

Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia

Maite Garaigordobil y Vanesa Martínez-Valderrey

Universidad del País Vasco

Resumen

El estudio tuvo como principal objetivo evaluar experimentalmente los efectos de un programa antibullying (*Cyberprogram 2.0*) en conductas de victimización por bullying «cara-a-cara» y en diversas conductas sociales. Se utilizó una muestra de 176 adolescentes, de 13 a 15 años, 93 experimentales y 83 de control. El estudio utilizó un diseño de medidas repetidas pretest-posttest con grupo de control. Antes y después del programa (19 sesiones) se administraron dos instrumentos de evaluación. Los ANCOVAs posttest confirmaron que el programa estimuló una disminución significativa de la victimización y un aumento de las conductas sociales positivas (conformidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza, liderazgo prosocial). La intervención disminuyó significativamente más algunas conductas sociales negativas de las mujeres, aunque en el resto de las variables el cambio fue similar en ambos sexos. La discusión se centra en la importancia de implementar programas para fomentar el desarrollo socioemocional y prevenir la violencia.

Palabras clave: Bullying, cyberbullying, adolescencia, conducta social, género.

Abstract

The main purpose of the study was to assess experimentally the effects of an antibullying program (*Cyberprogram 2.0*) on behaviors of victimization due to «face-to-face» bullying and on diverse social behaviors. The sample comprised 176 adolescents, aged 13-15 years, grouped into 93 experimental subjects and 83 control subjects. The study used a repeated measures pretest-posttest design with a control group. Before and after the program (19 sessions), two assessment instruments were administered. ANCOVAs posttest confirmed that the program stimulated a significant decrease in victimization and an increase of positive social behaviors (social conformity, help-collaboration, self-assurance-firmness, prosocial leadership). The intervention significantly decreased some negative social behaviors to a greater extent in females, although in the remaining variables, the change was similar both sexes. The discussion focuses on the importance of implementing programs to promote socio-emotional development and prevent violence.

Keywords: Bullying, cyberbullying, adolescence, social behavior, gender.

Agradecimientos: Estudio financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) (PSI2012-30956), por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (IT638-13), y por la Unidad de Formación e Investigación de la Universidad del País Vasco UPV/EHU (UFI PSIXXI 11/04).

Correspondencia: Maite Garaigordobil. Departamento de Personalidad Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco. Avda. de Tolosa, 70. 20018. San Sebastián, España. E-mail: maite.garaigordobil@ehu.es

Introducción

La preocupación actual por la violencia entre iguales está en la base de este estudio. El bullying es una forma específica de violencia escolar, donde uno o varios agresores con mayor poder y con intencionalidad de causar dolor, acosan y someten reiteradamente a otro compañero (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, y Dobarro, 2011; Avilés, 2002; Cerezo, 2009; Piñuel y Oñate, 2006; Olweus, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2008), pudiéndose distinguir cuatro formas tradicionales de bullying presencial o «cara-a-cara»: físico (conductas agresivas dirigidas contra el cuerpo o la propiedad), verbal (conductas verbales despectivas), social (conductas de aislamiento y marginación) y psicológico (conductas para minar la autoestima y generar miedo).

En la actualidad se observan otras formas emergentes de acoso como el ciberbullying que consiste en utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente Internet y el móvil, para ejercer acoso a otros compañeros (Garaigordobil, 2011a; Garaigordobil, 2011b; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Según Smith et al. (2008), el ciberbullying es una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente, utilizando dispositivos electrónicos, sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente. Las vías utilizadas para acosar ciberné-

ticamente son variadas: mensajes de texto (SMS-de móvil), acoso telefónico (llamadas anónimas al móvil, etc.), grabaciones de agresiones físicas o vejaciones que son difundidas vía móvil o Internet, acoso mediante fotografías y vídeos que se difunden vía móviles o se suben a YouTube, correos electrónicos, redes sociales, páginas web, etc.

En el contexto del debate abierto acerca de si el ciberbullying es un tipo de bullying o tiene una entidad propia (Casas, Del Rey, y Ortega, 2013; Cerezo, 2012; Tokunaga, 2010), en este estudio se considera el ciberbullying como una nueva forma de bullying, como un tipo específico de bullying, pero con unas características novedosas, asociadas a los nuevos medios técnicos. El ciberbullying se asemeja al bullying en que es una conducta violenta premeditada e intencionada, fundamentada en una relación asimétrica de poder-sumisión sobre otro y repetitiva. No obstante, el ciberbullying presenta particularidades que lo diferencian de otras formas de acoso presencial, por ejemplo, la víctima no puede escapar (porque continuamente está recibiendo mensajes en su móvil o en su ordenador), la amplitud de la audiencia (llega a infinitud de personas), la invisibilidad de los acosadores, la durabilidad en el tiempo (el contenido del hostigamiento puede ser imperecedero), así como la rapidez y comodidad con la que se realiza (Garaigordobil, 2013).

En los últimos años se han desarrollado programas antibullying

eficaces, ya que han promovido una disminución de las conductas de victimización (Fekkes, Pijpers, y Verloove-Vanhorick, 2006; Gini, 2004; Gollwitzer, Eisenbach, Atria, Strohmeier, y Banse, 2006; Kärnä et al., 20011; Minton y O'More, 2008; Olweus, 2004; Ortega, 1997; Ortega y del Rey, 2001; Ortega, del Rey, y Mora-Merchán, 2004; Palladino, Nocentini, y Menesini 2012; Sapouna et al., 2010; Williford et al., 2012), un aumento de las conductas prosociales (Gini, 2004; Grossman et al., 1997) y de ayuda a las víctimas (O'More y Minton, 2004), una mejora de la competencia social (Leadbetter, Hoglund, y Woods, 2003), así como una disminución de las peleas (Heydenberk, Heydenberk, y Tzenova 2006) y de la agresividad (Grossman et al., 1997; Orpinas, Horn, y Staniszeski, 2003; Ortega y Lera, 2000). No obstante, a pesar de la gran relevancia social que está adquiriendo el ciberbullying, la revisión de la literatura señala que actualmente apenas hay programas de intervención psicoeducativa dirigidos a prevenir y reducir el ciberbullying que hayan sido validados. La revisión realizada únicamente ha permitido identificar dos programas evaluados experimentalmente: El *Brief Internet Cyberbullying Prevention Program* (Doane, 2011) y El *Programa Con-Red*, «Conocer, construir, convivir en Internet y las redes sociales» (del Rey, Casas, y Ortega, 2012). Por otro lado, aunque son escasos los estudios que han analizado di-

ferencias de género en los efectos de intervenciones antibullying han confirmado que las mujeres aumentan sus conductas de ayuda más que los hombres (Andreou, Didaskalou, y Vlachou, 2007).

La violencia entre iguales tiene consecuencias perniciosas para todos los implicados pero con distintos síntomas y niveles de sufrimiento. Aunque los efectos más acusados se muestran en la víctima, los agresores y los observadores también son receptores de aprendizajes y hábitos negativos que influyen en su comportamiento actual y futuro. Todos los implicados en situaciones de maltrato, en cualquiera de los roles, están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta. La relevante prevalencia del bullying y del ciberbullying y sus nocivos efectos sobre todos los implicados evidencia la necesidad de plantear programas para prevenir y/o reducir este tipo de violencia (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010; Garaigordobil, 2011c; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, y Zych, en prensa).

El programa que se evalúa en este estudio, *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) se configura con actividades que tienen como finalidad prevenir y/o intervenir en situaciones de acoso presencial y electrónico. La intervención ha consistido en la realización de 19 sesiones de 1 hora de

duración durante el curso escolar. Las actividades del programa tienen cuatro grandes objetivos: (1) Identificar y conceptualizar bullying/ciberbullying, y los tres roles implicados en este fenómeno; (2) Analizar las consecuencias del bullying/ciberbullying para las víctimas, los agresores y los observadores, potenciando la capacidad crítica y de denuncia ante el conocimiento de estas actuaciones; (3) Desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y reducir conductas de bullying/ciberbullying; y (4) Otros objetivos transversales como desarrollar variables positivas (empatía, escucha activa, habilidades sociales, estrategias de control de la ira-impulsividad, formas constructivas de resolución de conflictos, tolerancia para aceptar la diversidad de opiniones, etc.). Para diseñar las actividades se han revisado y utilizado diversas fuentes (Cerezo, Calvo, y Sánchez, 2011; Cowie y Colliety, 2010; Garaigordobil, 2000; Garaigordobil, 2011b; Viejo, del Rey, Maldonado, y Mora-Merchán, 2010).

La aplicación del programa con un grupo implica cuatro variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. La constancia intersesional que implica llevar a cabo una sesión de intervención semanal de una hora de duración. La constancia espacio-temporal, ya que se aplica el mismo día semanal, a la misma hora, en el mismo espacio físico, un espacio amplio, libre de obstáculos (gimnasio, etc.). La constancia del

adulto que dirige el programa, un adulto con formación psicopedagógica, y la constancia en la estructura de la sesión. Las sesiones comienzan con los miembros de grupo sentados en el suelo, en posición circular. El adulto explica la actividad, sus objetivos, etc. y los participantes desarrollan la acción. Posteriormente, se abre una fase de discusión y reflexión guiada por el adulto. El adulto fomenta la reflexión crítica mediante la formulación de preguntas. El programa utiliza diversas técnicas de dinámicas de grupo que tienen como finalidad estimular el desarrollo de la actividad y el debate: role-playing, torbellino de ideas, estudio de casos, discusión guiada mediante la formulación de preguntas, etc.

Como ejemplo, la actividad 15 «*Rompe la ley del silencio*». Esta actividad tiene como objetivos: (1) Romper la ley del silencio, fomentando la implicación y denuncia de los observadores; (2) Potenciar la empatía hacia las víctimas; (3) Identificar estrategias positivas de afrontamiento de situaciones de acoso; (4) Tomar conciencia de las consecuencias del comportamiento en espacios virtuales; y (5) Fomentar la capacidad de cooperación y la expresión emocional mediante la dramatización. 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. Posteriormente, el

adulto pregunta por los pasos que como observadores hubieran dado si Joe fuera de su entorno. El grupo distribuido en equipos de cinco participantes debe escribir el final de la historia presentando estrategias de resolución del problema como observadores. Para ello cada equipo registra las respuestas que vayan enumerando sobre el problema planteado. Después de listar las estrategias de afrontamiento, cada equipo debe seleccionar la forma de responder que considere más adecuada por parte de los observadores y, posteriormente la dramatiza, mostrando en la representación 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 ciberbullying 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 ayudarlo?

Con esta contextualización, el estudio tuvo como principal objetivo evaluar experimentalmente los

efectos de un programa para prevenir y reducir el acoso entre iguales (*Cyberprogram 2.0*), en las conductas de victimización por bullying presencial y en diversas conductas sociales positivas y negativas (ayuda-cooperación, agresivas, etc.). En relación con este objetivo se proponen dos hipótesis: (H1) La intervención disminuirá las conductas de acoso presencial (físicas, verbales, sociales, psicológicas); y (H2) El programa aumentará las conductas sociales positivas (conformidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza, liderazgo prosocial), disminuyendo las negativas (agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento, ansiedad social). Además, el estudio analiza si el impacto del programa fue diferencial en varones y mujeres, postulando otra hipótesis: (H3) La mejora de las mujeres será superior a la de los hombres.

Método

Participantes

Este estudio se llevó a cabo con una muestra de 176 adolescentes, de 13 a 15 años, que cursan 3.º y 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Del conjunto de la muestra 93 (52.8%) se asignan a la condición experimental y 83 (47.2%) a la condición de control. En la distribución por sexos, 77 (43.8%) son varones y 99 (56.3%) son mujeres. No se hallaron dife-

rencias significativas en función del sexo entre experimentales y control, $\chi^2 = 0.26$, $p > .05$. El 25% tiene 13 años, el 48.9% tiene 14 años y el 26.1% tiene 15 años. Aunque la muestra inicial estaba compuesta por 178 adolescentes, debido a la muerte experimental de dos de ellos, finalmente la muestra quedó compuesta por 176. La muestra se reclutó de tres centros educativos. En dos centros dos aulas fueron asignadas aleatoriamente a la condición experimental, y otra a la de control, mientras que en el tercer centro un aula se asignó a la condición experimental y dos aulas a la condición de control. El estudio se llevó a cabo en centros educativos de *Gipuzkoa* de nivel socio-económico-cultural diverso. El 44.3% acude a un colegio público-laico, mientras que el 55.7% estudia en un centro privado-religioso. Para la selección muestral se utilizó una técnica de muestreo aleatorio teniendo en cuenta la lista de centros de *Gipuzkoa* y el tipo de red (pública-privada) de los mismos.

Diseño y procedimiento

El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental, un diseño de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control. El programa de intervención fue la variable independiente, mientras que fueron variables dependientes: victimización por bullying presencial y conductas sociales positivas y negativas. Respecto al procedimiento, primero se

envió una carta a los directores-as de los centros educativos seleccionados aleatoriamente de la lista de centros de *Gipuzkoa* explicando el proyecto y solicitando la colaboración. Con aquellos que aceptaron colaborar se realizó una entrevista para exponer el proyecto, entregar los consentimientos informados para los padres de los participantes. Cuando el centro seleccionado no aceptó colaborar, se repitió el procedimiento con el siguiente centro de la lista teniendo en cuenta la red (pública-privada) y/o el nivel socio-económico-cultural del centro que declinó participar. Tras la recepción de los consentimientos de los padres se llevó a cabo la aplicación pretest a los participantes asignados a la condición experimental y control, administrando dos instrumentos de evaluación. Posteriormente se implementó el programa de intervención en los 5 grupos experimentales (19 sesiones de una hora de duración), mientras que los 4 grupos de control recibieron el programa de tutorías del centro. Después de la intervención, en la fase postest se administraron los mismos instrumentos que en el pretest a experimentales y control. El estudio respetó los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases), habiendo recibido el informe

favorable de la Comisión de Ética de la Universidad del País Vasco (CEISH/112/2012).

Instrumentos de evaluación

Con la finalidad de evaluar las variables objeto de estudio se administraron dos instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez:

- Para la evaluación de las conductas de victimización por bullying presencial se utiliza el Cuestionario Acoso y Violencia Escolar (AVE. Piñuel y Oñate, 2006) que permite obtener el índice global de acoso (frecuencia de diferentes conductas de hostigamiento). Esta dimensión está compuesta por 50 ítems, y el adolescente debe informar la frecuencia con la que le ocurre lo que indica la frase (nunca, pocas veces, muchas veces). Las afirmaciones hacen referencia a conductas de hostigamiento, de intimidación, amenazas a la integridad, coacciones, bloqueo o exclusión social, conductas directas de agresión ya sea física o psicológica. Por ejemplo, «roban mis cosas» «rompen mis cosas a propósito» «se ríen de mí» «me amenazan con armas» «no me dejan participar, me excluyen» «me zarandean o empujan para intimidarme». La consistencia interna (alfa de Cronbach) obtenida con la muestra de tipificación del test fue alta ($\alpha = .95$).

Para calcular la fiabilidad compuesta (FC) y la varianza media extractada (VME) se llevó a cabo una análisis factorial confirmatorio con los datos del presente estudio, utilizándose el método de máxima verosimilitud para la estimación de los parámetros. Los resultados mostraron que la fiabilidad fue elevada ($FC = .93$), y la varianza media extractada fue superior a .50 ($VME = 58.59\%$) lo que implica que un alto porcentaje de la varianza es explicada por el constructo.

- Para evaluar la competencia social se utiliza el cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS. Moraleda, González, y García-Gallo, 2004), que mide varias conductas sociales: *CON*. Conformidad social (conformidad con lo que es socialmente correcto); *AC*. Ayuda-colaboración (tendencia a compartir con los demás, a reforzarles, a colaborar en el trabajo); *SF*. Seguridad-firmeza (confianza en las propias posibilidades para conseguir los objetivos de la interacción, firmeza en la defensa de los propios derechos); *LID*. Liderazgo prosocial (tendencia a dar ideas en el grupo, a aunar a sus miembros en torno a unos objetivos comunes); *AGR*. Agresividad-terquedad (tendencia a la expresión violenta contra personas o cosas, a la amenaza e intimidación); *DOM*. Dominancia (tendencia a dominar y manipular

a los demás para conseguir el propio provecho); *AP*. Apatía-retramiento (desinterés por integrarse en los grupos y participar en sus actividades, tendencia a mostrarse reservado, aislado); *ANS*. Ansiedad social (tendencia a la timidez, miedo a expresarse y a relacionarse). Los adolescentes señalan si el contenido de la frase identifica su modo de pensar y actuar, siguiendo una escala Likert del 1 al 7, para manifestar el grado de acuerdo con el contenido de la frase. Por ejemplo, «respeto las cosas de mis compañeros y trato de no estropearlas» «me gusta ser generoso con los demás y prestarles mis cosas si es que lo necesitan» «soy más bien tímido y sumiso» «pienso que lo más importante en la vida es lograr el poder como sea y mandar sobre los demás». Las escalas del estudio original ofrecen los siguientes índices de consistencia (alfa de Cronbach): *CON*, $\alpha = .59$; *AC* $\alpha = .70$; *SF* $\alpha = .62$; *LID* $\alpha = .61$; *AGR* $\alpha = .66$; *DOM* $\alpha = .54$; *AP* $\alpha = .57$; *ANS* $\alpha = .62$. En cuanto a la fiabilidad compuesta (FC) y a la varianza media extractada (VME) obtenida con los datos del presente estudio, los resultados del análisis factorial confirmatorio bajo el método de máxima verosimilitud para la escala total indican un alto nivel de fiabilidad (FC = .98), y un nivel adecuado de varianza media extractada (VME = 46.69%).

Resultados

Efectos del programa en conductas de victimización por bullying presencial y en conductas sociales positivas y negativas

Para evaluar el efecto del programa se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y de varianza (ANOVAs) con las puntuaciones obtenidas en el *AVE* y en el *AECS*, por los adolescentes asignados a la condición experimental y control, en la fase pretest. Todos los análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS 19.0 (IBM Corp., 2010). En segundo lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos y de covarianza de las puntuaciones posttest (ANCOVAs posttest covariando el pretest), lo que permite evidenciar el impacto del programa. Además, se calculó el tamaño del efecto (*d* de Cohen) (pequeño < .50; moderado .50-.79; grande $\geq .80$). Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 1.

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, en victimización (*AVE*), los resultados del ANOVA pretest no muestran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control antes de la intervención, sin embargo, los ANCOVAs posttest evidenciaron una disminución de las conductas de victimización por bullying «cara a cara» en los adolescentes experimentales ($M = -3.16$), frente a un aumento de estas conductas en los

Tabla 1
Análisis Pretest y Postest en Victimización y Conducta Social en el Grupo Experimental y Control

	Pretest						Postest						Anova Pretest				Ancova Postest			
	Experimental			Control			Experimental			Control			F		p		F		p	
	M	DT	M	M	DT	M	M	DT	M	DT	M	DT	(1, 174)	d	(1, 174)	d	(1, 174)	d	(1, 174)	d
Victimización bullying	4.84	6.98	3.67	5.15	1.68	2.64	6.08	9.97	1.55	>.05	.19	19.50	.000	.60						
Conformidad social	39.56	11.48	40.24	10.74	46.38	10.95	39.43	11.88	0.16	>.05	.06	17.16	.000	.60						
Ayuda-Colaboración	49.99	12.46	50.50	11.02	52.85	11.59	48.54	12.70	0.08	>.05	.04	8.38	.004	.35						
Seguridad-Firmeza	52.98	12.18	52.76	10.42	55.82	11.11	48.85	13.14	0.01	>.05	.01	13.46	.000	.57						
Liderazgo Prosocial	17.30	5.91	17.60	5.62	17.86	5.63	16.21	6.39	0.11	>.05	.05	4.06	.045	.27						
Agresividad-Terquedad	25.12	8.72	24.18	11.27	22.47	9.08	22.13	8.25	0.37	>.05	.09	0.00	>.05	.03						
Dominancia	12.77	8.48	13.17	8.28	11.42	7.68	11.65	6.19	0.10	>.05	.04	0.00	>.05	.03						
Apatía-Retraimiento	23.10	9.73	23.06	8.78	20.14	9.07	22.15	8.28	0.00	>.05	.00	3.12	>.05	.23						
Ansiedad social	16.53	8.82	19.17	9.12	15.88	9.13	18.41	8.73	3.71	>.05	.29	1.47	>.05	.28						

Nota. d = tamaño del efecto de Cohen. Experimental n = 93, Control n = 83.

Tabla 2
Análisis Pretest y Postest en Victimización y Conducta Social en Varones y Mujeres

	Pretest						Postest						Anova Pretest				Ancova Postest			
	Varones			Mujeres			Varones			Mujeres			F		p		F		p	
	M	DT	M	M	DT	M	M	DT	M	DT	M	DT	(1, 91)	d	(1, 91)	d	(1, 91)	d	(1, 91)	d
Victimización bullying	3.87	5.17	5.54	8.02	1.95	3.12	1.48	2.23	1.29	>.05	.24	1.81	>.05	.17						
Conformidad social	37.73	13.25	40.83	10.00	45.73	11.48	46.73	10.65	1.59	>.05	.26	0.07	>.05	.09						
Ayuda-Colaboración	46.59	14.10	52.36	10.68	51.11	12.09	54.60	10.74	4.86	.030	.46	1.13	>.05	.30						
Seguridad-Firmeza	51.38	13.18	54.09	11.42	55.27	11.80	56.44	10.63	1.08	>.05	.21	0.60	>.05	.10						
Liderazgo Prosocial	17.84	6.47	16.92	5.51	18.24	5.96	17.50	5.51	0.51	>.05	.15	0.01	>.05	.12						
Agresividad-Terquedad	27.70	8.21	23.32	8.69	25.86	9.81	19.88	7.81	5.79	.018	.51	5.69	.019	.67						
Dominancia	15.97	9.12	10.53	7.29	16.14	9.22	7.87	3.14	9.86	.002	.65	19.60	.000	1.20						
Apatía-Retraimiento	26.35	9.56	20.83	9.28	23.65	8.24	17.35	8.80	7.51	.007	.58	6.26	.014	.73						
Ansiedad social	17.14	8.55	16.11	9.07	16.49	8.74	15.19	9.40	0.29	>.05	.11	1.48	>.05	.14						

Nota. d = tamaño del efecto de Cohen. varones n = 39; mujeres n = 54.

participantes de control ($M = 2.41$). El tamaño del efecto fue moderado ($d = .60$).

En relación a la competencia social, primero se realizó un MANOVA con las puntuaciones obtenidas con el AECS en la fase pretest. Los resultados del MANOVA pretest para el conjunto de las conductas sociales evaluadas, Lambda de Wilks, $\Lambda = .957$, $F(8, 163) = .91$, $p > .05$, no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre la condición experimental y control en la fase pretest, siendo el tamaño del efecto bajo ($\eta^2 = .043$; $r = .20$). Los resultados de los análisis de varianza univariados en la fase pretest (ver Tabla 1) indican que antes de comenzar la intervención no había diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes de la condición experimental y control en ninguna de las conductas sociales evaluadas. El tamaño del efecto fue pequeño en todas las variables.

En relación al cambio en la competencia social (AECS), los resultados del MANCOVA llevado a cabo con las puntuaciones posttest para el conjunto de las conductas sociales evaluadas, Lambda de Wilks, $\Lambda = .847$, $F(8, 161) = 3.45$, $p < .05$, muestran diferencias posttest estadísticamente significativas entre aquellos adolescentes que habían realizado Cyberprogram 2.0. frente a los de la condición de control, siendo pequeño el tamaño del efecto ($\eta^2 = .153$; $r = .39$). Los resultados de los ANCOVAs posttest (covariando las diferencias pretest) en las

conductas sociales objeto de estudio en la condición experimental y control (ver Tabla 1), confirman diferencias estadísticamente significativas en las conductas de conformidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza y liderazgo prosocial observándose aumentos significativos en los adolescentes de la condición experimental en estos cuatro tipos de conducta social positiva ($COM = 6.82$; $AC = 2.86$, $SF = 2.84$, $LID = 0.56$) frente a los de control que disminuyeron en todas las conductas ($COM = -0.81$; $AC = -1.96$, $SF = -3.91$, $LID = -1.39$). El tamaño del efecto fue moderado en conformidad social y seguridad-firmeza y pequeño en ayuda-colaboración y liderazgo prosocial.

Efectos del programa en ambos sexos

Para valorar si el cambio ejercido por el programa fue similar en ambos sexos, primero se realizaron ANOVAs con las puntuaciones pretest y, posteriormente ANCOVAs con las puntuaciones posttest (covariando las puntuaciones pretest) en las variables objeto de estudio en varones y mujeres experimentales. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

En relación a las conductas de victimización por bullying presencial (AVE), los resultados del ANOVA pretest (ver Tabla 2) confirmaron que no había diferencias entre varones y mujeres experimentales antes de comenzar la interven-

ción. Los resultados del ANCOVA posttest muestran que el cambio estimulado por el programa en ambos sexos fue similar.

Respecto a la competencia social, los resultados del MANOVA pretest que tiene en cuenta todas las conductas sociales evaluadas con el *AECS*, Lambda de Wilks, $\Lambda = .804$, $F(8, 81) = 2.46$, $p < .05$, muestran diferencias significativas entre varones y mujeres antes de la intervención, siendo el tamaño del efecto moderado ($\eta^2 = .196$; $r = .44$). Los resultados de los ANOVAS pretest confirman diferencias en conductas de ayuda-colaboración con puntuaciones mayores en las mujeres, y diferencias en conductas de agresividad-terquedad, dominancia, y apatía-retraimiento con superiores puntuaciones en los varones antes de comenzar la intervención. Al analizar el cambio, los resultados del MANCOVA llevado a cabo con las puntuaciones posttest para la conducta social en su conjunto, Lambda de Wilks, $\Lambda = .776$, $F(8, 81) = 2.60$, $p < .05$, muestran diferencias significativas entre varones y mujeres, siendo el tamaño del efecto muy bajo ($\eta^2 = .055$; $r = .23$). Los resultados de los ANCOVAs posttest en función del sexo (ver Tabla 2) muestran que las mujeres disminuyeron significativamente más en conductas de agresividad-terquedad, dominancia y apatía-retraimiento.

Los resultados de los ANCOVAS 2x2 sobre la interacción condición*sexo únicamente fueron significativos en dos de las variables

evaluadas, en conductas de agresividad-terquedad, $F(8, 151) = 6.09$, $p < .05$, y en conductas de dominancia, $F(8, 151) = 8.74$, $p < .05$, en las que las mujeres disminuyeron significativamente más.

Discusión

El estudio tuvo como objetivo evaluar los efectos de *Cyberprogram 2.0*. Los resultados, en primer lugar, confirmaron que, desde la percepción de los adolescentes, la intervención estimuló en los grupos experimentales: (1) Una disminución superior de las conductas de victimización por bullying «cara a cara»; y (2) Un incremento de diversas conductas sociales positivas tales como conductas de conformidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza y liderazgo prosocial. Estos resultados ratifican la eficacia del programa, confirman la hipótesis 1 y parcialmente la hipótesis 2, y apuntan en la misma dirección que otros trabajos que han mostrado que los programas antibullying pueden promover una disminución de las conductas de victimización (e.g. del Rey et al., 2012; Fekkes et al., 2006; Gollwitzer et al., 2006; Kärnä et al., 2011; Minton y O'More, 2008; Olweus, 2004; Ortega, del Rey, y Mora-Merchán, 2004; Palladino et al., 2012; Sapouna et al., 2010; Williford et al., 2012), un aumento de las conductas prosociales (Gini, 2004; Grossman et al., 1997; O'Moore, y

Minton, 2004) o, una mejora de la competencia social (Leadbetter et al., 2003). Estos resultados pueden ser explicados por el énfasis en las interacciones positivas y cooperativas que implican todas las actividades de *Cyberprogram 2.0*. Las actividades del programa estructuran situaciones de comunicación, cooperación y empatía que explican los positivos efectos de la intervención en el incremento de las conductas sociales positivas.

En segundo lugar, los resultados mostraron que las mujeres disminuyeron significativamente más en varias conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento), aunque en el resto de las variables el cambio fue similar en ambos sexos. Por consiguiente, la hipótesis 3 no se confirma completamente ya que las mujeres han mejorado más que los varones al disminuir significativamente algunas conductas sociales negativas, sin embargo, no han disminuido más la victimización ni tampoco han incrementado más sus conductas sociales positivas. La mayor disminución de las mujeres en conductas sociales negativas podría explicarse por las diferencias de género en la empatía. En todos los estudios las mujeres tienen niveles superiores de empatía (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006), y esta variable ha podido fomentar una mayor sensibilización de las mujeres frente al nocivo efecto de la conducta social negativa, del acoso (que se analiza en muchas activida-

des del programa), potenciando una mayor disminución de estas conductas en ellas.

Los resultados en su conjunto permiten enfatizar la importancia de implementar, durante la infancia y la adolescencia, programas para fomentar el desarrollo socio-emocional, para mejorar la convivencia y prevenir/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 y reducir el bullying y ciberbullying, una práctica basada en la evidencia. El trabajo aporta una herramienta de intervención eficaz que ha sido validada experimentalmente. Como líneas futuras de investigación se puede sugerir la evaluación del efecto de *Cyberprogram 2.0* en otras variables, por ejemplo, en las conductas de ciberbullying, la autoestima, la empatía, las estrategias de resolución de conflictos, la conducta antisocial, la agresividad impulsiva y premeditada, etc.

Como limitación del estudio cabe destacar el uso de autoinformes con el sesgo de deseabilidad social que implican, y sugiere utilizar en el futuro heteroinformes donde progenitores y docentes informen de las conductas de los adolescentes, y/o utilizar técnicas observacionales para evaluar y ratificar los efectos del programa. Además, la muestra de la investigación es pequeña para ofrecer resultados generalizables a la población, por lo que se sugiere

llevar a cabo la evaluación del programa ampliando el tamaño y procedencia de la muestra. Se sugiere replicar el trabajo con otras muestras para analizar su generalización (validez externa).

Teniendo en cuenta las graves consecuencias de estar implicado en situaciones de violencia entre iguales, tal y como se ha resaltado en diversos estudios (Letamendía, 2002), los hallazgos de esta investigación son relevantes y permiten sugerir la necesidad de implementar intervenciones psicoeducativas con la finalidad de prevenir y eliminar este tipo de violencia. La elevada participación en situaciones de bullying y cyberbullying, así como el incremento progresivo de este fenómeno en todos los países del mundo, permite enfatizar la necesidad de prevención e intervención, en todos los contex-

tos educativos. 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 reducir la prevalencia del bullying en todas sus modalidades. A la luz de los hallazgos de estudios recientes (Garaigordobil, 2013), los programas de intervención psicológica para prevenir y reducir la violencia deben promover una mejora del clima social del aula potenciando el desarrollo de la conducta prosocial, las habilidades sociales y de comunicación, las habilidades de resolución cooperativa de conflictos, la empatía, la autoestima, el control de la ira, el respeto por las diferencias, etc.

Referencias

- 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
- Avilés, J. M. (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato entre alumnos*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Casas, J. A., del Rey, R., y Ortega, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587. doi:10.1016/j.chb.2012.11.015
- Cava, M. J., Buelga S., Musitu G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicacio-

- nes en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez, C. (2011). *El programa CIP para la intervención específica en bullying*. Madrid: Pirámide.
- Cowie, H., y Colliety, P. (2010). *Cyber Training. Taking action against cyberbullying*. Módulo 7. Trabajar con niños y jóvenes. Descargado el 01 de enero de 2011 desde <http://www.cybertraining-project.org/>
- 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
- Doane, A. N. (2011). *Testing of a brief Internet cyberbullying prevention program in college students*. (Tesis doctoral: Old Dominion University). Descargada el 10 de Junio de 2013 desde <http://search.proquest.com/docview/898606244>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., y Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Effects of antibullying school program on bullying and health complaints. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160(6), 638-644. doi: 10.1001/archpedi.160.6.638
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes: Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2011a). *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. (2011b). *Bullying y cyberbullying: 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. (2011c). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). *La Violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: An overview of intervention programmes. *School Psychology International*, 25(1), 106-116. doi: 10.1177/0143034304028042
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D., y Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing

- effects of the 'Viennese Social Competence Training'. *Swiss Journal of Psychology*, 65(2), 125-135. doi: 10.1024/1421-0185.65.2.125
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., et al. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605-1611. doi: 10.1001/jama.277.20.1605
- Heydenberk, R. A., Heydenberk, W. R., y Tzenova, V. (2006). Conflict resolution and bully prevention: Skills for school success. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(1), 55-69. doi: 10.1002/crq.157
- IBM Corp. (2010). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 19.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- 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
- Leadbetter, B., Hoglund, W., y Woods, T. (2003). Changing contexts? The effects of a primary prevention program on classroom levels of prerelational and physical victimization. *Journal of Community Psychology*, 31(4), 397-418. doi: 10.1002/jcop.10057
- Letamendía, R. (2002). El maltrato en contextos escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 77-90.
- Moraleda, M., González, J., y García-Gallo, J. (2004). *AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA. (Trabajo original publicado en 1998)
- Minton, S. J., y O'Moore, A. M. (2008). The effectiveness of a nationwide intervention programme to prevent and counter school bullying in Ireland. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 1-12.
- O'Moore, A. M., y Minton, S. J. (2004). Ireland: The Donegal primary school antibullying project. En P. K. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 275-288). Cambridge: Cambridge University Press
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). Londres: Routledge.
- 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.
- 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., y del Rey, R. (2001). Acieros y desacieros del Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- 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., y Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26(1), 113-123. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<113::AID-AB9>3.0.CO;2-E
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., y Mennesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 24, 634-639.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *AVE: Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (en prensa). Peer victimization and ethnic-cultural peer victimization: self-esteem and school relations between different cultural groups of students in Andalusia, Spain. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), doi: 10.1387/RevPsicodidact.7909
- Sapouna, M., Wolke, D., Vannini, N., Watson, S., Woods, S., Schneider, W.,... Aylett, R. (2010). Virtual learning intervention to reduce bullying victimization in primary school: A controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(1), 104-112.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature an impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- 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. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014
- Viejo, C., del Rey, R., Maldonado, A., y Mora-Merchán, J. A. (2010). *Cyber Training. Taking action against cyberbullying*. Módulo 6. Trabajando con las escuelas. Descargado el 01 de enero de 2011 desde [http:// www. cybertraining-project.org/](http://www.cybertraining-project.org/)
- 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

Maite Garaigordobil. Catedrática de Evaluación Psicológica en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco. Responsable del Grupo Consolidado de Investigación del Gobierno Vasco: «Evaluación Psicológica: Instrumentos de evaluación y programas de intervención». Dirige el proyecto «*Cyberbullying: Prevalencia en el País Vasco, conexión con variables personales y familiares, y programa de prevención e intervención*» financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (PSI2012-30956), el Dpto. de Educación del Gobierno Vasco (IT-638-13) y la Universidad del País Vasco (UFIPSIXXI11/04).

Vanesa Martínez-Valderrey. Licenciada en Pedagogía. Becaria de la Unidad de Formación e Investigación de la Universidad del País Vasco (UFIPSIXXI11/04) y Doctoranda de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco. Actualmente realiza su tesis doctoral, dentro de una línea de investigación sobre el cyberbullying, bajo la dirección de la profesora Maite Garaigordobil.

Fecha de recepción: 18-10-2013

Fecha de revisión: 12-01-2014

Fecha de aceptación: 27-01-2014

