llevó a cabo las sesiones. Una vez que los centros cuasiexperimentales completaron la intervención, aproximadamente a los cuatro meses, se volvieron a administrar los cuestionarios (T2) en todos los centros educativos, control y cuasiexperimental, siguiendo el mismo procedimiento. A los centros educativos que participaron como grupos control, en los que la intervención no se llevó a cabo, se les ofreció que la desarrollasen una vez que el estudio se hubiese completado.

3.4. Instrumento

Se utilizó la escala *European cyberbullying intervention project questionnaire* (ECIPQ) (Del Rey *et al.*, 2015) para evaluar la frecuencia de implicación en *cyberbullying*. Esta escala está compuesta por 22 ítems y dos dimensiones: ciberagresión (11 ítems) y cibervictimización (11 ítems). Ambas dimensiones evalúan la implicación en los dos últimos meses y cuentan con cinco opciones de respuesta en formato Likert: 0 = No; 1 = Sí, una o dos veces; 2 = Sí, una o dos veces al mes; 3 = Sí, una o dos veces a la semana; y 4 = Sí, más de una vez a la

semana. Un ejemplo de ítem de la dimensión de ciberagresión es el siguiente: «He excluido o ignorado a alguien en internet, las redes sociales o grupo de WhatsApp». Un ejemplo de ítem de la dimensión de cibervictimización es el siguiente: «Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando internet, las redes sociales o WhatsApp». La fiabilidad de la escala para el presente estudio es $\alpha = 0,81$, $\alpha = 0,76$ para la dimensión de cibervictimización y $\alpha = 0,72$ para la dimensión de ciberagresión.

3.5. Análisis de datos

La codificación y el análisis de los datos se realizó con el programa SPSS, V26. Con el fin de conseguir los objetivos propuestos, se realizaron análisis descriptivos y pruebas estadísticas básicas. Asimismo, se realizaron 22 anovas de medidas repetidas con dos tiempos (T1 y T2) y dos condiciones (control y cuasiexperimental) para comparar el impacto de la intervención psicoeducativa en la implicación en la ciberagresión y cibervictimización de *cyberbullying*.

4. Resultados

4.1. Impacto de la intervención psicoeducativa en el *cyberbullying*

Los resultados mostraron un impacto significativo de la intervención a nivel intrasujeto del tiempo, tanto en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 10,27$; $p = ,001$) como en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 11,43$; $p = ,001$), pero no a nivel intersujeto de la condición, ni en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 2,27$; $p = ,132$) ni en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 0,35$; $p = ,552$). Estos datos indican una clara reducción de la ciberagresión y de la cibervictimización asociada a la intervención, tal y como se puede observar al comparar las medias (véase cuadro 2).

Cuadro 2. Medias de *cyberbullying* en T1 y T2 en función de la condición

Dimensión	Condición	M (DT)	
		T1	T2
Ciberagresión	Control ($n = 1.183$)	0,08 (0,16)	0,08 (0,20)
	Cuasiexperimental ($n = 1.666$)	0,10 (0,16)	0,07 (0,21)
Cibervictimización	Control ($n = 1.189$)	0,13 (0,21)	0,14 (0,28)
	Cuasiexperimental ($n = 1.664$)	0,15 (0,25)	0,12 (0,25)

Fuente: elaboración propia.

4.2. Diferencias del impacto de la intervención psicoeducativa en función del género, el curso y los roles del alumnado implicado

Entre las chicas, los resultados mostraron un impacto significativo de la intervención a nivel intrasujeto del tiempo en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 7,06; p = ,008$), pero no en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 3,47; p = ,063$). Tampoco se han encontrado diferencias a nivel intersujeto de la condición, ni en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 1,83; p = ,177$) ni en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 0,06; p = ,809$). Estos datos indican una clara reducción de la ciberagresión asociada a la intervención, tal y como se puede observar al comparar las medias (véase cuadro 3).

En los chicos, se ha encontrado un impacto significativo de la intervención a nivel intrasujeto del tiempo, tanto en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 4,23; p = ,040$) como en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 8,03; p = ,005$), pero no a nivel intersujeto de la condición, ni en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 0,77; p = ,379$) ni en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 0,33; p = ,566$). Estos datos indican una clara reducción de la ciberagresión y la cibervictimización asociada a la intervención, tal y como se puede observar al comparar las medias (véase cuadro 3).

Cuadro 3. Medias de *cyberbullying* en T1 y T2 en función de la condición y el género

Dimensión	Condición	M (DT)	
		T1	T2
Chicas			
Ciberagresión	Control (n = 577)	0,08 (0,15)	0,07 (0,15)
	Cuasiexperimental (n = 849)	0,10 (0,19)	0,07 (0,17)
Cibervictimización	Control (n = 572)	0,14 (0,21)	0,14 (0,28)
	Cuasiexperimental (n = 842)	0,15 (0,26)	0,13 (0,25)
Chicos			
Ciberagresión	Control (n = 606)	0,08 (0,18)	0,09 (0,23)
	Cuasiexperimental (n = 817)	0,10 (0,22)	0,08 (0,24)
Cibervictimización	Control (n = 617)	0,12 (0,21)	0,14 (0,28)
	Cuasiexperimental (n = 822)	0,15 (0,25)	0,12 (0,25)

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al curso, en 1.º de ESO, los resultados mostraron un impacto significativo de la intervención a nivel intrasujeto del tiempo en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 10,38; p = ,001$), pero no en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 0,11; p = ,744$). Tampoco se han encontrado diferencias a nivel intersujeto de la condición, ni en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 1,24; p = ,265$) ni en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 0,31; p = ,578$). Estos datos indican una clara reducción de la cibervictimización asociada a la intervención, tal y como se puede observar al comparar las medias (véase cuadro 4).

En 2.º de ESO se ha encontrado un impacto significativo de la intervención a nivel intrasujeto del tiempo en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 5,38; p = ,021$), pero no en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 0,89; p = ,345$). Tampoco se han encontrado diferencias a nivel intersujeto de la condición, ni en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 2,62; p = ,106$) ni en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 0,22; p = ,638$). Estos datos indican una clara reducción de la ciberagresión asociada a la intervención, tal y como se puede observar al comparar las medias (véase cuadro 4).

En 3.º de ESO se ha encontrado un impacto significativo de la intervención a nivel intrasujeto del tiempo en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 11,71; p = ,001$), pero no en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 0,00; p = ,948$). Tampoco se han encontrado diferencias a nivel intersujeto de la condición, ni en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 1,83; p = ,177$) ni en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 1,51; p = ,220$). Estos datos indican una clara reducción de la ciberagresión asociada a la intervención, tal y como se puede observar al comparar las medias (véase cuadro 4).

En 4.º de ESO no se ha encontrado un impacto significativo de la intervención a nivel intrasujeto del tiempo, ni en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 0,08; p = ,782$) ni en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 0,13; p = ,717$). Sí se han encontrado diferencias a nivel intersujeto de la condición en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 4,18; p = ,042$), pero no en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 0,01; p = ,926$). Concretamente, en este curso, el *cyberbullying* disminuye de manera generalizada en ambos grupos, tanto control como cuasiexperimental, por lo que no existe diferencia entre ambos (véase cuadro 4).

Cuadro 4. Medias de *cyberbullying* en T1 y T2 en función de la condición y el curso

Dimensión	Condición	M (DT)	
		T1	T2
1.º de ESO			
Ciberagresión	Control (n = 388)	0,08 (0,16)	0,06 (0,17)
	Cuasiexperimental (n = 696)	0,08 (0,20)	0,06 (0,19)



Dimensión	Condición	M (DT)	
		T1	T2
Cibervictimización	Control (n = 387)	0,12 (0,19)	0,11 (0,28)
	Cuasiexperimental (n = 702)	0,16 (0,27)	0,11 (0,21)
2.º de ESO			
Ciberagresión	Control (n = 348)	0,07 (0,17)	0,07 (0,17)
	Cuasiexperimental (n = 579)	0,11 (0,22)	0,07 (0,23)
Cibervictimización	Control (n = 357)	0,14 (0,24)	0,15 (0,30)
	Cuasiexperimental (n = 580)	0,16 (0,27)	0,15 (0,31)
3.º de ESO			
Ciberagresión	Control (n = 243)	0,08 (0,16)	0,12 (0,28)
	Cuasiexperimental (n = 283)	0,12 (0,20)	0,09 (0,21)
Cibervictimización	Control (n = 242)	0,13 (0,23)	0,16 (0,31)
	Cuasiexperimental (n = 271)	0,13 (0,21)	0,12 (0,19)
4.º de ESO			
Ciberagresión	Control (n = 204)	0,08 (0,17)	0,06 (0,14)
	Cuasiexperimental (n = 108)	0,12 (0,16)	0,09 (0,20)
Cibervictimización	Control (n = 203)	0,13 (0,20)	0,12 (0,19)
	Cuasiexperimental (n = 111)	0,14 (0,20)	0,11 (0,20)

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los roles del alumnado implicado, entre las víctimas, los resultados mostraron un impacto significativo de la intervención a nivel intrasujeto del tiempo en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 7,65$; $p = ,006$), pero no en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 0,94$; $p = ,334$).

Tampoco se han encontrado diferencias a nivel intersujeto de la condición, ni en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 0,08; p = ,784$) ni en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 0,04; p = ,852$). Estos datos indican una clara reducción de la cibervictimización asociada a la intervención, tal y como se puede observar al comparar las medias (véase cuadro 5).

Entre los agresores, se ha encontrado un impacto significativo de la intervención a nivel intrasujeto del tiempo en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 4,97; p = ,028$), pero no en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 0,19; p = ,663$). Se han encontrado diferencias a nivel intersujeto de la condición en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 13,46; p = ,000$), pero no en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 0,24; p = ,622$). Estos datos indican una clara reducción de la cibervictimización asociada a la intervención, tal y como se puede observar al comparar las medias (véase cuadro 5).

Entre quienes comparten el doble rol (víctima-agresor), no se ha encontrado un impacto significativo de la intervención a nivel intrasujeto del tiempo, ni en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 2,77; p = ,100$) ni en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 0,35; p = ,558$). Tampoco se han encontrado diferencias a nivel intersujeto de la condición, ni en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 0,20; p = ,653$) ni en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 0,33; p = ,569$). Estos datos indican que este rol es al que menos impacta la intervención (véase cuadro 5).

Entre las personas no implicadas, se ha encontrado un impacto significativo de la intervención a nivel intrasujeto del tiempo en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 4,19; p = ,041$), pero no en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 2,36; p = ,124$). Tampoco se han encontrado diferencias a nivel intersujeto de la condición, ni en la ciberagresión ($F_{(1, 1)} = 0,63; p = ,428$) ni en la cibervictimización ($F_{(1, 1)} = 1,40; p = ,237$). Estos datos indican una clara reducción de la ciberagresión asociada a la intervención, tal y como se puede observar al comparar las medias (véase cuadro 5).

Cuadro 5. Medias de *cyberbullying* en T1 y T2 en función de la condición y el rol

Dimensión	Condición	M (DT)	
		T1	T2
Víctimas			
Ciberagresión	Control (n = 95)	0,10 (0,13)	0,12 (0,27)
	Cuasiexperimental (n = 124)	0,11 (0,13)	0,10 (0,21)
Cibervictimización	Control (n = 98)	0,53 (0,26)	0,41 (0,57)
	Cuasiexperimental (n = 131)	0,63 (0,42)	0,34 (0,45)



Dimensión	Condición	M (DT)	
		T1	T2
Agresores			
Ciberagresión	Control (n = 40)	0,49 (0,27)	0,24 (0,24)
	Cuasiexperimental (n = 73)	0,53 (0,32)	0,25 (0,34)
Cibervictimización	Control (n = 42)	0,23 (0,17)	0,32 (0,28)
	Cuasiexperimental (n = 72)	0,17 (0,16)	0,15 (0,20)
Doble rol (víctima-agresor)			
Ciberagresión	Control (n = 33)	0,58 (0,37)	0,40 (0,36)
	Cuasiexperimental (n = 62)	0,63 (0,46)	0,28 (0,40)
Cibervictimización	Control (n = 33)	0,65 (0,37)	0,41 (0,41)
	Cuasiexperimental (n = 63)	0,63 (0,42)	0,34 (0,37)
No implicados			
Ciberagresión	Control (n = 1.015)	0,04 (0,08)	0,06 (0,16)
	Cuasiexperimental (n = 1.406)	0,05 (0,10)	0,05 (0,18)
Cibervictimización	Control (n = 1.016)	0,07 (0,11)	0,09 (0,20)
	Cuasiexperimental (n = 1.397)	0,08 (0,13)	0,09 (0,20)

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

El presente estudio tenía como objetivo conocer si es posible disminuir el *cyberbullying* mediante una intervención psicoeducativa implementada por el propio profesorado, sin la intervención de agentes externos, teniendo en cuenta las potenciales diferencias en función del género, el curso y los roles del alumnado implicado (víctima, agresor, doble rol o

no implicados). Para ello, se diseñó una intervención psicoeducativa basada en la evidencia científica y se partió de la idea de que el profesorado es consciente de la influencia del *cyberbullying* en la convivencia escolar y en el bienestar del alumnado y, por ello, está interesado en formarse y adquirir un nivel de competencia profesional adecuado para actuar y prevenir este tipo de violencia *online*. No obstante, si no es así, la campaña de sensibilización incluida facilitaría esta predisposición. Así, se asumió que si el profesorado aumentaba su competencia a través del material educativo facilitado, se conseguiría disminuir el *cyberbullying* (Zych *et al.*, 2015).

A pesar de que muchas intervenciones de este tipo suelen ser efectivas en la reducción de la victimización (Gaffney *et al.*, 2019), suelen ser implementadas por expertos, tienen un coste elevado para los centros educativos y no suelen ser efectivas en la misma medida en la reducción de la agresión. Sin embargo, este trabajo ha mostrado que con escaso coste y sin requerir una gran especialización, es posible que los centros educativos realicen una intervención psicoeducativa efectiva en la disminución de ambas dimensiones del *cyberbullying*. Los resultados permiten constatar que la implicación en ciberagresión y cibervictimización se mantiene e, incluso, aumenta si no se desarrolla la intervención, mientras que si se lleva a cabo una intervención que siga las directrices aquí indicadas, disminuyen ambas dimensiones del *cyberbullying*. Se ha constatado que a medida que estos fenómenos se mantienen en el tiempo, aumenta el posible daño a todos los implicados (Livingstone y Smith, 2014), por lo que los resultados obtenidos son muy positivos para la mejora de la situación frente a este tipo de violencia. Estos resultados respaldan la idea de que es posible prevenir e intervenir ante riesgos de las TIC como el *cyberbullying* desde los propios centros educativos a través de un material eficaz y con pocos recursos.

Concretamente, se logra impactar de manera destacada en los chicos, puesto que disminuye tanto la ciberagresión como la cibervictimización. En el caso de las chicas, logra disminuir la ciberagresión. No obstante, también se aprecia una tendencia a disminuir la cibervictimización. En este sentido, dado que son las chicas las que sufren más ciberagresiones y son más victimizadas (Sanjuán, 2019; Ybarra *et al.*, 2014), es necesario que se profundice en mayor medida en la atención a las diferencias de género y se incida en las formas específicas de victimización de las chicas (Dobson y Ringrose, 2016; Li, 2006).

También se ha apreciado una tendencia positiva a reducir el *cyberbullying* en todos los cursos de educación secundaria en los que se ha implementado la intervención, pero ha mostrado ser especialmente efectiva en la reducción de la cibervictimización

Este trabajo ha mostrado que con escaso coste y sin requerir una gran especialización, es posible que los centros educativos realicen una intervención psicoeducativa efectiva en la disminución de ciberagresión y cibervictimización del *cyberbullying*

Se ha apreciado una tendencia positiva a reducir el *cyberbullying* en todos los cursos de educación secundaria en los que se ha implementado la intervención

en 1.º de ESO y de la ciberagresión en 2.º y 3.º de ESO. En el caso de 4.º de ESO, se aprecia una disminución generalizada de este tipo de violencia en ambos grupos, tanto control como experimental. Este hecho es fundamental, puesto que, a diferencia del *bullying* (Tsitsika *et al.*, 2014), el *cyberbullying* aumenta con la edad (UNESCO, 2019). Además, teniendo en cuenta que puede surgir por primera vez entre los 8 y los 9 años (Sanjuán, 2019), es primordial intervenir y ofrecer estrategias de manera temprana, adaptándose a la edad de los menores.

Asimismo, se obtuvieron resultados especialmente positivos en la mejora de la cibervictimización en víctimas y agresores. En el caso de la ciberagresión, aunque se aprecia una tendencia a disminuir, existe una mayor dificultad para modificar dicha conducta. Metaanálisis previos han constatado que este tipo de intervenciones pueden llegar a ser efectivas para disminuir la agresión cuando es especialmente alta, pero no para disminuir su potencial incremento (Ttofi y Farrington, 2011; Wilson y Lipsey, 2007). Es por ello por lo que es necesario realizar esfuerzos complementarios que aborden específicamente la agresión. Igualmente, el doble rol, en el que el alumnado es víctima y agresor al mismo tiempo, ha mostrado ser el que presenta mayores problemas de ajuste psicológico (Gámez-Guadix *et al.*, 2015; Wachs, 2012), por lo que incidir en este tipo de implicación puede necesitar también un mayor esfuerzo educativo e, incluso, una intervención clínica. No obstante, la intervención sí ha mostrado ser útil, en este sentido, para el alumnado no implicado, puesto que ha logrado disminuir su implicación como agresores antes de que suceda. Además, se puede apreciar un aumento del número de alumnado no implicado en *cyberbullying*. Así, existe un mayor riesgo de convertirse en agresor o agresora en aquellos centros educativos donde no se ha aplicado la intervención. Esto puede deberse a la toma de consciencia y al aumento de un mayor criterio moral y empatía (Zych *et al.*, 2015). Se evidencia un cambio de tendencia en la que la autorregulación, como elemento clave, ha podido actuar como inhibidor de la agresión (Vazsonyi *et al.*, 2012).

Por tanto, los resultados avalan la posibilidad de desarrollar intervenciones psicoeducativas eficaces para la actuación ante el *cyberbullying* con un bajo coste para los centros educativos y sin depender de agentes externos. Además, la evaluación permite conocer las estrategias y orientaciones que han mostrado ser eficaces para ello. No es necesario que el profesorado tenga un dominio experto del entorno virtual para prevenir sus riesgos, sino que las estrategias que se han desarrollado durante mucho tiempo para prevenir otro tipo de violencias (Zych *et al.*, 2019), como la autorregulación o partir de las ideas del alumnado, pueden

En este estudio de investigación se obtuvieron resultados especialmente positivos en la mejora de la cibervictimización en víctimas y agresores

Los resultados avalan la posibilidad de desarrollar intervenciones psicoeducativas eficaces para la actuación ante el *cyberbullying* con un bajo coste para los centros educativos y sin depender de agentes externos. Además, la evaluación permite conocer las estrategias y orientaciones que han mostrado ser eficaces para ello

transferirse también al contexto digital. Esto, unido al desarrollo de intervenciones de calidad, permite abordar de manera muy satisfactoria la prevención de este tipo de violencia *online*. Así, dada la demanda existente por parte de la comunidad científica de ofrecer recursos al profesorado que permitan afrontar el *cyberbullying* (Tangen y Campbell, 2010) y la evidencia de que el mantenimiento en el tiempo de este fenómeno intensifica su impacto (Livingstone y Smith, 2014), el desarrollo de intervenciones que sigan las pautas que aquí se presentan debe convertirse en una tarea imprescindible en el día a día de los centros educativos.

Por último, a pesar del avance que supone el presente estudio, es necesario tener en cuenta sus limitaciones. Concretamente, las principales limitaciones están relacionadas con el uso de una muestra incidental por accesibilidad y los instrumentos de autoinforme, que siempre conllevan el riesgo de obtener respuestas socialmente deseables o con poca precisión. Además, es necesario tener en cuenta que no se hizo un seguimiento extremadamente riguroso de la implementación de la intervención y en algunas clases no se realizaron alguna de las sesiones. No obstante, quizás, la limitación más relevante es la necesidad de mejorar aún más la intervención para que contemple una formación más específica que atienda las diferencias de género y los comportamientos de agresión. Las futuras líneas de investigación podrían abordar estas limitaciones.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A. y Núñez, J.-C. (2017). Cyberaggression among adolescents: prevalence and gender differences. *Comunicar*, 25(50), 89-97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton. <https://psycnet.apa.org/record/1964-10399-000>
- Bernete García, F. (2010). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3254537>
- Bindesbøl Holm Johansen, K., Pedersen, B. M. y Tjørnhøj-Thomsen, T. (2018). Visual gossipping: non-consensual 'nude' sharing among young people in Denmark. *Culture, Health & Sexuality*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13691058.2018.1534140>
- Calvo Hernández, P. y Marrero Rodríguez, G. (2004). La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 13. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/581>
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Bullying: the impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12082>
- Cerezo Ramírez, F. y Rubio Hernández, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar

- y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. <https://doi.org/10.6018/REIFOP/20.1.253391>
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la escala de convivencia escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tzorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyżalski, J. y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European cyberbullying intervention project questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Elipe, P. (2018). «Asegúrate» Program: effects on cyber-aggression and its risk factors. *Comunicar*, 26(56), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-04>
- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J. A. (2019). Asegúrate: an intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of its instructional materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 434. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030434>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dobson, A. S. y Ringrose, J. (2016). Sext education: pedagogies of sex, gender and shame in the schoolyards of tagged and exposed. *Sex Education*, 16(1), 8-21. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1050486>
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2008). Current perspectives on linking school bullying research to effective prevention strategies. En T. W. Miller (Ed.), *School Violence and Primary Prevention* (pp. 335-353). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-77119-9_17
- Fahy, A. E., Stansfeld, S. A., Smuk, M., Smith, N. R., Cummins, S. y Clark, C. (2016). Longitudinal associations between cyberbullying involvement and adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 59(5), 502-509. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.06.006>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva Vélez, A. e Irazabal, I. (2015). Internet use habits and risk behaviours in preadolescence. *Comunicar*, 22(44), 113-121. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Frankel, A. S., Bass, S. B., Patterson, F., Dai, T. y Brown, D. (2018). Sexting, risk behavior, and mental health in adolescents: an examination of 2015 Pennsylvania youth risk behavior survey data. *Journal of School Health*, 88(3), 190-199. <https://doi.org/10.1111/josh.12596>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L. y Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Gámez-Guadix, M., Gini, G. y Calvete, E. (2015). Stability of cyberbullying victimization among adolescents: prevalence and association with bully-victim status and psychosocial adjustment. *Computers in*

- Human Behavior*, 53, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.007>
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1.069-1.076. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of cyberprogram 2.0 on face-to-face bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- Garmendia Larrañaga, M., Jiménez Iglesias, E., Casado, M. Á. y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. <https://bit.ly/2viYYc2>
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1.073-1.137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Lenhart, A., Smith, A. y Anderson, M. (2015). *Teens, Technology and Romantic Relationships: From Flirting to Breaking up, Social Media and Mobile Phones Are Woven into Teens' Romantic Lives*. <https://pewrsr.ch/2MI51IX>
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 27(2), 157-170. <https://doi.org/10.1177/0143034306064547>
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: how children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), 283-303. <https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113>
- Livingstone, S. y Smith, P. (2014). Annual research review. Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635-654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
- López-Pradas, I. C., Romera, E. M., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). El cibercotilleo y el ciberacoso en la enseñanza primaria. *Psicología Educativa*, 23(2), 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.007>
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J. y Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: a comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 455-463. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0040>
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Jones, L. M. y Wolak, J. (2012). Prevalence and characteristics of youth sexting: a national study. *Pediatrics*, 129(1), 13-20. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1730>
- Nacimiento Rodríguez, L., Rosa Pantoja, I. y Mora-Merchán, J. A. (2017). Valor predictivo de las habilidades metacognitivas en el afrontamiento en situaciones de bullying y cyberbullying. *Informes Psicológicos*, 17(2), 135-158. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a08>
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J. A. y Del Rey, R. (2014). Towards the construct of cyberconvivencia. *Journal for the Study of Education*

- and Development. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 602-628. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.957537>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega Ruiz, R., Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia*. <https://sede.educacion.gob.es/publventa/d/15394/19/0>
- Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2012). *Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives*. Routledge.
- Powell, K. C. y Cody, K. J. (2009). Cognitive and social constructivism: developing tools for and effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Rachoene, M. y Oyedemi, T. (2015). From self-expression to social aggression: cyberbullying culture among South African youth on Facebook. *Communicatio*, 41(3), 302-319. <https://doi.org/10.1080/02500167.2015.1093325>
- Rimal, R. N., Lapinski, M. K., Cook, R. J. y Real, K. (2005). Moving toward a theory of normative influences: how perceived benefits and similarity moderate the impact of descriptive norms on behaviors. *Journal of Health Communication*, 10(5), 433-450. <https://doi.org/10.1080/10810730591009880>
- Rodríguez-Gómez, D., Castro, D. y Meneses, J. (2018). Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar. *Comunicar*, 27(56), 91-100. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-09>
- Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2018). How much do adolescents cybergossip? Scale development and validation in Spain and Colombia. *Frontiers in Psychology*, 9, 126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00126>
- Rubio Hernández, F. J., Díaz López, A. y Cerezo Ramírez, F. (2019). Bullying y cyberbullying: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.332311>
- Sanjuán, C. (2019). *Violencia viral: análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Save the Children. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-violencia-viral-y-online-contra-la-infancia-y-la-adolescencia>
- Sastre, A., Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Seiler, S. J. y Navarro, J. N. (2014). Bullying on the pixel playground: investigating risk factors of cyberbullying at the intersection of children's online-offline social lives. *Cyberpsychology. Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(4). <https://doi.org/10.5817/CP2014-4-6>
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2012.05.024>
- Tangen, D. y Campbell, M. (2010). Cyberbullying prevention: one primary schools approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 225-234. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.225>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization.

- Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Tsitsika, A. K., Barlou, E., Andrie, E., Dimitropoulou, C., Tzavela, E. C., Janikian, M. y Tsolia, M. (2014). Bullying behaviors in children and adolescents: «An ongoing story». *Frontiers in Public Health*, 2, 7. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2014.00007>
- 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(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Turkle, S. (2008). Always-on/Always-on-you: the tethered self. En J. E. Katz (Ed.), *Handbook of Mobile Communication Studies* (pp. 121-137). MIT Press Scholarship Online.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D. y Cerna, A. (2012). Cyberbullying in context: direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 210-227. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.644919>
- Villacampa, C. (2017). Teen sexting: prevalence, characteristics and legal treatment. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 49, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2017.01.002>
- Waasdorp, T. E. y Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483-488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 347-360. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704318>
- Wilson, S. J. y Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior. Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2 suplemento), S130-S143. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L. y Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: the importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health*, 55(2), 293-300. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.02.009>
- Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Bullying and cyberbullying: protective factors and effective interventions. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.006>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>