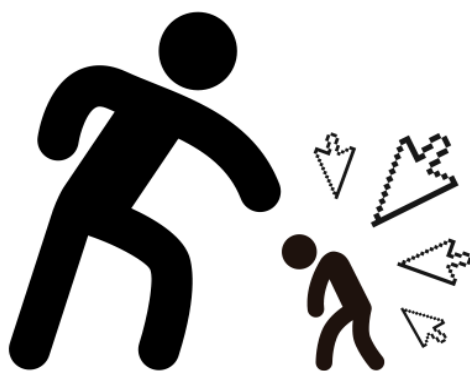


PSICOLOGÍA

MAITE GARAIGORDOBIL LANDAZABAL

BULLYING Y CYBERBULLYING

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN,
PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN



EDITORIAL UOC



14 h

Bullying y cyberbullying

Bullying y cyberbullying

Estrategias de evaluación,
prevención e intervención

Maite Garaigordobil Landazabal



EDITORIAL UOC

Diseño de la colección: Editorial UOC

Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición en lengua castellana: junio 2018

Primera edición en formato digital: julio 2018

© Maite Garaigordobil Landazabal, del texto

© FUOC, de esta edición, 2018

Av. Tibidabo, 39-43,

08035 Barcelona

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL) de esta edición, 2018

Rambla del Poblenou, 156, 08018 Barcelona

<http://www.editorialuoc.com>

Realización editorial: dâctilos

ISBN: 978-84-9180-234-1

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea éste eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares del copyright.

Maite Garaigordobil Landazabal

Doctora en Psicología (1992), especialista en Psicología Clínica (2004), y catedrática de Evaluación y diagnóstico psicológicos en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco (2009). Su actividad como docente e investigadora gira en torno a temas relacionados con la intervención psicológica en contextos clínicos y educativos, así como con el desarrollo de instrumentos de evaluación psicológica para niños/niñas, adolescentes y adultos. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación y tesis doctorales, y ha recibido el primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 1994 y en 2003 (Ministerio de Educación), y el Premio Nicolás Seisdedos al mejor trabajo de investigación en evaluación psicológica en 2012 (CGCOP). La difusión de su trabajo se concreta en la presentación de más de doscientas ponencias en congresos, un centenar de conferencias, numerosos cursos de formación a profesionales de la psicología y la educación, y publicaciones (treinta libros, sesenta capítulos y ciento setenta artículos). De sus contribuciones recientes cabe destacar la creación de un programa de intervención y un videojuego para prevenir y reducir el *bullying/cyberbullying* durante la adolescencia, junto a un *screening* para medir el acoso presencial y tecnológico.

Índice

Introducción	13
Capítulo I. <i>Bullying</i> y <i>cyberbullying</i>: conceptualización .	17
1. Definición de los conceptos de <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> ...	17
2. <i>Bullying</i> y <i>cyberbullying</i> : semejanzas y diferencias	27
Capítulo II. <i>Bullying</i> y <i>cyberbullying</i>: prevalencia, diferencias entre sexos, cambios con la edad y conductas frecuentes	33
1. <i>Bullying</i> : resultados de los estudios	36
2. <i>Cyberbullying</i> : resultados de los estudios	39
Capítulo III. Consecuencias del <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> para las víctimas, los agresores y los observadores	43
1. Efectos del <i>bullying</i>	44
2. Efectos del <i>cyberbullying</i>	46

Capítulo IV. Mitos y creencias irracionales en relación con la violencia entre iguales 53

Capítulo V. *Bullying* y *cyberbullying*: metodología e instrumentos de evaluación 61

1. Indicadores de observación conductual para identificar a víctimas y agresores de *bullying* y *cyberbullying* 62
2. Perfiles de riesgo de convertirse en víctima y/o en agresor 64
3. El cuestionario sociométrico para identificar víctimas y agresores de *bullying* y *cyberbullying* 67
4. Autoinformes para la evaluación del *bullying* y *cyberbullying* 68
5. Test *Cyberbullying: screening* del acoso entre iguales. Evaluación del acoso escolar presencial (*bullying*) y tecnológico (*cyberbullying*) 71

Capítulo VI. *Bullying* y *cyberbullying*: prevención e intervención 75

1. Prevención e intervención del *bullying* y el *cyberbullying*: intervención multidireccional desde la sociedad, la escuela, la familia y la terapia 75
2. Intervención en los centros educativos 78
 - 2.1. Programas de intervención psicoeducativa para fomentar el desarrollo socioemocional, la convivencia y prevenir la violencia 80
 - 2.2. Programas JUEGO y Programa de intervención con adolescentes: una línea de intervención psicoeducativa para fomentar la conducta 84

prosocial, el desarrollo emocional y prevenir la violencia	
2.3. Programas <i>antibullying</i> para prevenir y erradicar el acoso en todas sus modalidades	91
2.4. Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el <i>bullying</i> y el <i>cyberbullying</i> ...	96
2.5. Cybereduca cooperativo 2.0. Un videojuego para la prevención del <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>	109
2.6. Estrategias y pautas de acción contra el <i>cyberbullying</i>	116
2.7. Pautas de conducta de los adultos con las víctimas, los agresores y los observadores	122
2.8. Conclusiones sobre la prevención e intervención en el <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>	125
3. Intervención en contextos clínicos: evaluación y tratamiento	128
3.1. Un modelo de evaluación psicológica para casos de <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>	128
3.2. Intervención terapéutica: objetivos terapéuticos y técnicas de intervención	134
Capítulo VII. Retos de la psicología del siglo XXI en relación con el <i>bullying</i> y el <i>cyberbullying</i>	139
Capítulo VIII. Intervención en el <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i>: evaluación del caso Miguel	145
Anexo	153
1. Primera entrevista. Exploración de las conductas de acoso sufridas y/o realizadas, usos de internet,	154

contexto familiar e historia clínica (entrevista con la víctima o el agresor)	
1.1. Conductas de <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> sufridas y realizadas	155
1.2. Usos de internet por parte de la víctima o del agresor	162
1.3. Contexto familiar: percepción de la familia y del impacto del acoso	164
1.4. Historia clínica	165
1.5. Un día normal y festivo en la vida de la víctima y/o del agresor	168
2. Segunda entrevista. Historia evolutiva y contexto familiar (entrevista con los padres)	169
2.1. Contexto familiar: características e impacto de la situación de acoso	169
2.2. Historia evolutiva	171
2.3. Un día normal y festivo en la vida del hijo-hija	174
Bibliografía	177

Introducción

Analizando la historia se puede constatar que los seres humanos frecuentemente han realizado acciones perjudiciales, acciones violentas contra otros seres humanos que han generado dolor y sufrimiento intenso y duradero. Hay muchas maneras posibles de definir la violencia. Si tenemos en cuenta la definición realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), «el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones» (p. 5), podría afirmarse que la violencia siempre ha formado parte de la experiencia humana.

Sus efectos se pueden ver, bajo diversas formas, en todas partes del mundo. Cada año, casi dos millones de personas pierden la vida y muchas más sufren lesiones no mortales como resultado de la violencia autoinfligida, interpersonal o colectiva. En conjunto, la violencia es una de las principales causas de muerte en todo el mundo para la población de 15 a 44 años de edad, y el coste que tiene es inmenso, tanto desde el punto de vista económico (cantidades de ayudas económicas) como humano (aflicción y dolor que causa todo acto de violencia) (OMS, 2002).

La violencia se manifiesta en muchos ámbitos y genera diferentes tipos de victimización. Podemos identificar la violencia política (violencia de las guerras y del terrorismo), violencia familiar (violencia entre los padres; violencia de género; violencia hacia los niños —maltrato infantil, abuso sexual, infanticidio—; vio-

lencia de los hijos a padres –síndrome del emperador–; violencia hacia los ancianos), violencia religiosa (contra los miembros de otras creencias religiosas, fanatismo religioso), violencia racista (contra personas de otras razas y culturas), violencia sexista (sexismo, LGTBfobia...), violencia estructural (relacionada con la injusta distribución económica en el orden mundial, con la pobreza) y violencia escolar (violencia entre iguales –*bullying*/ *cyberbullying*–, violencia del profesor al alumno y viceversa...). En este trabajo centramos nuestra atención sobre la violencia entre iguales (*bullying*/ *cyberbullying*), un tipo específico de violencia, pero debemos encuadrarla en un marco comprensivo más amplio, en el contexto de la violencia humana.

En las últimas décadas, el interés y la preocupación social por las conductas violentas entre iguales, tanto cara a cara (*bullying*) como a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (*cyberbullying*), han ido incrementándose. El auge de las TIC y los usos perniciosos que niños, adolescentes y jóvenes hacen de ellas han provocado que el problema del acoso escolar cara a cara haya cobrado una nueva dimensión en el acoso a través de medios electrónicos (internet y móvil). La progresiva concienciación sobre la relevancia que tienen las agresiones en contextos escolares, enfatizada por los medios de comunicación (TV, prensa, radio, internet, etc.) a raíz de hechos graves, como los suicidios consecuencia de sufrir acoso por parte de los compañeros, nos obliga a todos los implicados en la educación a intervenir, tanto en la prevención como en el afrontamiento de las situaciones de acoso escolar, cuando estas se producen.

Como consecuencia de esta situación, en los últimos años se han incrementado las investigaciones que han analizado la violencia entre iguales y se han elaborado instrumentos de evaluación y propuestas de prevención e intervención (Garaigordobil, 2011bc).

Transcurridos más de cuarenta años desde los pioneros estudios epidemiológicos de *bullying* cara a cara de Olweus (1973), y de *cyberbullying* de Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000), se puede afirmar que *bullying* y *cyberbullying* son fenómenos que se producen en todos los países y en todos los niveles socioeconómico y culturales. El acoso en todas sus modalidades *bullying-cyberbullying* es un problema de salud pública digno de consideración, con consecuencias muy perniciosas para todos los implicados, aunque los efectos más graves se evidencian en las víctimas (ansiedad, depresión, estrés postraumático, suicidio...).

Con esta contextualización, la primera parte del libro analiza el fenómeno del que hablamos, se definen los términos *bullying* y *cyberbullying*, se aporta información sobre el porcentaje de estudiantes que sufre o lleva a cabo estas conductas, se identifican las consecuencias para todos los implicados y los mitos que circulan en torno al *bullying* en todas sus modalidades.

Después de analizar el fenómeno, la segunda parte del libro aborda la evaluación, la prevención y la intervención del *bullying* y el *cyberbullying*. En primer lugar, se identifican herramientas que permiten detectar y evaluar el *bullying* y el *cyberbullying*. En segundo lugar, se profundiza en las acciones para prevenir estas situaciones y para erradicarlas cuando aparecen, así como para paliar sus efectos cuando se ha producido la situación de victimización y perpetración. En este contexto, se exponen algunas intervenciones que pueden llevarse a cabo en contextos educativos (por ejemplo, programas de desarrollo socioemocional para prevenir la violencia, programas antibullying...) y ámbitos clínicos (la evaluación psicológica de un caso clínico, los objetivos terapéuticos con víctimas y agresores, así como las técnicas terapéuticas utilizadas).

Complementariamente, en este texto se plantean algunos retos que tiene la psicología del siglo XXI en relación con el *bullying* y el

cyberbullying, desde la sociedad, la escuela, la familia, la clínica, la investigación y el ámbito judicial. El trabajo concluye con la presentación del caso de un adolescente agresor y ciberagresor, cuya conducta mejoró después de participar en una aplicación grupal del programa Cyberprogram 2.0. (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a).

El trabajo se encuadra en el marco de las actividades realizadas por la Red PROEM (Promoción de la salud mental emocional en adolescentes), dentro de las redes de excelencia del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (PSI2017-90650-REDT) y del grupo de investigación financiado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (PPG17/31).

Capítulo I

Bullying y cyberbullying: conceptualización

1. Definición de los conceptos de *bullying* y *cyberbullying*

La definición más aceptada y utilizada de *bullying*, también denominado con otras acepciones (acoso escolar, maltrato entre iguales, violencia entre iguales, etc.), es la formulada por Olweus (1973). Este investigador considera que un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes le dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Le golpea, pateo y empuja, o amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella... Estas conductas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es *bullying* cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no lo podemos llamar *bullying* cuando alguien se mete con otro de manera amistosa o como en un juego, ni tampoco cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean.

Desde la primera definición realizada por Olweus (1973), pionero en el estudio de este fenómeno, muchos investigadores (Cerezo, 1998; OMS, 2002; Olweus, 1993ab, 1999, 2012, 2013; Piñuel y Oñate, 2005, 2006; Rigby, 1996; Sanmartín, 2005) han precisado

matices en su conceptualización. La revisión de estas definiciones (Garaigordobil y Oñederra, 2010a) permite enfatizar entre las características básicas del acoso escolar o *bullying* las siguientes:

1) Hay una víctima indefensa acosada por uno o varios agresores, que realizan diversidad de conductas agresivas a la víctima, con intencionalidad mantenida de hacer daño, con crueldad por hacer sufrir.

2) Hay una desigualdad de poder entre la víctima y los agresores, más fuertes física, psicológica o socialmente; existe un desequilibrio de fuerzas; es una situación desigual y de indefensión para la víctima.

3) La conducta violenta del agresor contra su víctima se produce con periodicidad; la relación dominio-sumisión es persistente a lo largo del tiempo; la agresión supone dolor no solo en el momento del ataque, sino de manera sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser el blanco de futuros ataques en cualquier momento.

4) El objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno o alumna, aunque también pueden ser varios, pero este caso se da con mucha menos frecuencia; la intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero se intimida a estudiantes concretos.

La revisión de los estudios que han analizado este fenómeno permite distinguir cuatro formas de *bullying*:

1) Físico: conductas agresivas directas dirigidas contra el cuerpo de la víctima (pegar, empujar...) o conductas agresivas indirectas dirigidas contra sus propiedades (le roban, rompen, ensucian, esconden sus objetos...).

2) Verbal: conductas verbales negativas (insultos, motes, hablar mal de esa persona, calumnias...).

3) Social: conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo (no se le deja participar en alguna actividad, se le margina, excluye, ignora...).

4) Psicológico: son las formas de acoso que corroen la autoestima, crean inseguridad y miedo (se ríen de la víctima, la desvalorizan, la humillan, la acechan creándole sentimientos de indefensión y temor...).

No obstante, hay que tener en cuenta que todas las formas de *bullying* tienen un componente psicológico (Garaigordobil y Oñederra, 2010a).

En las últimas décadas estamos observando un rápido desarrollo y utilización de nuevas modalidades de *bullying*, una de las cuales es el *cyberbullying* (también denominado ciberacoso, acoso cibernético, electrónico, tecnológico, digital... entre iguales). Este fenómeno es mucho más reciente y desconocido, por lo que a continuación se presentan varias definiciones y categorizaciones que permiten profundizar en esta nueva forma de violencia entre iguales. Según Smith y otros (2008), el *cyberbullying* es una conducta agresiva e intencional que se repite de manera frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente. Willard (2005) define el *cyberbullying* como el envío y la acción de colgar (*sending* y *posting*) textos o imágenes dañinas o crueles por internet u otros medios digitales de comunicación. Belsey (2005) conceptúa el *cyberbullying* como el uso vejatorio de algunas TIC, como el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, los sitios personales, etc., y/o el comportamiento personal en línea difamatorio, de un

individuo o un grupo, que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otra persona.

Según el estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por los menores, publicado por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO, 2009), el *cyberbullying* es una conducta de acoso entre iguales en el entorno TIC que incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos de unos niños a otros. El *cyberbullying* supone difusión de información lesiva o difamatoria en formato electrónico a través de medios de comunicación como el correo electrónico, la mensajería instantánea, las redes sociales, la mensajería de texto a través de teléfonos o dispositivos móviles o la publicación de vídeos y fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenidos. Tiene que haber menores en ambos extremos del ataque para que se considere *cyberbullying*: si hay algún adulto, entonces no es *cyberbullying*. Tampoco se trata de adultos que engañan a menores para encontrarse con ellos fuera de la red o explotar sus imágenes sexuales (hablamos entonces de *grooming*).

Partiendo de estas y otras de las definiciones realizadas en los estudios llevados a cabo hasta 2009, Tokunaga (2010) aportó la siguiente definición integradora, y que, desde entonces, ha sido empleada por varios autores: «*Cyberbullying* es cualquier conducta realizada por individuos o grupos mediante medios digitales o electrónicos que comunica mensajes hostiles o agresivos con la intención de infligir daño o molestar a otros». Cabe añadir que el perpetrador de *cyberbullying* puede ser o no conocido, y que, aunque puede ocurrir en la escuela, el *cyberbullying* a menudo ocurre también fuera de ella.

El *cyberbullying* implica intencionalidad y deseo de hacer daño al otro. Además, el que en un momento es ciberacosador puede convertirse en otro momento en cibervíctima. Los niños y ado-

lescentes a menudo cambian los roles, pasando de víctima a acosador y viceversa. En el *cyberbullying*, el acosador y la víctima son niños, niñas o adolescentes, habitualmente compañeros de colegio o instituto y se relacionan en la vida física, cara a cara.

Aftab (2010) diferencia entre formas de acoso directo e indirecto. Define como acoso directo el envío de mensajes directos a otros niños o adolescentes, mientras que el acoso indirecto o por delegación implica utilizar a otras personas para acosar cibernéticamente a la víctima, ya sea con o sin el conocimiento de estos cómplices. El acoso indirecto puede ser más peligroso, ya que puede incluir a personas adultas en el hostigamiento. La mayoría de las veces, son cómplices no deliberados y no saben que están siendo utilizados por el ciberacosador. Por ejemplo, los ciberacosadores tienden trampas a sus cibervíctimas para que reaccionen de manera violenta, y el ciberagresor le denuncia al proveedor, que anula la cuenta en línea de la cibervíctima. El acoso por delegación también se refiere a una situación en la que una persona piratea la cuenta de la víctima y envía mensajes hostigadores e impertinentes a amigos y familiares de la lista de contactos.

Kowalski, Agatston y Limber (2010) han definido el *cyberbullying* en sentido amplio, que incluye el uso de correos electrónicos, mensajerías instantáneas, mensajes de texto e imágenes digitales enviadas a través de teléfonos móviles, páginas web, bitácoras web (blogs), salas de chat o coloquios en línea, y demás tecnologías asociadas a la comunicación digital, como redes sociales en línea, juegos por internet, etc. Desde su punto de vista, el *cyberbullying*, igual que el *bullying* tradicional, se distribuye a lo largo de un *continuum* de gravedad. En el extremo menos severo, el acoso puede ser difícil de identificar, y en el otro extremo ha llevado en ocasiones al asesinato y al suicidio. Además, estas investigadoras identifican ocho tipos de acoso cibernético diferentes:

1) Insultos electrónicos: intercambio breve y acalorado entre dos o más personas, que tiene lugar a través de alguna de las nuevas tecnologías. Intercambio de *emails* privados o intercambio en contextos públicos como chats... Intercambio mutuo de insultos entre varias personas implicadas.

2) Hostigamiento: mensajes ofensivos reiterados enviados a la persona elegida como blanco por correo electrónico o en foros públicos, como salas de chat y foros de debate; envío de cientos o miles de mensajes de texto al teléfono móvil de la persona elegida como blanco. Difiere de los insultos porque el hostigamiento es más a largo plazo, es más unilateral (incluyendo a uno o más ofensores frente a una única víctima).

3) Denigración: información despectiva y falsa respecto a otra persona que es colgada en una página web o difundida vía *emails*, mensajes instantáneos, etc., por ejemplo, fotos de alguien alteradas digitalmente, sobre todo de manera que refleje actitudes sexuales o que puedan perjudicar a la persona en cuestión (foto alterada para que parezca que una adolescente está embarazada, comentarios maliciosos que se escriben en un «cuaderno de opiniones» en línea en el que se insinúa que una adolescente es sexualmente promiscua...).

4) Suplantación: el acosador se hace pasar por la víctima, la mayoría de las veces utilizando la clave de acceso de la víctima para acceder a sus cuentas en línea, y a continuación envía mensajes negativos, agresivos o crueles a otras personas como si hubieran sido enviados por la propia víctima.

5) Desvelamiento y sonsacamiento: implica revelar información comprometida de la víctima a otras personas, enviada de forma espontánea pero privada por la víctima o que ha sido sonsacada a esta y después difundida a otras personas.

6) Exclusión: no dejar participar a la persona de una red social específica.

7) Ciberpersecución: envío reiterado de comunicaciones electrónicas hostigadoras y amenazantes.

8) Paliza feliz (*happy slapping*): se realiza una agresión física a una persona, que se graba en vídeo con el móvil y luego se cuelga en la red para que la vean miles de personas.

Las formas que el *cyberbullying* adopta son muy variadas ¿Qué conductas realizan los ciberagresores? Una revisión de las conductas identificadas por numerosos autores (Aftab, 2010; Flores, 2008; Garaigordobil, 2011b, 2013, 2014, 2015a, 2017a; Kowalski y otros, 2010; Tokunaga, 2010) permite identificar las siguientes:

- Envían a través del móvil o del correo electrónico mensajes ofensivos, insultantes, desvalorizantes y/o amenazantes e intimidatorios (eres feo, gordo, todos te odian, deberías morir, ten cuidado que te vamos a machacar...).
- Hacen llamadas de teléfono anónimas para atemorizar a la víctima, y también llamadas telefónicas para desvalorizar, insultar y/o para amenazar e intimidar.
- Manipulan fotografías de la víctima para ridiculizarla o crear una imagen negativa y/o falsa de esa persona, que después distribuyen por móvil o suben a una web.
- Excluyen, no dejan participar, aíslan a la víctima de las redes sociales: Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram...
- Roban la contraseña de su correo electrónico y suplantan la identidad de la víctima (por ejemplo, enviando mensajes agre-

sivos a sus contactos para que se enfaden con la víctima), cambian la contraseña para que la víctima no pueda leer los mensajes que le llegan a su correo, con lo que violan su intimidad.

- Suplantando la identidad de la víctima, dejando comentarios ofensivos en webs, blogs, foros, etc., o participando agresivamente en chats de manera que las reacciones negativas vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
- Provocan a la víctima en servicios web que cuentan con un responsable de vigilar/moderar lo que allí pasa (chats, juegos en línea, comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta de la víctima, a la que luego denuncian con la finalidad de que el responsable impida acceder a la víctima a ese servicio.
- Crean una web a nombre de la víctima, donde esta, supuestamente, confiesa experiencias personales, hace demandas explícitas de contactos sexuales gratuitos indicando por ejemplo el móvil de la víctima para facilitar el contacto...
- Dan de alta la dirección de correo electrónico de la víctima en determinadas web para que luego sea víctima de *spam*.
- Difunden mentiras de esa persona para perjudicarla (falsos rumores, difamaciones...). Hacen circular rumores sobre la víctima que indican un comportamiento negativo, con la finalidad de que los demás rechacen a la víctima o tomen represalias contra ella.

- Difunden información personal, confidencial, secreta... de la víctima, por ejemplo, sobre su orientación o identidad de género.
- Denigran o hablan mal de la víctima en una web, en el blog personal, etc.
- Hacen encuestas y ránquines en internet para denigrar a la víctima. Dan de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, menos inteligente, más gorda..., y cargarle de «puntos» para que aparezca en los primeros lugares. Las opiniones le llegan al correo electrónico de la víctima.
- Dan una paliza a la víctima o la colocan en una situación humillante, lo graban con el móvil y difunden el vídeo a través del móvil o lo suben a YouTube (*happy slapping*).

En los últimos años, Wong-Lo y Bullock (2011) simplifican el término *cyberbullying* señalando que el acoso cibernético es una categoría de la intimidación que ocurre en el ámbito digital/electrónico. Langos (2012) señala que el *cyberbullying* es el acoso adaptado a las tecnologías. Según esta autora, el fenómeno implica el uso de las TIC para su desarrollo y se caracteriza por la intencionalidad de causar daño a otro (víctima), que no puede defenderse a sí mismo fácilmente. El *cyberbullying* puede ser directo o indirecto y ambos tipos implican el envío reiterado de comunicaciones no deseadas a una víctima; sin embargo, en el *cyberbullying* directo el envío de mensajes se dirige solo a la víctima, mientras que el *cyberbullying* indirecto supone la publicación de comentarios despectivos e hirientes en foros, redes sociales o incluso en páginas web creadas específicamente para ridiculizar y poner en evidencia a la víctima.

Aunque el *cyberbullying* ha sido definido por muchos autores, aún no existe una definición homogénea del fenómeno; no obstante, la mayoría de los investigadores coinciden en la inclusión de los tres criterios propuestos por Olweus (1993ab, 1999, 2013) en la definición del tradicional *bullying*: la intencionalidad de causar daño, la duración a lo largo del tiempo y el desequilibrio de poder (Beale y Hall, 2007; Belsey, 2005; Smith y otros, 2008; Wong-Lo y Bullock, 2011). Además, otros autores destacan que la edad de los afectados debe ser similar y que en ningún caso se puede involucrar un adulto (Aftab, 2010; INTECO, 2009). Como se ha señalado, el *cyberbullying* comparte su esencia con el *bullying*, pero también posee características propias que lo hacen único, como son el anonimato, la amplificación potencial de la audiencia (Menesini y otros, 2012; Slonje y Smith, 2008) y el uso de TIC como principal plataforma para ejercer la conducta violenta (Aftab, 2010; Beale y Hall, 2007; Belsey, 2005; Huang y Chou, 2010; INTECO, 2009; Juvonen y Gross, 2008; Langos, 2012; Li, 2007; Raskauskas y Stoltz, 2007; Smith y otros, 2008; Wong-Lo y Bullock, 2011).

En síntesis, el *cyberbullying* consiste en utilizar las TIC, principalmente internet (correo electrónico, mensajería instantánea o chat, páginas web o blogs, videojuegos en línea, etc.), y el teléfono móvil para ejercer el acoso entre iguales. Las vías utilizadas para ejercer el *cyberbullying* son variadas: mensajes de texto (SMS), acoso telefónico (llamadas anónimas al móvil...), grabaciones de agresiones físicas o vejaciones/humillaciones que son difundidas vía móvil o internet, acoso a través de fotografías y vídeo que se difunden por los móviles o se suben a YouTube, correos electrónicos, mensajería instantánea, en sesiones de chat, en las redes sociales (Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram...), páginas web (blogs, fotologs...), etc.

Para concluir, cabe destacar que si bien algunos autores utilizan los términos *bullying*/*cyberbullying* y acoso/ciberacoso como sinónimos, otros investigadores consideran que *bullying*/*cyberbullying* hace referencia a acoso entre iguales (víctima y agresor tienen similar nivel de edad), mientras que acoso/ciberacoso es un constructo más amplio y puede incluir a personas adultas en distintos tipos de acoso (sexual, laboral, etc.) (Garaigordobil, 2017a).

2. *Bullying* y *cyberbullying*: semejanzas y diferencias

Actualmente existe un debate en torno a las diferencias y semejanzas entre *bullying* y *cyberbullying*. El *cyberbullying* mantiene algunas características propias del *bullying* o acoso escolar tradicional y se puede considerar una nueva forma de *bullying*, pero con unos matices novedosos, conferidos por los nuevos medios técnicos, puestos a disposición de los niños y adolescentes. El *cyberbullying* se asemeja al *bullying* en que:

- es una conducta violenta o de acoso premeditada e intencionada;
- tiene lugar en una relación asimétrica de control y poder/sucesión entre el acosador y la víctima, y
- es repetitivo o continuado.

Las investigaciones realizadas hasta ahora no ponen en duda que el *cyberbullying* tiene una gran relación con el *bullying* o acoso escolar cara a cara porque en algunas ocasiones el *cyberbullying* es una forma de extensión del *bullying*, un modo más para producir

acoso y hostigamiento, aunque no sea presencial; en otros casos, el acoso se inicia en la red y pasa luego a la vida real; y otras veces, comienza como *bullying* y sigue como *cyberbullying*.

Por ello, Hernández Prados (2006) diferencia dos formas de *cyberbullying*: el que actúa como reforzador de un *bullying* ya emprendido, en cuyo caso la víctima acosada en red conoce a su agresor, ya que coincide con el hostigador presencial; y el que no tiene antecedentes, en el cual la víctima comienza a recibir correos electrónicos acosadores, amenazas en el móvil, grabaciones de persecuciones, fotos manipuladas, todo ello acompañado del desconocimiento de la identidad del agresor y de los motivos que pudieron desencadenar el acoso, lo que la lleva a desarrollar una impotencia e indefensión inigualables. En ocasiones, después de un tiempo de recibir este tipo de acoso, el/la ciberacosador/a decide completar su obra con una experiencia presencial cara a cara.

Pese a las semejanzas, el *cyberbullying* presenta particularidades que lo diferencian de otras formas de acoso presencial:

- La víctima no puede escapar, ni huir, ni esconderse, ya que continuamente está recibiendo mensajes en su móvil, en el ordenador, etc.
- Puede alcanzar audiencias muy grandes si se compara con los grupos reducidos que visionan el acoso presencial.
- Al no ser una experiencia cara a cara el acosador puede sentirse menos culpable, ser menos empático e incluso no ser consciente de las consecuencias de su conducta.
- El contenido del hostigamiento (mensaje, fotografía, vídeo...) puede ser muy duradero, incluso imperecedero, se puede perpetuar durante meses o años, ya que hasta que el foro donde se

aloja no sea eliminado, el contenido del hostigamiento puede estar presente.

- No solo llega a multitud de personas, llega muy rápido y con la facilidad de no tener un enfrentamiento físico con la víctima; desde cualquier lugar, a cualquier hora, y a veces con la comodidad de un sencillo gesto de copiar y pegar mensajes, se hacen reenvíos a multitud de personas.

La naturaleza de las nuevas tecnologías que se adentran en cada espacio de la víctima hace que estas no tengan respiro, por lo que algunos autores la consideran una violencia invasiva que hostiga a los estudiantes. Por tanto, y a diferencia del *bullying* tradicional, el hogar ya no es un lugar seguro, no es un lugar de refugio para la víctima: sigue recibiendo SMS o correos electrónicos (Garaigordobil, 2015a; Mason, 2008; Slonje y Smith, 2008; Vandebosch y Van Cleemput, 2008). No obstante, con independencia de las diferencias o semejanzas existentes entre el *bullying* y el *cyberbullying*, de manera recurrente, los diversos estudios han hallado correlaciones entre la violencia tradicional y la violencia a través de las TIC. Muchas investigaciones (Beran y Li, 2007; Garaigordobil, 2013; Juvonen y Gross, 2008; Katzer, Fetchenhauer, y Belschak, 2009; Olweus, 2012; Smith y otros, 2008) han encontrado una fuerte relación entre ser agresor en situaciones de violencia tradicional en la escuela y serlo a través de las TIC, al igual que entre ser víctima en un contexto y otro.

Pese a las diferencias entre ambos, la literatura en general encuentra coocurrencia entre estos fenómenos. En general, los estudios han puesto de relieve que ser víctima o agresor de *cyberbullying* está significativamente relacionado con ser víctima o agresor también de *bullying* (Cross, Lester y Barnes, 2015; Kowalski, Mor-

gan y Limber, 2012; Olweus, 2012; Smith y otros, 2008; Waasdorp y Bradshaw, 2015). En un estudio con niños/as españoles, García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz (2016) encontraron que un 28,9 % del alumnado implicado en algún tipo de *bullying* había participado en ambas formas de acoso. Por ello, tal y como mencionan Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner (2014) en su metaanálisis y revisión de la literatura, este tipo de solapamiento ha llevado a que, por ejemplo, Olweus (2013) afirmase que ser cibervíctima o ciberagresor es parte del amplio patrón general de ser acosado o acosador al que se añade el uso de la tecnología. En el contexto de este debate, Garaigordobil (2013) encontró muchas características personales similares en las víctimas de *bullying* y *cyberbullying* y en los agresores en ambas modalidades de acoso. Y también las correlaciones de *bullying* y *cyberbullying* con características personales y familiares fueron bastante similares.

Sin embargo, otros autores han concluido que, aunque cibervictimización y ciberagresión sí están íntimamente ligadas entre sí, no lo están con otras formas de *bullying* cara a cara (Varjas, Henrich y Meyers, 2009; Ybarra, Diener-West y Leaf, 2007). En línea con estos hallazgos, Kubiszewski, Fontaine, Potard y Auzoult (2015) encuentran que estos fenómenos no solo son distintos, sino que conllevan diferentes efectos psicosociales y sus participantes también tienen perfiles distintos, en otras palabras, no solo hay diferentes estudiantes involucrados en ambos fenómenos, sino que sus características personales también son distintas.

Las diferencias entre los efectos de ambos aún van más allá, ya que algunos estudios encuentran que – pese a que ambos fenómenos comparten gran número de participantes (hasta un 93 %) – solamente el *bullying* cara a cara predice efectos psicológicos negativos, como puede ser depresión (Hase, Goldberg, Smith, Stuck y Campaign, 2015). El metaanálisis realizado por Van Geel, Vedder

y Tanilon (2014) respecto a *bullying/cyberbullying* y suicidio encontró que el *cyberbullying* tenía mayor relación con ideación suicida que el *bullying* cara a cara. Merrill y Hanson (2016), en la misma línea, concluyeron que el *cyberbullying* estaba más relacionado con los problemas mentales que el *bullying* cara a cara.

Por consiguiente, el debate sobre las conexiones y el solapamiento entre *bullying* y *cyberbullying*, así como sobre los efectos diferenciales de ambas modalidades de acoso, sigue abierto. No obstante, y pese a estas discrepancias, cabe enfatizar que ambos tipos de acoso tienen habitualmente efectos muy nocivos para las víctimas.

Capítulo II

Bullying y cyberbullying: prevalencia, diferencias entre sexos, cambios con la edad y conductas frecuentes

En relación con el *bullying* y *cyberbullying* nos preguntamos: ¿qué porcentaje de estudiantes sufren estas conductas?, ¿hay diferencias entre sexos?, ¿se observan cambios a medida que aumenta la edad?, ¿qué conductas son las más frecuentes? Para dar respuesta a estos interrogantes, se ha realizado una revisión utilizando gran cantidad de bases de datos (PsycInfo, Psycodoc, Scopus, Dialnet, CSIC, Latindex, PsycArticles, Eric, Google Scholar...), lo que ha permitido identificar 309 estudios epidemiológicos que han analizado la prevalencia del *bullying* y *cyberbullying* a nivel nacional e internacional.

A partir de las sucesivas revisiones realizadas de estos estudios (Garaigordobil y Oñederra, 2008ab, 2009ab, 2010a; Garaigordobil, 2011abc, 2013, 2017a) se han elaborado dos tablas en las que se exponen los estudios llevados a cabo (ver Garaigordobil, 2017a) en relación con los siguientes campos: autores y año de publicación, ámbito geográfico en el que se ha realizado el estudio (país), número de participantes del estudio y edad, así como resultados obtenidos en relación con el *bullying* y/o con el *cyberbullying*.

Los resultados de los estudios ponen de relieve que la prevalencia y las características que rodean al *bullying/cyberbullying* muestran algunas variaciones de un país a otro. No obstante, todos los estudios, sin excepción, han evidenciado la existencia del acoso entre iguales, por lo que se puede concluir que es una realidad en todos

los centros escolares en el mundo. Una realidad que muy probablemente ha existido desde siempre, aunque solo recientemente se le está prestando la atención que merece. Aunque solo tenemos datos de la prevalencia del fenómeno desde 1973 hasta la actualidad, la revisión de estos estudios muestra un aumento del porcentaje de víctimas. Este incremento podría obedecer a un aumento del fenómeno desde que lo estamos estudiando, aunque también podría explicarse por las diferencias entre las investigaciones, ya que una mayor precisión de las investigaciones más recientes permite evaluar mejor el tema objeto de estudio. Además, el análisis de los resultados de estos 309 estudios permite responder a todos los interrogantes, sobre la prevalencia del *bullying/cyberbullying*, la implicación de ambos sexos, su evolución con la edad y las conductas de abuso más frecuentes (ver Garaigordobil, 2017a).

Los porcentajes de prevalencia del *bullying* y *cyberbullying* varían en los distintos estudios, no son homogéneos. Resulta difícil aportar una cifra concreta que refleje su grado de prevalencia en niños, adolescentes y jóvenes. Independientemente de que exista mayor o menor presencia del problema del maltrato y de sus diferentes formas en los distintos países, los datos de las investigaciones no son fácilmente comparables por varias razones.

Los diferentes estudios realizados varían mucho en cuanto a la edad, a la técnica o instrumento de evaluación empleado (autoinformes, sociométricos, informes del profesorado...), al tipo de conductas estudiadas (especialmente en *cyberbullying*), o al intervalo de tiempo considerado (algunos preguntan en qué medida se ha sufrido, realizado o visto ese tipo de conductas desde que comenzó el curso, otros en el último año, otros en los últimos dos o tres meses, otros no establecen ninguna limitación temporal). Todo ello solo nos permite aportar una horquilla de porcentajes de victimización grave (víctimas/cibervíctimas severas) y un por-

centaje de victimización ocasional mucho más alto. No obstante, los resultados de los estudios de prevalencia ponen de relieve que el problema es digno de consideración, lo que permite enfatizar la necesidad de evaluación, prevención e intervención.

El análisis de 309 estudios identificados en esta revisión (ver Garaigordobil, 2017a) permite afirmar que a nivel mundial existe una evolución en los estudios sobre el *bullying*. Los primeros estudios, que comienzan con el pionero trabajo de Olweus (1973), analizan la prevalencia del *bullying* cara a cara, posteriormente se comienza a estudiar el *cyberbullying* y en los últimos años muchos estudios recogen datos de ambas formas de acoso, el presencial o cara a cara (*bullying*) y el tecnológico o electrónico (*cyberbullying*) con el fin de compararlos y analizar sus conexiones. Además, los primeros estudios exploraban únicamente la victimización, pero progresivamente se incorpora el análisis de otros roles implicados en la situación (agresores, víctimas-agresivas, observadores...). Del análisis de los resultados de estos estudios se puede concluir que:

a) En España se han encontrado 75 estudios. Desde 1989, año en el que se realiza el primer estudio (Vieira, Fernández y Quedo, 1989) sobre *bullying*, hasta 2006 (Orte, 2006) los estudios analizan la prevalencia del *bullying*, el porcentaje de víctimas y/o agresores. Los estudios de Orte (2006) y del Defensor del Pueblo (2007) inician la recogida de datos sobre *cyberbullying* (cibervíctimas, ciberagresores) y progresivamente se observa un incremento de las investigaciones que recogen datos sobre este tipo de acoso tecnológico. Desde 2011 (Calmaestra, 2011) hasta la actualidad se registran nueve estudios que aportan datos sobre ambas formas de acoso. Los primeros estudios recogen información sobre el número de víctimas y, posteriormente, se incorpora la recogida de información sobre porcentaje de agresores y observadores. De las

75 investigaciones de prevalencia realizadas hasta la actualidad, 50 estudian la prevalencia del *bullying*, 16 del *cyberbullying* y 9 estudian ambas modalidades de acoso.

b) En el resto de los países del mundo se observa una evolución similar: se han identificado 234 estudios de prevalencia del *bullying/cyberbullying*, de ellos 83 aportan datos de *bullying* cara a cara, 95 de *cyberbullying* y 56 recogen la prevalencia de ambas modalidades de acoso. Desde el pionero estudio sobre *bullying* realizado en la década de los setenta (Olweus, 1973) hasta el 2000 la investigación se centra en el *bullying* presencial o cara a cara. Finkelhor y otros (2000) comienzan a explorar el *cyberbullying* (cibervíctimas) y más tarde el estudio de Smith y otros (2006) comienza a analizar la prevalencia de ambas formas de acoso. A partir de este momento, muchos estudios analizan simultáneamente *bullying* y *cyberbullying*.

1. *Bullying*: resultados de los estudios

En relación con el *bullying presencial o cara a cara*, una síntesis de los estudios revisados (ver Garaigordobil, 2017a) pone de relieve lo siguiente:

a) Prevalencia de *bullying*: en los distintos estudios el porcentaje medio aproximado de victimización frecuente (severa) oscila aproximadamente entre el 2 y el 16 %, sin embargo, el porcentaje de estudiantes que sufren conductas violentas cara a cara, aunque sea ocasionalmente, supera en algunos estudios el 80 %. En relación con el porcentaje de agresores, los estudios muestran un rango de agresores severos entre 2 y 12 %, aunque en algunos

estudios el porcentaje de agresores ocasionales alcanza el 45 %. Estos datos son orientativos por varias razones:

- en algunos estudios no se diferencia entre victimización/agresión ocasional (se ha sufrido o realizado la conducta alguna vez) y severa (se ha sufrido o realizado la conducta bastantes o muchas veces, es decir, frecuentemente);
- los estudios revisados se han realizado entre 1973 y 2017, y en el transcurso de estos años en muchos países se han realizado programas *antibullying* con efectos positivos, mientras que en otros no se han llevado a cabo intervenciones; y
- hay diferencias entre países occidentales y orientales, relacionadas con las edades de acceso y/o uso de las TIC por parte de los niños, niñas y adolescentes.

b) Diferencias entre sexos: la revisión de la literatura del *bullying* ha puesto de relieve resultados discrepantes. Algunos estudios no han encontrado diferencias de género, es decir, han hallado similares porcentajes de varones y mujeres víctimas y agresores, otros han encontrado mayor porcentaje de agresores varones, otros mayor porcentaje de víctimas varones, mientras que otros han identificado superior porcentaje de víctimas mujeres. No obstante, la tendencia de los estudios es a constatar que hay más víctimas y más agresores varones, y que mientras que los varones realizan más agresión física, las mujeres ejercen más formas indirectas de acoso (murmuración, difamación...). Quizá las discrepancias en parte pueden ser explicadas por los distintos instrumentos utilizados que exploran diferentes conductas de acoso presencial, y también por las distintas edades de las muestras de los estudios.

c) Cambios con la edad: los estudios que han analizado las variaciones en el porcentaje de víctimas y agresores a medida que aumenta la edad han evidenciado una disminución del porcentaje de víctimas y agresores. En general, se puede afirmar que las conductas de *bullying* (especialmente la agresión física) disminuyen a medida que aumenta la edad. El momento de mayor prevalencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, y disminuye después. No obstante, los estudios que incluyen muestras hasta los 18-20 años evidencian que las conductas agresivas de exclusión social y el acoso psicológico sigue estando presente en la adolescencia tardía y en la juventud.

d) Formas más comunes de maltrato: en general, las conductas más prevalentes son las de agresión verbal (insultar, poner mote, desvalorizar verbalmente...), seguidas de las conductas de acoso o maltrato social (ignorar, rechazar, excluir, no dejar participar en el grupo...) y, en último lugar, el abuso físico (patadas, golpes, empujones...). Los casos de amenazas con armas son raros en todos los estudios. A medida que aumenta la edad, el acoso social y psicológico desplaza al acoso físico.

e) Lugares donde se producen los episodios de *bullying*: varían dependiendo del curso en el que se encuentren los estudiantes. Mientras que, en general, en los niveles de educación primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, en educación secundaria se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abuso en los pasillos y en las aulas.

2. *Cyberbullying*: resultados de los estudios

Con relación al *cyberbullying*, cabe destacar que su estudio es más reciente que el del *bullying* presencial o cara a cara, puesto que se ha llevado a cabo en los últimos años (2000-continúa), ya que es un fenómeno asociado al avance de las TIC y al uso de estas por los niños de edades cada vez más tempranas. La revisión de las investigaciones desarrolladas evidencia la relevancia del fenómeno y su rápido crecimiento. La violencia a través de las TIC se ha convertido en un problema relevante, compartido por todos los países desarrollados. Pese a las diferencias entre los estudios, la revisión llevada a cabo (ver Garaigordobil, 2017a) sugiere los siguientes datos:

a) Prevalencia de *cyberbullying*: en los distintos estudios el porcentaje medio aproximado de cibervictimización grave o severa (muy frecuente) oscila aproximadamente entre el 1 y el 10 %; sin embargo, el porcentaje de estudiantes que sufren conductas de *cyberbullying* aunque sea ocasionalmente supera en algunos estudios el 60 %. Tal y como se puede observar en la revisión realizada, el *cyberbullying* es un fenómeno en crecimiento, ya que en cada estudio que se lleva a cabo aparecen mayores porcentajes de estudiantes cibervictimizados. Este incremento se está produciendo en parte porque los niños acceden a las nuevas tecnologías (internet, móvil...) cada vez a más temprana edad; porque sus actividades en el ciberespacio tienen cada vez más relevancia como espacio de socialización y de ocio; porque al no darse una situación cara a cara perciben menos el daño causado, incluso a veces vivencian su conducta como un juego, como un rol de ficción; además, en ocasiones la percepción de anonimato incrementa la sensación de impunidad; y también por las propias características de internet,

que facilitan el agrupamiento de los ciberagresores y la elaboración/difusión de materiales audiovisuales. En relación con el porcentaje de ciberagresores, los estudios muestran un rango de ciberagresores severos entre 1 y 8 %, aunque en algún estudio el porcentaje de ciberagresores ocasionales alcanza el 70 %. Estos datos son orientativos por varias razones:

- en algunos estudios no se diferencia entre cibervictimización/ciberagresión ocasional (se ha sufrido o realizado la conducta alguna vez) y severa (se ha sufrido o realizado la conducta bastantes o muchas veces, es decir, frecuentemente); y
- los estudios revisados se han realizado entre 2000 y 2017, y en el transcurso de estos años ha aumentado el uso de las TIC por parte de los niños, adolescentes y adultos, y con ello ha aumentado la probabilidad de convertirse en cibervíctima y/o ciberacosador.

b) Diferencias entre sexos: la revisión de la literatura del *cyberbullying* ha puesto de relieve resultados discrepantes. Algunos estudios han hallado similares porcentajes de varones y mujeres cibervíctimas y ciberagresores; incluso muchos estudios aun hallando mayor porcentaje de varones ciberagresores y cibervíctimas mujeres, matizan que en *cyberbullying* las diferencias entre sexos son escasas. La tendencia de los estudios es a constatar que en *cyberbullying* no hay grandes diferencias de género, aunque pueda haber una mayor predisposición en las chicas a ser cibervíctimas y en los chicos a ser ciberagresores. Quizá las discrepancias en parte pueden ser explicadas por los distintos instrumentos utilizados que exploran diferentes conductas de *cyberbullying* o acoso tecnológico, o incluso por diferentes edades de las muestras de las investigaciones.

c) Cambios con la edad: los estudios que han analizado las conductas de *cyberbullying* según la edad muestran resultados contradictorios. Muchos estudios informan de un aumento del *cyberbullying* a medida que aumenta la edad; sin embargo, otros observan una disminución de cibervíctimas y ciberagresores con la edad, y algunas investigaciones han encontrado una relación curvilínea entre *cyberbullying* y edad. Una explicación de estas discrepancias puede encontrarse en las diferentes edades que incluyen las muestras de los distintos estudios, pero la tendencia de las investigaciones parece mostrar menos *cyberbullying* en la *preadolescencia* y en la *adolescencia temprana*, aumentos en la *adolescencia media* (14-15 años), y *posteriormente cierta estabilidad* (a veces ligeramente creciente y/o decreciente) en el porcentaje de cibervíctimas y ciberagresores. Estos datos ponen de relieve que estas conductas no desaparecen con la edad, aunque puedan observarse ligeras disminuciones. Además, se evidencia un incremento del fenómeno cada vez a edades más tempranas debido a la facilidad de acceso a las TIC, y se observa su permanencia en la adolescencia tardía y la juventud.

d) Formas de *cyberbullying* más frecuentes: los estudios nacionales e internacionales han identificado como conductas más frecuentes los mensajes de texto insultantes y amenazadores (a través de internet o el móvil), así como la difusión de imágenes (vídeo o fotos). Además, otras formas frecuentes de *cyberbullying* son la exclusión social (por ejemplo, impedir participar en grupos de redes sociales...), insultar (poner motes...) y hablar mal o difamar a una persona (vía móvil o internet).

Capítulo III

Consecuencias del *bullying* y *cyberbullying* para las víctimas, los agresores y los observadores

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 influirán 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 que los chicos y chicas no implicados.

No cabe duda de que la consecuencia más extrema del *bullying* es el suicidio o la muerte de la víctima, y precisamente fue esto lo que impulsó la primera investigación, realizada en Noruega por Olweus (1973). Este y otros hechos dramáticos han servido para impulsar la investigación y la intervención institucional en muchas comunidades. Las consecuencias, aunque no sean tan extremas en todas las víctimas, sí afectan a la salud, a la calidad de vida, al bienestar y al correcto desarrollo de la persona.

1. Efectos del *bullying*

Con la finalidad de enfatizar los datos disponibles, en un trabajo previo (Garaigordobil y Oñederra, 2010a) se llevó a cabo una revisión de los estudios que han evidenciado las negativas consecuencias del *bullying* para las víctimas, los observadores y los agresores. Una síntesis de los resultados se presenta en la tabla 1. Para mayor detalle de los estudios en los que se basa la información de esta tabla se puede consultar la obra mencionada.

Tabla 1. Consecuencias del *bullying* para víctimas, agresores y observadores

Víctimas	Agresores	Observadores
- Rechazo a la escuela. - Bajo rendimiento académico y fracaso escolar. - Sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad. - Introversión, timidez y aislamiento social. - Baja autoestima. - Sentimientos de culpabilidad. - Somatizaciones y dolores físicos. - Trastornos en el sueño: insomnio, pesadillas, terrores nocturnos, enuresis... - Estrés postraumático: <i>flash-backs</i>. - Intensa ansiedad, pánico, agorafobia. - Depresión: alteraciones del estado de ánimo, tristeza e ideación de suicidio. - En casos extremos, suicidio. - Persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta (depresión, ansiedad, fobia social...).	- Bajo rendimiento académico y fracaso escolar. - Muchas conductas antisociales, riesgo de desarrollar trastorno de personalidad antisocial. - Dificultades para cumplir normas. - Relaciones sociales negativas. - Falta de empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos. - Crueldad e insensibilidad ante el dolor ajeno. - Ausencia de sentimiento de culpabilidad. - Dificultades de control de la ira y la impulsividad, que le afectará negativamente a la adaptación personal, social y laboral futura. - Baja capacidad de autocritica y para asumir responsabilidades. - Consumo de alcohol y drogas. - Persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta (antesala de conducta delictiva, violencia de pareja, violencia en el trabajo...).	- Miedo y sumisión ante los violentos. - Pérdida de empatía y desensibilización ante el dolor de otros seres humanos. - Desarrollo de una personalidad insolidaria. - Interiorización de la utilidad de las conductas antisociales y delictivas para conseguir objetivos. - Sentimientos de culpabilidad por no defender a la víctima, siendo consciente de la injusta situación. - Persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta.

Una reciente revisión de estudios llevada a cabo por Rivara y Le Menestrel (2016), que analizan las consecuencias del *bullying*, ha puesto de relieve las siguientes conclusiones:

- Las víctimas-agresoras experimentan mayor variedad de síntomas internalizantes y externalizantes que aquellos que solo intimidan o son solo intimidados.
- Los agresores experimentan emociones negativas.
- Las víctimas tienen mayor riesgo de problemas de salud mental, problemas emocionales y conductuales, especialmente problemas internalizantes.
- Apenas hay estudios que hayan analizado los efectos de ser observador.
- Las víctimas tienen muchos problemas somáticos.
- Factores cognitivo-sociales (como culparse a uno mismo) y la falta de regulación emocional median las relaciones entre intimidación y resultados adversos.
- Los eventos estresantes, como los que pueden ocurrir al experimentar victimización, parecen alterar los circuitos emocionales del cerebro (esta afirmación requiere más investigación).
- La genética influye en el modo como las experiencias contribuyen al bienestar mental y físico, aunque la naturaleza de esta relación es compleja y no está completamente clara.
- La exposición repetida a la intimidación puede producir una huella neural que podría subyacer a algunos de los comportamientos asociados con ser víctima.
- Los datos sobre los efectos de ser víctima, agresor u observador en la salud física son limitados.

- Las víctimas que han sufrido polivictimización (blanco de múltiples tipos de agresión) con mayor probabilidad experimentarán resultados emocionales, conductuales y de salud mental más negativos que los que han sido victimizados con una única forma de agresión.
- Las consecuencias de ser víctima de *bullying* se extienden hasta la edad adulta, y los efectos pueden ser más severos que otras formas de maltrato.
- Los individuos que participan en el acoso (como perpetradores, víctimas, o ambos) significativamente son más propensos a tener ideación suicida o incluso a intentar suicidarse, en comparación con aquellos que no están involucrados en la intimidación.
- No hay suficiente evidencia para concluir que ser víctima sea un factor causal de los tiroteos escolares que provocan múltiples homicidios, ni hay evidencia clara sobre cómo la experiencia de ser víctima o perpetrador de *bullying* influye en la salud mental, en la conducta o en los tiroteos en las escuelas.

2. Efectos del *cyberbullying*

El daño emocional como consecuencia del *bullying* en todas sus modalidades es muy significativo. Tal y como se ha puesto de relieve, las víctimas del *bullying* cara a cara pueden experimentar depresión, ansiedad, fracaso escolar... Las víctimas de *cyberbullying* (Garaigordibil, 2011a) sufren el mismo o incluso mayor daño psicológico debido a que la información lesiva está disponible para

todo el mundo las 24 horas del día, los acosadores con frecuencia son anónimos, el proceso de victimización es continuo e inevitable, la mayoría de las veces es muy difícil eliminar el material publicado y suele estar accesible de forma pública durante largos periodos de tiempo. Los adolescentes pueden ser reticentes a hablar con los adultos sobre el abuso que están sufriendo debido al trauma emocional, a que piensan que es culpa suya, por miedo a posibles «venganzas», o por la preocupación por que se les restrinja el uso de internet o del teléfono móvil. En su punto más extremo, el *cyberbullying*, igual que el *bullying*, puede llevar al suicidio y a la violencia juvenil.

Cada vez que se consideran las consecuencias del *bullying* y del *cyberbullying*, emergen los episodios más dramáticos, es decir, los que implican amenazas graves contra la integridad de la víctima o los que conducen al suicidio cuando la víctima ya no tiene capacidad para soportar más sufrimiento (Jokin Ceberio, Ryan Patrick Halligan, Clemente Tyler, Amanda Todd entre otros muchos). Sin duda, estas situaciones llegan a alcanzar una gran repercusión mediática y, por tanto, un gran impacto sobre los padres, los educadores y toda la sociedad en general. No obstante, y aunque afortunadamente la mayoría de los casos no alcanzan este nivel de gravedad, el acoso escolar ya sea «cara a cara» o tecnológico tiene efectos muy negativos. Igual que el *bullying*, el *cyberbullying* es un fenómeno social perjudicial, no solo para las víctimas, también afecta a los agresores y a los observadores.

Debido a que el *cyberbullying* es un fenómeno más reciente, son menos las investigaciones que han explorado los efectos sobre la víctima y sobre el agresor. Los estudios llevados a cabo evidencian que el *cyberbullying* puede afectar a un porcentaje muy alto de adolescentes (60 % aproximadamente, aunque varía en función de los países), que puede ser tan malo o peor que una agresión física en

el colegio, y que es tan implacable y emocionalmente devastador que puede a veces llevar al suicidio y también al asesinato. En algunos trabajos (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett, 2006) en los que se ha preguntado a las víctimas sobre los efectos de las formas de maltrato tradicionales y en línea, las formas electrónicas eran percibidas como más severas, sobre todo cuando estas tenían un carácter más público o amenazante.

Una revisión sobre las consecuencias del *cyberbullying* (CB) (Garaigordobil, 2011a, 2013, 2017a) puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2. Consecuencias del *cyberbullying* para las víctimas y los agresores

Estudio	Resultados
Ybarra y Mitchell (2004)	Los estudiantes que participaban en episodios de CB, con independencia del papel con el que intervinieran, tenían mayor probabilidad de sufrir síntomas depresivos y problemas de comportamiento y ajuste social.
Manke (2005)	Los alumnos que son objetivo continuado de sus compañeros ven deteriorada su autoestima y la confianza en sí mismos, lo que aumenta las dificultades en el ámbito académico y de relación con sus otros compañeros, es decir, su ajuste psicosocial.
Hernández Prados (2006)	El CB puede producir consecuencias graves, que van desde cuadros depresivos, hasta fobias. Se suele manifestar descenso de la autoestima de la víctima, de su adaptación social y del rendimiento académico. Junto a estas características, es frecuente encontrar en los agresores conductas violentas de amenaza, conductas delictivas, aislamiento social, dependencia a las tecnologías, consumo de drogas...
Li (2006)	Muchas de las víctimas suelen convertirse en acosadores.
Patchin e Hinduja (2006)	El CB produce en las víctimas sentimientos de ira, frustración o depresión.
Kowalski y Witte (2006)	Evidenciaron las siguientes emociones en las víctimas: rabia, tristeza, depresión, debilidad, indefensión. Sin embargo, los acosadores enunciaban las siguientes emociones: agresivo, vengativo, feliz, satisfecho.
Wolak, Mitchell y Finkelhor (2006)	El 34 % de las víctimas tenían uno o más síntomas de estrés, no podían dejar de pensar en el incidente, sintiéndose nerviosos o irritables, y tenían pérdida de interés en las cosas.
Kowalski y Limber (2007)	Al no verse cara a cara los agresores y la víctima, los agresores no pueden ver las reacciones del otro, lo que puede facilitar aún más la inhibición de la empatía.
Beran y Li (2007)	Las víctimas tenían notas bajas, pobre concentración y absentismo escolar.
Raskauskas y Stoltz (2007)	Las víctimas informaron de sentimientos de tristeza y disminución de la motivación para asistir a la escuela.
Ybarra y Mitchell (2007)	Encontraron una alta correlación entre el acoso realizado a través de internet y problemas de comportamiento y psicosociales en los agresores. Los agresores tienen con mayor probabilidad problemas con el acatamiento de las normas y problemas por su comportamiento agresivo.

Estudio	Resultados
Mitchell, Ybarra y Finkelhor (2007)	Depresión, uso de drogas y delincuencia fueron significativamente mayores entre quienes habían informado de experiencias de CB.
Ybarra, Dier-West y Leaf (2007)	Los ciberagresores tenían mayor probabilidad de absentismo escolar, de detenciones o suspensiones y de haber llevado armas a la escuela.
Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008); Ortega, Sánchez y Menesini (2002)	Los sentimientos más frecuentes en las víctimas fueron el sentirse mal, enfadarse, sentirse triste o indefenso. Con frecuencia, los agresores pensaban que a sus víctimas no les afectaba lo que les hacían, de lo que se puede deducir su falta de empatía o un elevado grado de desconexión moral.
Dehue, Bolman y Völlink (2008)	Las consecuencias podrían estar relacionadas con importantes problemas físicos, sociales y psicológicos, entre los que se encuentra la depresión y el estrés.
Ortega, Elípe, Mora-Merchan, Calmaestra y Vega (2009)	La intimidación tradicional produjo una gran variedad de impactos, mientras que la intimidación indirecta y el acoso cibernético presentaron una variedad más estrecha de los resultados con las víctimas, que se clasificó en dos grupos: los que dijeron que no habían sido afectados emocionalmente y los que sufrían una gran variedad de emociones negativas.
Ortega, Elípe y Calmaestra (2009)	La proporción de víctimas que enunciaba emociones negativas como sentirse mal, tristes e indefensas era significativamente superior a la de los agresores-víctimas. El porcentaje de agresores-víctimas que afirmaron que la agresión no les afectaba fue casi el doble (46,4 % frente a 20 %). La proporción de agresores y agresores-víctimas que reconocían que sus víctimas tenían emociones negativas fue similar. Agresores y agresores-víctimas reconocían que su agresión podía generar emociones negativas en las víctimas. Una buena parte de los agresores-víctimas afirmaron no sentirse afectados por la agresión. Una gran parte de las víctimas perciben y definen con claridad emociones negativas; este reconocimiento no ocurre en igual medida ni con los agresores ni con los agresores-víctimas. Cuando el agresor es simultáneamente víctima reconoce más los efectos de su ataque a otro que los que él mismo padece.
Gradinge, Strohmeie y Spiel (2009)	Las puntuaciones más altas en síntomas depresivos y somáticos se observaron en estudiantes identificados como víctimas-provocadoras y a su vez ciberacosadoras.
Vandebosch y Van Cleemput (2009)	Los jóvenes que han sido intimidados a través de internet o del teléfono móvil durante los últimos tres meses son más dependientes de internet, se sienten menos populares, asumen más riesgos relacionados con internet, son más a menudo espectadores y menos agresores. Los jóvenes que han intimidado a alguien a través de internet o del teléfono móvil durante los últimos tres meses son más jóvenes, son más a menudo víctimas y espectadores de intimidación, y son más a menudo autores de acoso escolar tradicional.
McLoughlin, Burgess y Meyricke (2009)	Las víctimas: un 40 % dijeron sentirse deprimidas, tristes, heridas; un 30 % indicaron que se sentían intimidadas, degradadas, avergonzadas, excluidas e inseguras; un 20 % dijeron que el acoso cibernético les hizo sentirse enojadas, molestas, disgustadas y decepcionadas; y un 10 %, indiferentes.
Hoff y Mitchell (2009)	Las víctimas experimentan altos niveles de ira, impotencia, depresión y temor. Cuando la situación de victimización provocaba impotencia, depresión y temor, las víctimas se aislaban progresivamente; mientras que las que experimentaban ira tendían a convertirse en agresores. Cuando la víctima no sabía quién era el agresor, esta desarrollaba más sentimientos de impotencia y de temor que cuando conocía a la persona que le hacía CB.
Dempsey, Sulkowski, Nichols y Storch (2009)	Experiencias de cibervictimización se asociaron a síntomas de ansiedad social pero no a depresión.

Estudio	Resultados
Sourander y otros (2010)	Ser víctima estuvo asociado con problemas emocionales y de grupo, dolor de cabeza, dolor abdominal recurrente, dificultades al dormir y sensación de inseguridad en la escuela. Ser acosador se asoció con hiperactividad, problemas de conducta, bajo comportamiento prosocial, abuso constante de alcohol y tabaco, dolores de cabeza y sensación de inseguridad en la escuela. Ser acosador-víctima estuvo asociado con todos estos factores de riesgo. En conclusión, tanto el ciberacoso como la cibervictimización están asociados con problemas psiquiátricos y psicósomáticos.
Hinduja y Patchin (2010)	Un 20 % de las víctimas informaron seriamente de pensamientos suicidas. Todas las formas de <i>bullying</i> estuvieron significativamente asociadas con incrementos en la ideación suicida, y las víctimas de CB mostraron el doble de probabilidad de tener intentos de suicidio comparado con los jóvenes que no habían sufrido CB.
Kowalski, Limber y Agatston (2010)	Revisan la literatura en torno a los efectos del CB para las víctimas y concluyen que los efectos del ciberacoso pueden ser similares a los identificados en el <i>bullying</i> tradicional (depresión, baja autoestima, indefensión, ansiedad social, problemas de concentración, de rendimiento académico, distanciamiento e ideas de suicidio).
Erdur-Baker y Tanrikulu (2010)	Mayor nivel de síntomas depresivos en aquellos que habían sido víctimas de CB.
Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010)	Las víctimas tienen un nivel significativamente menor de autoestima y mayor de depresión, de esquema de maltrato y de exposición a la violencia que los adolescentes que no han sufrido ninguna ciberagresión.
Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter (2012)	Víctimas y cibervíctimas tenían mayores niveles de malestar psicológico, síntomas depresivos e intentos de suicidio.
Chang y otros (2013)	La victimización de <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> se asoció significativamente con depresión.
Garaigordobil (2013)	Aquellos que habían sufrido (cibervíctimas) o realizado (ciberagresores) una o más conductas agresivas en el último año tenían significativamente baja estabilidad emocional, baja autoestima, problemas académicos, síntomas psicopatológicos y psicósomáticos, y alto nivel de uso de estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos.
Vieno, Gini, Lenzi, Pozzoli, Canale y Santinello (2014)	Las cibervíctimas manifestaban significativamente problemas somáticos y psicológicos.
Cross, Lester y Barnes (2015)	Los adolescentes víctimas de <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> eran más propensos a experimentar dificultades sociales y emocionales que los que únicamente habían sido víctimas de <i>bullying</i> . Los que eran objeto de ambos tipos de victimización experimentaron más daño y se mantuvieron alejados de la escuela con más frecuencia que los que habían sido víctimas de <i>bullying</i> únicamente.
Heiman, Olenik-Shemesh y Eden (2015)	Cibervíctimas y ciberagresores tenían mayores sentimientos de soledad emocional y una menor creencia en su autoeficacia social.
Landoll, La Greca, Lai, Chan y Herge (2015)	La cibervictimización se asoció con aumento de síntomas depresivos a lo largo del tiempo. La victimización relacional se asoció con mayor ansiedad social a través del tiempo.
Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero (2015)	Ser víctima de <i>cyberbullying</i> y de <i>bullying</i> social correlacionó negativamente con bienestar subjetivo. También los que acosaban socialmente a otros tuvieron menor bienestar subjetivo que los niños no involucrados. Ser ciberagresor se asoció con menor optimismo y felicidad global.

Estudio	Resultados
Tsitsika y otros (2015)	La cibervictimización se asoció a problemas externalizantes, internalizantes y académicos.
Wright (2016)	Se encontró una asociación positiva entre cibervictimización y abuso de alcohol y uso de marihuana
González-Cabrera, Calvete, León-Mejía, Pérez-Sancho y Peinado (2017)	Cibervíctimas y cibervíctimas-agresoras tenían significativamente más estrés (percibido y medido mediante el cortisol).

A partir de la revisión de los estudios realizados donde se presentan los resultados de algunas de las investigaciones más relevantes que han identificado los efectos del *cyberbullying* (Garaigordobil, 2011a, 2013, 2017a), se puede concluir que el *cyberbullying* tiene efectos significativos a nivel emocional, psicosocial y académico:

a) Las cibervíctimas tienen sentimientos de inseguridad, soledad, tristeza, infelicidad, indefensión, ansiedad, nerviosismo, irritabilidad, depresión, ideación suicida, estrés, temor, miedo, baja autoestima, falta de confianza en sí mismos, baja estabilidad emocional, sentimientos de ira y frustración, somatizaciones, trastornos del sueño, fobias, dificultades para concentrarse que afectan a su rendimiento académico, ingesta de alcohol y drogas, bajo ajuste social, ansiedad social..., es decir, numerosos problemas internalizantes y externalizantes.

b) Los ciberagresores tienen mayor probabilidad de desconexión moral, falta de empatía, baja estabilidad emocional, dificultades de acatamiento de las normas, conductas delictivas, problemas por su comportamiento agresivo, dependencia de las tecnologías, absentismo escolar, ingesta de alcohol y drogas, sentimientos de soledad emocional, menor optimismo y felicidad...

c) Además, cibervíctimas y ciberagresores están en situación de riesgo de tener problemas de desarrollo que pueden persistir

en la edad adulta. En general, los investigadores consideran que el *cyberbullying* tiene similares efectos al *bullying* tradicional tanto en el momento que sucede como a medio y largo plazo, incluso consideran que a largo plazo incluso los efectos pueden ser más negativos.

Capítulo IV

Mitos y creencias irracionales en relación con la violencia entre iguales

Con relación a la violencia entre iguales en cualquiera de sus modalidades (*bullying/cyberbullying*) circulan muchos mitos, falsas imágenes, estereotipos y creencias irracionales que, siendo completamente falsos, conducen habitualmente a conductas de pasividad frente a este grave problema. Entre los mitos y/o creencias irracionales más extendidas sobre este fenómeno, y que se materializan en frases socialmente muy utilizadas, se pueden destacar aquellas afirmaciones que hacen lo siguiente:

- minimizan el problema del *bullying* (tabla 3);
- enfatizan su utilidad (tabla 4);
- niegan su existencia en el centro educativo y que los profesores tengan conocimiento de estos hechos (tabla 5);
- consideran que el *bullying* ha existido desde siempre, es parte de la naturaleza humana y no puede ser objeto de prevención y/o erradicación (tabla 6);
- estigmatizan a las víctimas: se lo merecen, son débiles, tienen problemas, no les afecta tanto, es cosa de chicos (tabla 7);
- minusvaloran la responsabilidad de los agresores: no son responsables, no necesitan ayuda, hay que ignorarlos, hay que castigarlos (tabla 8);
- inhiben la responsabilidad de los observadores: mejor no implicarse, si lo digo seré un chivato, los observadores no forman parte de la situación (tabla 9); y

- tranquilizan inadecuadamente a los padres: si mi hijo fuera una víctima me lo diría, si mi hijo/hija no tiene ese problema nada tengo que hacer (tabla 10).

Teniendo en cuenta el papel negativo que tienen estas creencias para prevenir y afrontar el *bullying* o el *cyberbullying*, se puede enfatizar la importancia de llevar a cabo campañas mediáticas desde los medios de comunicación (televisión, radio, internet...) dirigidas a toda la sociedad para sensibilizar y acabar con los mitos o las creencias falsas que la sociedad tiene sobre el *bullying* y que fomentan la pasividad, la inhibición frente a este fenómeno.

Tabla 3. Afirmaciones que minimizan el problema del *bullying*

Afirmaciones	Análisis del contenido
«Son bromas, juegos, cosas de niños. No es para tanto»	Falso. Con estas afirmaciones, los adultos justifican no intervenir en la situación. Sin embargo, el maltrato no es ninguna broma. Si la víctima está sufriendo, los adultos deben intervenir. Como ya se ha comentado, sufrir <i>bullying</i> puede provocar graves secuelas en los niños y adolescentes afectados. En los casos más graves, estas secuelas pueden llevar al suicidio o a la agresión a otros compañeros (como en el caso del tiroteo en Columbine, EE. UU.). Es frecuente que los acosadores se excusen diciendo «solo estaba bromeando», «estábamos jugando»... Es lamentable escuchar a madres y padres de acosadores decir «son cosas de niños», «son juegos de niños». El <i>bullying</i> no es un juego. Los juegos sirven para adquirir competencias sociales, intelectuales..., enseñan a cooperar, a esperar turno, a compartir. Un juego es entre dos o más personas en las que todos se divierten, no unos a costa de otros. Y aunque sí son cosas de niños (lo son porque se refiere a la edad en la que suceden con mayor frecuencia), no son chiquilladas sin importancia. Para la víctima, el acoso es una tortura, y para los acosadores es la expresión externa de un problema de construcción de la personalidad.
«El <i>bullying</i> está de moda. Es algo que siempre ha existido, pero que ahora tiene mucha publicidad»	Falso. Frases de este tipo banalizan el problema. Que ahora se hable del tema en los periódicos, en las revistas, en los debates políticos, en la televisión, etc., no significa que sea una moda. Es un problema actual, y que obedece a circunstancias sociales actuales que lo han recrudecido, aunque haya existido antes. Si vivimos en una sociedad violenta, ¿por qué esperamos entonces que las escuelas y los niños/as estén exentos de dicha violencia? La violencia entre iguales es un reflejo de la violencia en casa, en nuestras comunidades, en los medios masivos de comunicación. Es un problema complejo y con graves consecuencias, no algo que está de moda.
«Resulta que ahora todos hacen <i>bullying</i> ¿no? Se está exagerando el problema»	Falso. La verdadera exageración proviene de la ignorancia sobre las características del problema. Es cierto que mucha gente está interpretando que cualquier tipo de conflicto, ofensa, o problema es <i>bullying</i> . Efectivamente esto es falso,

Afirmaciones	Análisis del contenido
	no toda la violencia es <i>bullying</i> , ni todos los conflictos entre estudiantes son <i>bullying</i> , pero sí hay un problema de <i>bullying</i> que afecta a un porcentaje de estudiantes digno de consideración.
«Todos hemos pasado por esto y no es tan grave. Acosar o ser acosado no fomenta un daño duradero»	Falso. El <i>bullying</i> en todas sus modalidades deja secuelas en la víctima, en el agresor e incluso en los testigos, que se culpabilizan por no haber hecho nada. Pensar que no es para tanto, que ya se pasará, que eso nos ha ocurrido a todos es falso. La violencia deja huella, no solo en la víctima sino también en los agresores y en los observadores, a corto, medio y largo plazo. Del acoso escolar siempre quedan cicatrices. Se tiende a considerar el <i>bullying</i> como algo que superar por los menores conforme van desarrollándose. Es cierto que los niños superan ciertas conductas y actitudes, pero el <i>bullying</i> es una pauta disfuncional que no se supera «espontáneamente». Las consecuencias de los abusos tienden a durar toda la vida si no se interviene pronto para corregirlas. Agresores, víctimas y testigos sufrirán efectos nocivos, como se ha visto previamente.
«El <i>bullying</i> son bromas y burlas. El <i>bullying</i> es violencia física. El tipo de <i>bullying</i> más dañino es el relacionado con la violencia física»	Falso. El <i>bullying</i> es mucho más que simples bromas. Aunque las burlas son una forma de acoso, hay otras como la intimidación, la violencia física, la vejación, el acoso sexual, la exclusión, los rumores, la difamación... entre otras muchas formas de causar dolor a la víctima. El <i>bullying</i> no solo son ataques físicos. En realidad, las injurias de palabra, los chistes sobre la víctima, suceden con más frecuencia. La forma más común de <i>bullying</i> consiste en insultos; sin embargo, a medida que aumenta la edad aumenta la frecuencia del acoso relacional (exclusión social), sobre todo entre las niñas. También es falso que el tipo de <i>bullying</i> más dañino sea el relacionado con la violencia física. El tipo de <i>bullying</i> más dañino es el emocional, donde se ataca la identidad de la persona: raza, orientación sexual, peso, estatus, religión... Este tipo de <i>bullying</i> causa los niveles más altos de ansiedad.
«Estas situaciones solo suceden en barrios marginales, con carencias, pobres. Los acosadores siempre son chicos con problemas familiares»	Falso. El <i>bullying</i> se produce en todas las escuelas y en todos los niveles socioeconómico y culturales. Cualquier estudiante en cualquier colegio puede acabar siendo víctima del <i>bullying</i> o convertirse en un agresor. Este es un mito muy difundido entre personas de un nivel socioeconómico medio o alto. El problema es real y existe tanto en escuelas públicas como en escuelas privadas.

Tabla 4. Afirmaciones que enfatizan la utilidad del *bullying*

Afirmaciones	Análisis del contenido
«Las situaciones de <i>bullying</i> imprimen carácter y forman parte del proceso de crecimiento»	Falso. Es cierto que afrontar adversidades fortalece el carácter, pero en los casos de <i>bullying</i> la violencia es tan extrema que, tal y como se ha evidenciado, puede provocar graves secuelas psicológicas. No se puede construir una personalidad equilibrada a través del maltrato.
«Soportar el <i>bullying</i> curte, ayuda a fortalecer el carácter»	Falso. Soportar el acoso no sirve para que el niño o la niña construya una autoimagen fuerte. El efecto es totalmente contrario. La persona que ha sido blanco de <i>bullying</i> padece depresiones con más frecuencia y tiene menos autoestima, es más propensa a padecer fobias y estados de ansiedad. Si no se le enseñan técnicas adecuadas, perderá la capacidad para desenvolverse en la vida.
«El <i>bullying</i> es un rito de iniciación»	Falso. Esta actitud se basa en el razonamiento erróneo de que la persona capaz de soportar humillaciones o de humillar a otros está preparada para entrar en una etapa supe-

Afirmaciones	Análisis del contenido
	rrior o ser parte de un grupo. De hecho, en algunos países las «novatadas» están prohibidas justamente porque no son un juego y son altamente peligrosas. Los rituales de iniciación en distintas etapas de la vida no tienen que ver con el <i>bullying</i> .
«El <i>bullying</i> es parte normal del proceso de crecimiento»	Falso. Que alguien reciba burlas, sea excluido, amenazado, insultado, vejado o sufra daños no tiene nada que ver con el proceso de crecimiento. La conducta antisocial tiene muchos riesgos y consecuencias nocivas para todos los implicados.
«El <i>bullying</i> es una vía normal para resolver los conflictos habituales en las relaciones interpersonales»	Falso. Esta racionalización es peligrosa ante conductas crueles, pues hace posible que el <i>bullying</i> se perpetúe. Al agresor no le interesa ceder y/o encontrar un punto de acuerdo, se fija en el más débil (en lo físico, en lo intelectual, en lo social...) y lo hostiga/atormenta. Los conflictos en las relaciones humanas son inevitables, y aprender a resolverlos es una de las competencias sociales que toda persona debe adquirir mientras va madurando. Los niños/niñas deben aprender a negociar y defenderse de una manera adecuada. Es cierto que algunas de estas conductas son frecuentes entre niños/niñas, pero es falso que ellos siempre deban aprender a resolver solos sus problemas. Al estar en una situación de abuso repetitivo, en la que no lo logran defenderse, los adultos deben intervenir para poner límites al agresor.

Tabla 5. Afirmaciones que niegan su existencia en el centro educativo y que los profesores tengan conocimiento de estos hechos

Afirmaciones	Análisis del contenido
«Es mejor ocultar lo que ocurre para no dañar la imagen del centro»	Falso. En muchos centros educativos, docentes y directores niegan la posibilidad de que el <i>bullying</i> pueda existir en sus centros. Algunos adultos piensan que implementar un programa <i>antibullying</i> proyecta una imagen de escuela problemática, aunque realmente llevar a cabo acciones de este tipo convierte una escuela en más segura y eficaz. Sin embargo, el peso de esta creencia hace que muchos centros no implementen programas <i>antibullying</i> .
«El profesorado nunca sabe lo que está sucediendo»	Falso. A pesar de que los acosadores suelen actuar lejos de la presencia de los adultos, hay docentes que pueden intuir el problema, pero que no se implican, ya sea por falta de habilidades para el afrontamiento de la situación, por falta de motivación, o incluso por temor, ya que no es infrecuente el acoso hacia el profesor que se enfrenta a los agresores.
«El profesorado sabe enfrentarse a las situaciones de <i>bullying</i> »	Falso. Una gran proporción de profesores reconoce carecer de la formación necesaria para detectar e intervenir en los casos de <i>bullying</i> . Habría que dotarlos de la formación adecuada, ya que podrían tener un papel muy importante, dada la cantidad de horas que pasan con los niños y niñas, y la información que poseen sobre el funcionamiento interno del grupo de alumnos.
«El profesorado no hace nada»	Falso. Los profesores con frecuencia ayudan al estudiante que está siendo acosado, pero deben saberlo. El diálogo entre familia y escuela es clave para solucionar los problemas.

Tabla 6. Afirmaciones que consideran que el *bullying* ha existido desde siempre, es parte de la naturaleza humana y no puede ser objeto de prevención y/o erradicación

Afirmaciones	Análisis del contenido
«El <i>bullying</i> ha sucedido desde siempre y no puede cambiarse»	Falso. Esta afirmación conduce a la pasividad y permite que las conductas de acoso sigan sucediendo. Que una conducta haya sucedido en el pasado no justifica que no hagamos nada por cambiarla. Podemos ayudar a los estudiantes para que puedan distinguir el <i>bullying</i> de una pelea entre amigos, pero lo relacionado con el <i>bullying</i> es muy serio, y es necesario identificarlo para intervenir y erradicarlo.
«Es imposible eliminar el <i>bullying</i> . Es parte de la naturaleza humana»	Falso. En la mayoría de las escuelas ocurre el <i>bullying</i> en diferente escala; sin embargo, hay escuelas donde a través de un liderazgo positivo de los adultos, de los propios estudiantes y de las relaciones saludables, el <i>bullying</i> se vuelve un problema poco frecuente y que cuando ocurre es inmediatamente detectado y atajado.
«La prevención y la atención del <i>bullying</i> son complicadas y caras»	Falso. En gran medida, el <i>bullying</i> puede detenerse desarrollando relaciones sociales saludables y respetuosas, fomentando experiencias para promover el desarrollo social y afectivo-emocional a lo largo de toda la escolarización (programas de juego cooperativo, de inteligencia emocional...). No se tienen que comprar programas <i>antibullying</i> caros, toda la comunidad escolar tiene que implicarse de manera comprometida y permanente fomentando relaciones interpersonales positivas y estar alerta en relación con la ocurrencia de situaciones de <i>bullying</i> .
«Las políticas y estrategias contra el <i>bullying</i> no funcionan»	Falso. Las políticas y estrategias contra el <i>bullying</i> , la violencia de género, la discriminación racista, etc., han servido para incrementar la conciencia sobre estos problemas sociales. Mientras no haya políticas claras y explícitas contra el <i>bullying</i> muchas escuelas no tendrán la disposición de desarrollar y adoptar acciones contra este fenómeno. Estas políticas sirven para fomentar la conciencia al respecto y estructuran las bases para los cambios sociales duraderos.

Tabla 7. Afirmaciones que estigmatizan a las víctimas: se lo merecen, son débiles, tienen problemas, no les afecta tanto, es cosa de chicos

Afirmaciones	Análisis del contenido
«La víctima se lo ha buscado», «Hay personas que se merecen que las acosen», «Las víctimas son gente problemática»	Falso. Estos comentarios justifican la agresión y provocan una doble victimización de la víctima, ya que la convierte en culpable de las agresiones que sufre. La mayoría de los acosadores se meten con personas que son «diferentes» en algún sentido y utilizan «razones» absurdas: «es fea», «es obesa», «tiene correctores en los dientes», «usa gafas», «no usa ropa de marca», «es pobre», «es un empollón», «tiene orejas de elefante»... El agresor realiza una atribución externa de su conducta agresiva justificándola sobre la base de características de la víctima. La víctima puede ser un buen estudiante, que no tiene facilidad para relacionarse..., pero eso no es lo mismo que ser problemático. Sean cuales sean las características de la víctima, nadie se merece ser ni acosado ni despreciado. Nadie merece ser víctima del <i>bullying</i> nunca.
«Las víctimas son niños débiles», «Los que se quejan de los agresores son unos llorones»	Falso. Los agresores se centran en cualquier rasgo que haga a la víctima diferente. Cualquier elemento diferencial le puede convertir a un estudiante en víctima de <i>bullying</i> (ser bajo o alto, gordo o delgado, llevar gafas, vestir de forma diferente, ser muy inteligente, ser de otra raza...). La víctima puede ser cualquier niño o niña que se convierta en el foco de la agresión de algún compañero. Quienes se quejan de

Afirmaciones	Análisis del contenido
	que los acosan solo ejercen su derecho a no ser agredidos y es una muestra de madurez, no de debilidad.
«En el <i>bullying</i> el problema lo tiene la víctima y por ello es importante buscarle ayuda únicamente a ella»	Falso. El acosador también tendrá consecuencias negativas a medio y largo plazo (conducta antisocial...) si no recibe la ayuda emocional que necesita para superar los problemas que tiene y desde los que considera tener derecho a hacer lo que le dé la gana a los demás. En una situación de <i>bullying</i> además de la víctima y el agresor hay muchos observadores que están también implicados y que deberían haber intervenido para evitar la victimización. Y tal y como hemos comentado la ausencia de intervención frente a estas situaciones también tiene consecuencias negativas para ellos. No solo el acosado tiene el problema, lo tienen todos.
«La víctima de <i>bullying</i> siente algo de dolor durante un tiempo, pero más tarde lo acaba superando»	Falso. Ser víctima de <i>bullying</i> es algo muy doloroso aun transcurrido mucho tiempo. Un porcentaje de estudiantes abandona los estudios por culpa de esta situación. Algunos sufren tal nivel de tristeza, desesperación, miedo, desesperanza... que se suicidan. Y muchas personas adultas recuerdan episodios de acoso en su infancia y/o adolescencia y necesitan apoyo psicológico en el transcurso de su vida. No es algo que se supera con el paso del tiempo, ya que en muchos casos requiere apoyo profesional para lograrlo. Afortunadamente algunas víctimas con alto nivel de resiliencia superan la experiencia de victimización y continúan con su vida sin graves consecuencias.
«El maltrato es cosa de chicos»	Falso. Esta afirmación niega que una parte de las agresiones son cometidas por chicas. Aunque las chicas no suelen utilizar tanto la violencia física, también acosan a través insultos, mentiras, rumores, exclusión social, etc., y este tipo de acoso tiene consecuencias tan perjudiciales como la violencia física. Los chicos tienden a ser más bruscos físicamente, sus acciones son más visibles, e incluso algunos presumen de ellas. Pero es una realidad que el <i>bullying</i> realizado por las chicas puede ser tanto o más cruel que el ejercido por los chicos. Además, también existe el acoso entre chicos y chicas. Este tipo de acoso suele tener una connotación sexual, incluso entre escolares de corta edad.

Tabla 8. Afirmaciones que minusvaloran la responsabilidad de agresores: no son responsables, no necesitan ayuda, hay que ignorarlos, hay que castigarlos

Afirmaciones	Análisis del contenido
«El agresor es solo un niño, no es responsable de lo que hace», «El agresor no mide las consecuencias de sus actos, no es responsable»	Falso. El agresor sabe perfectamente lo que está haciendo y sabe que está mal, por lo que es responsable de sus actos. De hecho, los agresores suelen ser inteligentes, saben mentir, manipular a sus compañeros y a los adultos, y, en ocasiones, consiguen convencer a los demás de que la víctima le había provocado. Es cierto que el agresor tiene serios problemas pero sabe lo que está haciendo, obtiene una recompensa de ello porque se siente importante y fuerte, se refuerza a sí mismo a través de la violencia que ejerce a otros. Es imprescindible que sepa que un comportamiento como el que muestra es merecedor de castigo.
«El agresor no necesita ayuda»	Falso. Los niños que acosan a otros compañeros suelen tener problemas de personalidad, socialización, familiares... que hay que tratar. Los agresores también deben recibir ayuda terapéutica para solucionar los problemas que tienen, y una manifestación de ellos es su conducta violenta. Entre los objetivos terapéuticos con los agresores cabe destacar «fomentar su empatía, el control de la impulsividad y la ira, aumentar

Afirmaciones	Análisis del contenido
	tar su tolerancia a la frustración, promover su conducta pro-social...».
«Los acosadores dejarán de acosar si se les ignora»	Falso. Algunas veces sí, pero en muchos otros casos no, ya que los agresores seguirán acosando. Hay que utilizar técnicas para enfrentar el problema, los padres y los profesores deben tomar medidas de atención y no esperar que el problema «se resuelva solo» porque lo peor que se puede hacer en estos casos es «no hacer nada».
«Castigando a los agresores dejarán de hacerlo»	Parcialmente falso. El agresor suele pensar que la víctima se lo merece. Al ser castigado, puede sentir que está siendo tratado injustamente, y puede tratar de vengarse. En ocasiones después del castigo al agresor, aumenta la conducta agresiva hacia la víctima. Los adultos deben dejar claro al agresor que su conducta no se tolera (tolerancia 0 ante su conducta violenta), que debe dejar de realizarla, que pida perdón a la víctima y repare el daño realizado. Y si persevera en su conducta violenta, no queda otra opción que el castigo, ante el que los adultos deben tener una actitud vigilante, proteger a la víctima en el caso de que no cese la violencia y también recompensar al agresor cuando manifiesta conductas positivas.

Tabla 9. Afirmaciones que inhiben la responsabilidad de los observadores: mejor no implicarse, si lo digo seré un chivato, los observadores no forman parte de la situación

Afirmaciones	Análisis del contenido
«Es mejor mantenerse neutral ante las peleas»	Falso. La neutralidad no es posible cuando se observa una agresión a un ser humano. Cuando alguien es testigo de una situación de violencia hacia otra persona y no denuncia ni hace nada por detener al agresor, se está convirtiendo en cómplice. Terminar con la «ley del silencio» es fundamental, ya que la clave para erradicar el <i>bullying</i> está en gran medida en los observadores. Si los observadores ayudaran a la víctima o al menos denunciaran lo que ven, el <i>bullying</i> se convertiría en algo esporádico, puntual.
«Si lo cuento, seré un chivato»	Falso. Con esta afirmación los testigos de la agresión se sienten justificados por no hacer nada. Es importante que los observadores diferencien la conducta «chivar» de «denunciar» el sufrimiento de un compañero. Es importante que entiendan que más que chivato es una persona solidaria, buen compañero, buen amigo... En general, se puede afirmar que la mayoría de la clase conoce la situación y no hace nada. Es una de las grandes dificultades para solucionar el problema. Por ello, un objetivo primordial de cualquier programa de intervención es convencer a los observadores para que lo cuenten en el grupo cuando lo ven. La fuerza que el agresor tiene ante la víctima desaparece cuando una mayoría le muestra su repulsa por su comportamiento. Además, también es importante que los padres transmitan a los hijos que en caso de sufrir o ver esas conductas lo ha de contar también en casa.
«En la dinámica del <i>bullying</i> participan el agresor y la víctima»	Falso. En la dinámica del <i>bullying</i> participan el agresor, la víctima y los observadores o testigos. Además, estos últimos tienen mucho poder, ya que pueden unirse al agresor, mantenerse indiferentes o defender a la víctima. Su conducta es determinante en una situación de <i>bullying</i> . Es preciso romper esta relación patológica. Que los acosadores son ellos mismos víctimas de muy serios problemas está claro; pero a las víctimas hay que protegerlas y defenderlas, y movilizar a

Afirmaciones	Análisis del contenido
	los testigos en su defensa será determinante para la erradicación del <i>bullying</i> .

Tabla 10. Afirmaciones que tranquilizan inadecuadamente a los padres: si mi hijo/hija fuera una víctima me lo diría, si mi hijo/hija no tiene ese problema nada tengo que hacer

Afirmaciones	Análisis del contenido
«Si mi hijo/hija fuese acosado, me lo diría»	Falso. Muchos estudiantes, a pesar de estar sufriendo, no dicen nada porque piensan que decirlo sería chivarse, porque tienen miedo a las represalias de los agresores, a veces incluso porque se sienten culpables y creen merecer lo que les está pasando. Otro motivo para que un estudiante no cuente ni en casa ni en el colegio lo que le está ocurriendo es que nadie le ha dicho que estas cosas deben contarse siempre. Es preciso que la víctima sepa que no es una situación normal, que tiene que contarlo y que se puede/debe solucionar. Que el hijo/hija no lo diga abiertamente no es una garantía de que todo está bien. Hay que hablar con los hijos sobre el tema, explicarles qué es el acoso escolar y a quién pueden acudir, explicarles que es bueno contarlo y crear un ambiente de confianza en casa en el que el hijo/hija pueda expresarse. Con cierta frecuencia quien lo detecta es un compañero de clase, un hermano, o una enfermedad inexplicable (vómitos, dolores, insomnio...).
«Si mi hijo/hija no tiene este problema no hay mucho que yo pueda hacer»	Falso. Los padres de los observadores también desempeñan un papel muy relevante en la erradicación del <i>bullying</i> . Enseñar a los hijos/hijas, por medio del ejemplo, la importancia del respeto mutuo y la empatía ayudará a que no toleren este tipo de conductas. La educación en valores por parte de los padres desempeñará una función de prevención del <i>bullying</i> . Los padres de los observadores deben hablar activamente del tema del acoso en casa, establecer comunicación sobre este tema y dar opción a que el hijo/hija exprese cómo se siente ante esas situaciones, cuál es su reacción y por qué. Es importante discutir e identificar distintas estrategias de actuación de los testigos, a fin de preparar a los hijos para enfrentarse a las situaciones con las que se podrían encontrar. Es importante fomentar la capacidad de empatía con la víctima, decirle que se imagine estar en su lugar y que analice cómo se puede sentir. Fomentar en los hijos/hijas la empatía y modelar la compasión hacia los demás evitará que participen en conductas de <i>bullying</i> como observadores pasivos.

Capítulo V

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

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

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

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

La observación de la conducta puede ser de gran utilidad para identificar a las víctimas y a los agresores de *bullying* y *cyberbullying*, tanto en el contexto escolar como en el contexto familiar. Con la finalidad de facilitar la observación, partiendo de unas revisiones previas (Garaigordobil y Oñederra, 2010ab; Garaigordobil, 2011ab, 2017a), se ha elaborado una lista de conductas o indicadores de observación para identificar a las víctimas y a los agresores que se exponen en las tablas 11 y 12.

Existen una serie de signos de alerta, cuya identificación puede permitir sospechar que un niño, niña o adolescente estén siendo victimizados, estén sufriendo acoso en cualquiera de sus modalidades (*bullying* y *cyberbullying*) (tabla 11). A los agresores se les suele identificar con mayor facilidad. Los agresores suelen tener algunas conductas manifiestas, tanto en el contexto escolar como en el familiar, que con facilidad nos ayudan a identificarlos (tabla 12).

Tabla 11. Indicadores de observación para identificar a las víctimas

Conducta general	Conductas concretas
Conductas de miedo, huida y evitación	- Falta a clase: el miedo y ansiedad le conducen a no acudir al centro educativo. Ausencias pobremente justificadas. - Espera a que no haya nadie para llegar o salir de la escuela. - Escoge rutas ilógicas para ir y venir de la escuela. - Evita hablar de temas relacionados con el colegio. - Oculta el problema, la mayoría de las veces no informa a los adultos de lo que le está sucediendo. Rehúsa decir por qué se siente mal, puede insistir en que no le pasa nada o usar pretextos para justificar su estado.
Conductas depresivas	- Manifiesta tristeza, apatía, indiferencia, está poco comunicativo, se muestra pesimista, llora con facilidad, está deprimido. - En casos graves expresa ideaciones de suicidio, incluso pueden llegar a realizar alguna tentativa y en ocasiones consuman el suicidio.
Cambios de humor: humor inestable	- Alterna tristeza e irritabilidad (momentos de tristeza, apatía o indiferencia y momentos en los que se muestra irascible, expresa ira o rabia, con explosiones momentáneas de agresividad). - Alterna relajación y tensión...
Conductas ansiosas	- Manifiesta nerviosismo, ansiedad, angustia, estrés, insomnio, pesadillas, enuresis... Síntomas que pueden derivar en ataques de pánico.

Conduc- ta general	Conductas concretas
	- En clase muestra dificultades para hablar, da una impresión de inseguridad y/o ansiedad. - Manifiesta inseguridad y baja autoestima.
Dificultades en las relaciones sociales con iguales	- Se aísla socialmente, en la escuela o en la calle: pasa más tiempo en casa que antes, no quiere salir de casa, ni estar con amigos, prefiere estar solo y se muestra muy poco comunicativo. - No tiene amigos, no le invitan a fiestas de otros compañeros, y tampoco organiza ninguna fiesta porque piensa que ningún compañero acudiría. - Busca «amigos» y compañeros de juego de menor edad. - Cambios en sus grupos de amigos, en ocasiones cambios radicales. - Es objeto de burlas, bromas desagradables, le llaman con mote, le molestan. - Falta de defensa o exagerada reacción ante supuestas bromas u observaciones públicas. - En el juego son los últimos en ser elegidos. - Suelen estar involucrados en discusiones y peleas en las que se encuentran indefensos y con frecuencia acaban perdiendo. - Como consecuencia de la situación puede comenzar a amenazar o a agredir a otros (víctimas-agresivas). - Adopta el rol de bufón, realizando payasadas o bromas para que los demás se rían.
Descenso del rendimiento académico	- Presenta un descenso del rendimiento académico. - Tiene dificultades de atención y concentración, está distraído. - Pérdida de interés por la actividad escolar, por el trabajo académico. - Altibajos en los tiempos de estudio y en el rendimiento escolar.
Cambios corporales, síntomas físicos y psicósomáticos	- Modificaciones en su lenguaje corporal ante la presencia de determinadas personas: hombros encorvados, cabeza baja, falta de contacto visual. - Manifestaciones de enfermedad o dolencias frecuentes. Somatizaciones diversas: dolores de cabeza, dolores de estómago, vómitos, tartamudeo, malestar generalizado, mareos frecuentes con síntomas no comunes, diarreas frecuentes sin ir acompañadas de vómitos o fiebres (en ocasiones finge dolencias para evitar determinadas situaciones y entornos). - Lesiones físicas frecuentes sin explicación razonable. Presenta señales de agresión física: la ropa rota o estropeada, lesiones externas o marcas corporales reiteradas... - Modificación de los hábitos alimenticios (irregularidades, pérdida de apetito, trastornos alimentarios...).
Otros indicadores de victimización	- Pide dinero sin querer decir para qué lo necesita. - Coge dinero o cosas de casa para saldar «deudas» que no existen, originadas por alguna amenaza o chantaje. - Se queda sin bocadillo, hace las tareas de otros... - Pérdida y/o deterioro de pertenencias físicas: le suelen faltar objetos personales (bolígrafos nuevos, estuche, calculadora, compás, pinturas...). Su material a menudo se encuentra estropeado, sucio... - Aparece su nombre en grafitis o pintadas en las puertas del baño y en las paredes. - Miedo a los recreos, ocupa rincones, paredes y espacios protegidos y controlables visualmente. Busca la cercanía de los adultos en los recreos y lugares comunes de la escuela. - Variaciones en las actividades de ocio habituales: repentino abandono o ausencia en actividades hasta ese momento preferidas.
Otros indicadores de cibervictimización	- Tiene «llamadas telefónicas extrañas» que le ponen nervioso y cuyo origen oculta. - Parece alterado después de estar en el ordenador o de ver un mensaje de texto en el móvil. - Cambios en el uso de dispositivos o de Internet. - Ocultamiento especial cuando se comunica por Internet o teléfono móvil.

Tabla 12. Indicadores de observación para identificar a los agresores

Conduc- ta general	Conductas concretas
Conductas ma- nifiestas de agre- sión física	- Tiene comportamientos agresivos con miembros de la familia. - Agrede físicamente a sus compañeros. - Rompe, esconde, desordena, estropea... cosas ajenas. - Incordia y persigue a otros. - Actúa en grupo obstaculizando el paso o arrinconando a otros. - En los juegos se enfada con facilidad y con frecuencia provoca peleas.
Conductas ma- nifiestas de agre- sión psicológica	- Resalta constantemente defectos físicos de sus compañeros. - Humilla y ridiculiza a sus compañeros para minar su autoestima. - Con frecuencia se muestra enfadado, impaciente y emplea tonos des- preciativos en sus valoraciones sobre los demás. - Es intolerante con los demás. - Chantajea y amenaza.
Conductas ma- nifiestas de agre- sión verbal	- Insulta. - Burla, pone mote. - Habla mal de otros, crea rumores y calumnia.
Conductas mani- fiestas de exclu- sión social	- Rechaza a algunos compañeros no dejándoles participar en tareas de grupo, tanto de trabajo como de ocio. - Hace el vacío ignorando a otros. - Influye en sus compañeros para marginar a alguien. - Ignora los derechos de los demás.
Bajo rendimiento académico	- Manifiesta baja motivación para estudiar. - Suele tener bajo rendimiento académico.
Otros indicado- res	- Gasta bromas desagradables. - Ignora los derechos de los demás. - Con frecuencia suele estar involucrado en conflictos. - Suele estar implicado en problemas de disciplina y convivencia - Impone sus criterios utilizando la agresividad verbal, física o psicológica. - Es impulsivo, no controla sus reacciones. - Tiene baja tolerancia a la frustración. - Manifiesta escasa empatía hacia otras personas.

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

Muchas investigaciones se han centrado en identificar y analizar los perfiles y características que muestran las víctimas y los agresores con el objetivo de poder intervenir preventivamente con los alumnos y alumnas que presenten ciertos perfiles de riesgo, antes de que se impliquen en un problema de *bullying*. Con la información aportada por distintos autores (por ejemplo, Cook, Williams, Guerra, Kim, y Sadek, 2010; Garaigordobil y Oñederra,

2010a) sobre los perfiles de riesgo en el *bullying/cyberbullying* durante la infancia y la adolescencia, es decir, las características de víctimas y agresores, se ha elaborado la tabla 13.

Tabla 13. Perfiles de riesgo de convertirse en víctima y agresor

Perfil de riesgo de convertirse en víctima	Perfil de riesgo de convertirse en agresor
- Déficit de las habilidades sociales y de resolución de problemas; baja asertividad y competencia social. - Baja popularidad entre sus compañeros con los que no logra tener buenas relaciones y es rechazado lo suficiente como para no recibir ayuda de ellos. - Sufren aislamiento social por parte de sus iguales, son poco populares, solitarios y marginados. - Desconfían de los demás. - Gestos, postura corporal, falta de simpatía y dificultades para interpretar el discurso entre iguales. - Sentimiento de culpabilidad, que inhibe comunicar su situación a los demás. - Sentimiento de soledad, marginación y rechazo. - Muchos miedos, el miedo como rasgo de la personalidad, lo que le hace tener una infancia y adolescencia infeliz. Padecer angustia y ansiedad. - Timidez, falta de asertividad y seguridad. - Baja autoestima, con actitudes y creencias sobre ellos mismos muy negativas. - Sentimientos de inseguridad, ansiedad y depresividad. - Aceptación pasiva de la frustración y el sufrimiento, piensan que si no hacen nada los problemas se solucionarán. - Suelen provenir de un ambiente familiar y comunitario negativo (sobreprotector, agresivo...). - Perciben el clima escolar de manera negativa. - Ser diferente: si hay algún rasgo que aumente la probabilidad de convertirse en víctima éste es -ser diferente-, cualquier diferencia aumenta la probabilidad de convertirse en víctima, ser diferente porque es muy alto o muy bajo, muy gordo o muy delgado, con altas capacidades o con discapacidad intelectual, con una orientación sexual o identidad de género no-normativa...	- Goza de popularidad y apoyo de los iguales, pero con sentimientos ambivalentes de respeto y/o miedo. - Presencia de actitudes negativas hacia las otras personas. - Comportamiento manifiesto de carácter disruptivo y desafiante. - Temperamento impulsivo y agresivo, ira incontrolada. - Interpreta las relaciones en términos de dominación-sumisión. - Tiene comportamientos agresivos con los miembros de la familia. - Suelen provenir de una familia con conflictos en la que sus progenitores habitualmente tienen poco control sobre su hijo o hija. Muchos proceden de hogares que se caracterizan por su alta agresividad, violencia y falta de cariño entre los miembros de la familia. - Gran necesidad de autoafirmación y poder. - Falta de normas y conductas claras y estables en la familia, que no le pone límites ni controla. - Baja capacidad de empatía, no es capaz cognitiva y emocionalmente de hacerse cargo de los estados emocionales de otros seres humanos. - Carece del sentimiento de culpabilidad. - Falta de responsabilidad y tendencia a culpar a los demás. - Baja tolerancia a la frustración. - No reconoce a la autoridad y transgrede frecuentemente las normas. - Bajo rendimiento académico, sin interés por los estudios, baja autoestima académica. - Consumo de alcohol y otras drogas. - Déficit en las habilidades de solución de problemas. - Percibe el clima de su escuela como negativo.

Pese a las características enunciadas previamente que pueden favorecer el convertirse en víctima y cibervíctima, hay que destacar que cualquiera puede llegar a ser víctima: un buen estudiante,

con buen comportamiento, sociable, con buenas relaciones familiares. Además, cabe preguntarse si algunas de estas características de las víctimas son más una consecuencia del acoso que un rasgo de personalidad previo a la situación de victimización.

Así mismo, pese a las características enunciadas que pueden favorecer el convertirse en agresor, cabe destacar que cualquiera se puede sumar al grupo del acosador para evitar ser víctima o marginado del grupo, de modo que cualquiera puede llegar a ser agresor: un buen estudiante, con buen comportamiento, sociable, con buenas relaciones familiares. No obstante, cabe matizar que si bien el perfil expuesto del agresor (tabla 13) puede observarse en algunos ciberagresores, no todos comparten estas características, ya que el perfil de algunos ciberagresores (realizan conductas de *cyberbullying* ocasionalmente o en grupo) puede ser el de un estudiante bien adaptado tanto en la escuela como en la familia, sin problemas, con buen rendimiento académico y sin conductas agresivas físicas o verbales presenciales significativas. Este grupo de ciberagresores en ocasiones realiza estas conductas como un juego, como si estuviera en un rol de ficción, y con ellos resulta más fácil modificar su conducta cuando se les ayuda a reflexionar sobre las consecuencias de la misma.

Más allá de estos perfiles, existen algunos indicadores que pueden permitir predecir la probabilidad de convertirse en cibervíctima y/o en ciberagresor, y que se exponen en la tabla 14.

Tabla 14. Indicadores que predicen convertirse en cibervíctima y en ciberagresor

Cibervíctima	Ciberagresor
- Ser o haber sido víctima de bullying presencial o cara a cara en la escuela. - Tendencia al aislamiento, a la introversión. - Pensar que Internet es un sitio seguro. - Compartir las contraseñas con amigos/as o compañeros/as de clase. - No tener en cuenta normas de seguridad informática, por ejemplo, utilizar siempre la misma contraseña, o utilizar una contraseña	- Haber sido agresor/a o acosador/a presencial o cara-a-cara en la escuela. - Haber suplantado la identidad de otra persona en Internet o en el móvil. - Mostrar o difundir fotos/videos que considera gracioso aunque sean humillantes o desagradables para otra persona. - No poseer normas de conducta éticas de uso de Internet.

Cibervíctima	Ciberagresor
que no contenga letras, números, mayúsculas, minúsculas y otros signos. - Colgar datos personales en Internet (redes sociales, webs...) o dar estos datos a otras personas que se conocen por Internet. - Enviar fotos y videos personales con otras personas que se han conocido en Internet, y especialmente fotos insinuantes y/o eróticas. - Haberse reunido con personas a las que se ha conocido por Internet. - Aceptar como amigos/as a personas desconocidas. - Tener baja autoestima.	- Justificar la violencia en general, y las situaciones de <i>bullying</i> o <i>cyberbullying</i> protagonizados por otros. - Tener baja capacidad de empatía, no ser capaz cognitiva y emocionalmente de hacerse cargo de los estados emocionales de otros seres humanos. - Mostrar actitudes de prepotencia, de abuso de poder y de falta de respeto de sus iguales y de las figuras de autoridad (padres, profesores...). - Mostrar actitudes negativas ante la cooperación con los iguales. - No reconocer las cualidades de otras personas. - Tener baja tolerancia a la frustración.

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

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

Podemos aplicar un cuestionario sociométrico anónimo al inicio del curso (figura 1) y pedirles que indiquen los nombres de las personas del grupo que son víctimas: que suelen sufrir agresiones físicas, insultos, humillaciones, no se les deja participar, les acosan a través de las redes sociales, internet, el móvil... Y también les podemos pedir que nos indiquen los nombres de los agresores, de

los que suelen realizar esas conductas. Este instrumento aplicado al inicio del curso escolar, en muy poco tiempo, nos puede aportar una nítida radiografía de las relaciones intragrupo, de las redes, de las personas que sufren agresiones y de aquellas que las perpetran.

Figura 1. Ejemplo de cuestionario sociométrico para detectar el acoso escolar

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

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

A partir de la revisión de las herramientas de evaluación disponibles se ha elaborado un cuadro en el que se detallan diversos instrumentos de evaluación de utilidad para evaluar el *bullying* y el *cyberbullying* (tabla 15).

Tabla 15. Instrumentos de evaluación del *bullying* y del *cyberbullying*

Variable	Instrumentos de evaluación
Bullying	- Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995). - Cuestionario sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (Defensor del Pueblo, 2000, 2007). - Evaluación de la agresividad entre escolares (BULL-S; Cerezo, 2000). - CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (CIMEI, Avilés, 2002a). - PRECONCIMEI. Cuestionario sobre concepciones de intimidación y maltrato entre iguales (Avilés, 2002b).

Variable	Instrumentos de evaluación
	- <i>Cuestionario sobre problemas de convivencia escolar</i> (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno, 2005). - <i>Acoso y Violencia Escolar</i> (AVE; Piñuel y Oñate, 2006b). - <i>Evaluación de la Convivencia Escolar</i> (CONVES; García Rincón, 2006). - <i>Inventario sobre el acoso escolar</i> (Berg, 2007). - <i>CAHV-25 Evaluación de las actitudes hacia la violencia en el contexto educativo</i> (Ruiz, Llor, Puebla y Llor, 2007). - <i>CPCE. Cuestionario de Evaluación de Problemas de Convivencia Escolar</i> (Peralta, Sánchez, De la Fuente, y Trianes 2007). - <i>Cuestionario de bullying de Olweus</i> (Olweus, 2007). - <i>CUVE-R. Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado</i> (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011). - <i>Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)</i> (Garaigordobil, 2013).
Cyberbullying	- <i>Cuestionario de Cyberbullying</i> (Smith, Mahdavi, Carvalho, y Tippet, 2006). - <i>Cuestionario de Cyberbullying</i> (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007). - <i>Cuestionario Berlín de Cyberbullying-Cybervictimización</i> (BCCQ; Schulze-Krumbholz y Scheithauer, 2009). - <i>CBQ. Cuestionario de Cyberbullying</i> (Calvete, Orue, Estevez, Villardón y Padilla, 2010). - <i>Cuestionario de Cyberbullying- Victimización</i> (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, y Orue, 2010). - <i>El inventario de Cyber Bullying revisado</i> (RCBI) (Topçu y Erdur-Baker, 2010). - <i>Escala de Cibervictimización</i> (Akbulut, Levent-Sahin y Eristi, 2010). - <i>Escala en línea de victimización</i> (OVS; Tynes, Rose y Williams, 2010). - <i>Escala de cyberbullying</i> (Menesini, Nocentini, y Calussi, 2011). - <i>CUVE-R. Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado</i> (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011). - <i>La escala cibervictimización</i> (CVBS; Çetin, Yaman y Peker, 2011). - <i>El cuestionario europeo del proyecto de intervención en cyberbullying</i> (ECIP-Q) (Brighi y otros, 2012). - <i>Escala de victimización de adolescentes a través del móvil e internet</i> (CYB-VIC; Buelga, Cava, y Musitu, 2012). - <i>La escala de E-victimización</i> (E-VS; Lam y Li, 2013). - <i>El cuestionario de cyberbullying</i> (Gámez-Guadix, Villa-George y Calvete, 2014). - <i>La escala de cyberbullying</i> (CBS; Stewart, Drescher, Maack, Ebesutani, y Young, 2014). - <i>Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)</i> (Garaigordobil, 2013, 2017c). - <i>El cuestionario de cibervictimización</i> (CBV; Álvarez-García, Dobarro y Núñez, 2015). - <i>El cuestionario de cyberagresión</i> (CYBA; Álvarez-García, Barreiro-Collazo, Núñez, y Dobarro, 2016). - <i>Escala del impacto emocional de la cibervictimización</i> (CVEIS; Elipe, Mora-Merchán, y Nacimiento, 2017).

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

- Que muchos cuestionarios de evaluación del *bullying* y *cyberbullying* no disponen de garantías psicométricas de fiabilidad y validez, ni baremos que permitan ubicar las puntuaciones de la persona evaluada dentro de su grupo de referencia normativo.
- Que existe un problema con la definición del constructo de *cyberbullying*, ya que es complejo y difícil de operacionalizar. Este constructo puede ser entendido de forma diferente en distintas poblaciones, y la complejidad y evolución acelerada de las nuevas tecnologías, vuelve cualquier clasificación rápidamente obsoleta. En general, se necesitan más esfuerzos orientados teórica y empíricamente para superar algunas de las dificultades en el área y tratar de captar de manera más directa el sentido de los problemas cibernéticos para los adolescentes de la era digital.

Además, tal y como han indicado otros autores (Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, y Giménez-Dasí, 2016) cabe destacar que:

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

5. Test *Cyberbullying: screening* del acoso entre iguales. Evaluación del acoso escolar presencial (*bullying*) y tecnológico (*cyberbullying*)

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

Los datos generales de la prueba (denominación, autora, año de publicación, administración, duración, edades y ámbitos de aplicación, finalidad y tipificación) se presentan en la tabla 16.

Tabla 16. *Screening* del acoso entre iguales: ficha técnica

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

El test *Cyberbullying* es un instrumento de evaluación estandarizado que se configura con dos escalas que permiten explorar en la persona que está siendo evaluada algunas conductas de distintos tipos de *bullying* presencial o cara a cara (físico, verbal, social, psicológico) y quince conductas de *cyberbullying* (tabla 17).

Tabla 17. *Screening* del acoso entre iguales: descripción de la prueba

Pruebas	Descripción
Escala de <i>bullying</i>	La escala evalúa 4 tipos de acoso presencial o cara a cara: físico (golpear, pegar, empujar, romper o robar los objetos de la víctima), verbal (insultos, motes, calumnias, hablar mal de la víctima...), social (excluir, aislar, no dejarle participar en grupos y actividades) y psicológico (humillar, crear inseguridad y miedo). Contiene 12 ítems agrupados en torno al rol que se desempeña en la situación de agresión: víctima, agresor y observador. La respuesta a los ítems es triangular, es decir, desde los 3 roles, 4 ítems como víctima, como agresor y como observador respectivamente. Por lo tanto, cada persona evaluada responderá si ha sufrido esas conductas como víctima, si las ha realizado como agresor y si las ha visto realizar a otros o ha sabido que le han sucedido a alguien conocido.
Escala de <i>cyberbullying</i>	La escala evalúa 15 conductas de <i>cyberbullying</i> mediante ítems que se refieren a conductas relacionadas con el acoso cibernético. En concreto, las conductas exploradas son: enviar mensajes ofensivos e insultantes, hacer llamadas ofensivas, grabar una paliza y colgar el vídeo en YouTube, difundir fotos o vídeos comprometidos, hacer fotos robadas y difundirlas, hacer llamadas anónimas para asustar, chantajear o amenazar, acosar sexualmente, difundir rumores, secretos y mentiras, robar la contraseña de acceso al correo, trucar fotos o vídeos y subirlos a YouTube, aislar en las redes sociales, chantajear para no divulgar cosas íntimas, amenazar de muerte y difamar. La escala contiene 45 ítems agrupados en torno al rol que se desempeña en la situación de agresión: cibervíctima, ciberagresor y ciberobservador. La respuesta a los ítems es triangular, es decir, cada persona evaluada informa desde los 3 roles, como cibervíctima, ciberagresor y ciberobservador (15 ítems respectivamente). Por lo tanto, cada persona informará si ha sufrido esas conductas como víctima, si las ha realizado como agresor y si las ha visto realizar a otros o ha sabido que le han sucedido a alguien conocido. Lo prioritario es la identificación de conductas, con independencia del medio con el que se llevan a cabo (internet, móvil...).
Información cualitativa complementaria	Además, este <i>screening</i> contiene preguntas abiertas que recogen información cualitativa complementaria cuando se ha informado haber sido víctima, agresor u observador de <i>bullying</i> o de <i>cyberbullying</i>: - Cuando la persona es (o ha sido) víctima/cibervíctima, se le pregunta sobre las personas a las que ha informado de la situación, sobre las acciones emprendidas, los sentimientos experimentados y los efectos de la experiencia de victimización. - Cuando la persona evaluada ha realizado conductas como agresor/ciberagresor se le pregunta desde cuando lo hace, con qué frecuencia, si realiza estas conductas en solitario o en grupo, las razones que subyacen a su comportamiento y los sentimientos que experimenta cuando acosa a otros. - Cuando la persona evaluada informa haber observado/ciberobservado situaciones de acoso/ciberacoso, se explora qué ha hecho cuando ha observado la situación, a quién se lo ha comunicado y los sentimientos que ha experimentado al observar o conocer situaciones de <i>bullying</i> o <i>cyberbullying</i> que les han sucedido a personas que conoce.

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

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

El test aporta baremos en puntuaciones percentiles para los ocho indicadores. Los baremos han sido elaborados con una muestra de tipificación del test ($N = 3.026$, adolescentes y jóvenes de 12 a 18 años). Estos baremos permiten transformar las pun-

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

Capítulo VI

Bullying y cyberbullying: prevención e intervención**1. Prevención e intervención del *bullying* y el *cyberbullying*: intervención multidireccional desde la sociedad, la escuela, la familia y la terapia**

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

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

que en muchas ocasiones los violentos son los ganadores o los dominadores.

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

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

- Los profesores y compañeros sean modelos y agentes de refuerzo de la conducta violenta.
- No se transmitan valores sociomorales positivos.
- No sancionen las conductas violentas.
- No se transmitan estereotipos sexistas o racistas durante las prácticas educativas.

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

tivo-moral y de la empatía, mayor probabilidad de aparición de la conducta prosocial.

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

La sociedad debería:

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

Las intervenciones en ámbitos educativos mediante la aplicación de programas se han demostrado eficaces. En general los programas que fomentan el desarrollo socioemocional que promueven la comunicación (hábitos de escucha activa...), la cooperación, la conducta prosocial, la tolerancia, la empatía y el respeto por las diferencias y los derechos humanos inhiben las conductas violentas. También es eficaz el uso de técnicas para la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de destrezas para gestionar emociones negativas, autoestima y estima de los demás, así

como el fomento de valores éticos y morales (diálogo, igualdad, solidaridad, justicia, tolerancia, paz, etc.). Además, existen programas específicos *antibullying* que confrontan a los estudiantes directamente con el *bullying* y el *cyberbullying* y que han sido validados y han demostrado ser eficaces en la prevención y reducción de estas conductas.

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

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

2. Intervención en los centros educativos

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

1) Institucional, es decir, todo el centro educativo debe estar implicado.

2) Familiar, ya que es fundamental implicar a los padres en el proceso, informando de los resultados de las evaluaciones que se

llevan a cabo en el centro, así como solicitando su colaboración y seguimiento cuando se producen incidentes.

3) Grupal, es decir, con el grupo-aula en su conjunto.

4) Individual, con el agresor y la víctima por separado, y ambos conjuntamente.

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

a) Prevención o intervención primaria: actuaciones genéricas dirigidas a mejorar la convivencia, prevenir la conflictividad y evitar la aparición del fenómeno.

b) Intervención secundaria: cuando se detectan situaciones de maltrato incipientes, para evitar su consolidación, a través de la aplicación de un programa específico con intervenciones individuales y con el grupo de alumnos.

c) Intervención terciaria: cuando se trata de situaciones consolidadas, para minimizar el impacto sobre los implicados, aportar apoyo terapéutico y protección a las víctimas, así como apoyo terapéutico y control a los agresores.

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

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

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

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

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

- La capacidad de comunicación, de escucha activa, de dialogar, de negociar, de tomar decisiones por consenso.
- La conducta prosocial: ayudar, cooperar, compartir, consolar...

- La capacidad para resolver conflictos de forma pacífica, mediante el diálogo, la negociación y la cooperación.
- El desarrollo de valores éticos y morales (igualdad, solidaridad, diálogo, tolerancia, justicia, paz...).
- La capacidad de empatía, es decir, para ponerse en la piel del otro, para hacerse cargo cognitiva y afectivamente de los estados emocionales de otros seres humanos.
- La autoestima y la estima de los demás.
- La capacidad para identificar emociones, para comprender causas y consecuencias de las emociones, así como formas de afrontamiento constructivo de las mismas.
- La capacidad para gestionar las emociones negativas (tristeza, miedo, ira...) y para fomentar las emociones positivas.
- El respeto por las diferencias, la inhibición de los prejuicios y la potenciación de la interculturalidad.

En relación a estos programas de intervención psicoeducativa desarrollados desde la psicología positiva, se ha realizado una revisión de los elaborados desde 1990 hasta la actualidad a nivel nacional. Los resultados de esta revisión (Garaigordobil, 2017b), que ha actualizado una revisión realizada previamente (Garaigordobil, 2011c), se presentan en la tabla 18, que incluye 15 programas o propuestas que fomentan el desarrollo socioemocional, la inteligencia emocional y la convivencia, y que tienen un efecto de prevención de la violencia en general.

Tabla 18. Programas nacionales de desarrollo socioemocional, fomento de la convivencia y prevención de la violencia en general

Referencia	Descripción
Programa de Educación Social y Afectiva (Trianes, 1996)	Programa dirigido a alumnos de educación primaria que dota al alumnado de competencias y habilidades sociales cognitivas y conductuales que les permiten desarrollar relaciones interpersonales satisfactorias y evitar peleas y agresiones. Contiene 3 módulos: participación en las normas de convivencia; asertividad, negociación y solución de problemas interpersonales; y trabajo cooperativo. La intervención estimula las conductas pro-sociales, la negociación, la asertividad...

Referencia	Descripción
Cómo prevenir la violencia escolar: La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla (Ortega, 1998)	Se interviene con el alumnado, el profesorado y la familia. El cambio curricular se articula en 3 programas: gestión democrática de la convivencia, educación de sentimientos y valores y el trabajo en grupo cooperativo. Se trabaja con víctimas, agresores y espectadores para paliar el desarrollo social o moral deficitario que presenta el alumnado implicado. Se proponen 3 métodos de intervención: reparto de responsabilidades; desarrollo de la asertividad para educar actitudes de apoyo para sí mismo (seguridad y afirmación personal), y desarrollo de la empatía para reeducar la sensibilidad hacia los demás.
Convivir es vivir (Carbonell, 1999)	Programa educativo para la convivencia que se ha aplicado en las escuelas de la Comunidad de Madrid. Se implementa durante dos cursos, incluye actividades de formación para el profesorado y las familias. Con esta propuesta se fomentan los valores de convivencia, tolerancia y respeto mutuo entre los compañeros desde una perspectiva curricular. Se actúa sobre modelos de organización y participación en los centros, orientados a la mejora de la convivencia, apoyo y relación de las familias con el resto de la comunidad educativa. Se fomentan las relaciones positivas mediante actividades extraescolares con la implicación de profesores y padres: excursiones, fiestas...
Mediación de conflictos (Torrego, 2000)	Se forma un equipo de mediadores para la resolución del conflicto cuyos miembros deben ser aceptados por la comunidad escolar como tales y que deben tener funciones específicas. Nunca deben ser parte integrante del conflicto y requieren un entrenamiento previo. Las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona, por ejemplo un alumno mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio.
Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria (Trianes y Fernández-Figares, 2001)	Este programa, dirigido a alumnos de educación secundaria, enseña a los adolescentes competencias conductuales y cognitivas esenciales para su educación como ciudadanos capaces de generar relaciones interpersonales pacíficas y de calidad. En el primer nivel tiene como objetivo promover el autoconcepto y la construcción personal; en el segundo, promueve la solución de problemas interpersonales, la asertividad, la negociación y la gestión democrática de la convivencia; en el tercero promueve la mediación en conflictos, la participación en las normas del centro y la ayuda a compañeros, y en el cuarto promueve la solidaridad y el voluntariado inducido.
Programa de Competencia social (Segura, 2002)	Programa dirigido al desarrollo de la competencia social de adolescentes que incluye actividades para fomentar el entrenamiento cognitivo, el desarrollo moral y la educación emocional.
Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión (Díaz-Aguado, 2004)	Programas de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio para ser implementados durante la adolescencia. Se aporta una secuencia de actividades y materiales para realizar con los adolescentes, y otro programa para la intervención a través de la familia. Entre las estrategias que contiene cabe destacar: aprendizaje cooperativo, grupos de discusión, democracia participativa, resolución de conflictos, problemas de disciplina, actitudes hacia la violencia y la diversidad.
CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar (García Rincón y Vaca, 2006)	Programa que contiene 18 actividades para estudiantes de primaria y 14 para los de secundaria que tienen por finalidad fomentar la convivencia y prevenir e intervenir en el <i>bullying</i> .
Programas JUEGO (4-6, 6-8, 8-10, 10-12 años) y Programa de intervención con adolescentes (Garaigordobil, 2003ab,	Los 5 programas configuran una línea de intervención preventiva para el desarrollo socioemocional, utilizan como herramienta metodológica los juegos cooperativos y la dinámica de grupos basada en el debate, y tienen como finalidad fomentar el desarrollo socioemocional y prevenir la violencia. Los programas, que han sido validados experimentalmente, estimulan la comunicación, las relaciones de ayuda y cooperación, las conductas prosociales, la expresión y la comprensión de emociones, la empa-

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

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

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

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

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

2.2.1. Descripción de los programas de intervención

Programas JUEGO y Programa de intervención con adolescentes

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

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

- 1)** La participación de todos, porque en estos juegos nunca hay eliminados ni nadie pierde.

2) La comunicación y la interacción amistosa, porque todos los juegos estructuran procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar...

3) La cooperación, ya que estos juegos estimulan una dinámica relacional que conduce a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común.

4) La ficción y creación, porque en muchos juegos se juega a hacer el «como si» de la realidad y a combinar estímulos para crear algo nuevo.

5) La diversión, ya que con estos juegos los miembros del grupo se divierten interactuando de forma positiva, amistosa, constructiva con sus compañeros de grupo.

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

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

- La disminución de las conductas sociales negativas y perturbadoras para la socialización (de agresividad, retraimiento, timidez, antisociales...).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Otra variable constante es la estructura de las sesiones que implica la intervención. Cada sesión se estructura con una secuencia de dos o tres actividades cooperativas y sus debates. La sesión

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

A modo de ejemplo, se presentan algunas actividades de los programas que fomentan la conducta prosocial y el desarrollo emocional (tabla 19).

Tabla 19. Actividades de los Programas JUEGO y de Programa de intervención con adolescentes (Garai-gordobil 2003-2008)

Programa	Descripción del Juego
Programa JUEGO (4-6 años)	<i>Un camino con obstáculos:</i> los jugadores se agrupan por parejas, uno representa a un ciego y el otro a un guía. El espacio del aula se llena de objetos (por ejemplo, grandes piezas de gomaespuma) que son obstáculos. El guía, que da la mano al ciego, debe ayudar a su compañero ciego a desplazarse por el aula mediante instrucciones verbales de orientación espacial hasta llegar a una meta señalada previamente y evitando que el compañero ciego choque con otros compañeros o con los objetos (obstáculos) distribuidos por el aula. Cuando la pareja llega a la meta, cambian los roles y se desplazan hasta la línea de salida.
Programa JUEGO (6-8 años)	<i>Los saquitos de arena:</i> con una suave música de fondo, todos los jugadores se desplazan al ritmo que deseen (rápido o lento) por el espacio del aula, portando sobre sus cabezas un saquito de arena, que deben evitar que se caiga al suelo. Si el saquito se cae, el jugador se queda congelado, en la posición corporal en la que se encontraba en ese momento, y otro jugador debe recoger el saquito y colocarlo de nuevo en la cabeza de su compañero, que quedará descongelado y podrá seguir desplazándose. El objetivo del juego, consiste en ayudar a los compañeros para que se mantengan descongelados. Cuando han jugado varias veces con este procedimiento, se pueden introducir variantes, por ejemplo, se pueden colocar obstáculos dispersos por el espacio (bancos suecos, aros...) que incrementen la dificultad y el divertimento del juego.
Programa JUEGO (8-10 años)	<i>Descubre la emoción:</i> el grupo se divide en equipos de 5 o 6 jugadores, a cada uno de los cuales el adulto adjudica una emoción (tristeza, alegría, miedo, envidia, odio, sorpresa, asco...). Cada equipo dispone de 15 minutos para ponerse de acuerdo en la forma de representar la situación mimicamente, de tal modo que la representación de esa escena permita al resto de los jugadores adivinar la emoción o el sentimiento. Por ejemplo, pueden expresar la emoción de tristeza dramatizando un funeral. Durante este tiempo de elaboración, los miembros del equipo clarifican el modo de representar de forma clara la emoción, se disfrazan y elaboran algún material soporte para la representación. Posteriormente, cada equipo realiza la representación por turnos y el resto de los equipos deben adivinar la emoción expresada.

Programa	Descripción del Juego
Programa JUEGO (10-12 años)	<i>Foto-puzzle en dramatización:</i> el grupo se divide en equipos de 6 jugadores. Cada equipo recibe 6 sobres con 4 piezas en cada sobre. Se entrega un sobre a cada miembro del equipo. Los jugadores del equipo deben unir sus piezas y reconstruir cooperativamente una foto en la que se muestra una persona o situación que expresa de forma muy evidente una emoción. En la segunda fase, observan la fotografía que han configurado uniendo las piezas y, a partir de lo que les sugiere la fotografía, deben inventar cooperativamente una historia original creativa con principio, desarrollo y fin. Después de elaborar la historia, distribuyen los roles, construyen materiales para la representación y, por turnos, cada equipo realiza su representación.
Programa de Intervención con adolescentes	<i>El misterio del secuestro:</i> el juego consiste en encontrar entre varias personas sospechosas quién es con mayor probabilidad la que ha secuestrado un avión que volaba de París a Bilbao. Para ello, cada jugador del equipo recibe una nota informativa (1 tarjeta con información parcial) que puede o no ser útil para descubrir al secuestrador/a del avión. El juego consiste en analizar la información recibida y llegar juntos a la respuesta correcta. Los jugadores pueden discutir la información recibida pero no pueden enseñar o entregar su tarjeta a los compañeros del grupo. Cada participante debe dar la información verbalmente cuando lo desee o cuando se lo soliciten los demás. El grupo puede elegir distintas formas de organizarse, puede solicitar que un compañero haga de secretario/a para anotar las conclusiones del grupo y sus razonamientos, pero en ningún caso se puede dar la tarjeta informativa a otro compañero. Cada participante deberá tener una parte de la información referida a este misterio que deben descubrir cooperativamente mediante procesos de comunicación.

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

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

del concepto de los demás, aumento de la empatía, de la capacidad para identificar y analizar emociones...

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

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

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

Complementariamente a estos programas preventivos de intervención socioemocional se han de plantear programas *antibullying*, actividades *antibullying*, que confrontan directamente al grupo con las situaciones de *bullying* y *cyberbullying* para fomentar que los

estudiantes no las fomenten, apoyen a la víctima, y/o informen cuando observan que se está produciendo.

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

Además, es importante señalar que los resultados de los programas *antibullying* son inconsistentes. Los efectos varían considerablemente entre los programas, algunos tienen efectos muy débiles, incluso algunos no tienen efectos positivos. En este sentido, algunos metaanálisis discrepan sobre la efectividad de los mismos, por ejemplo, Ferguson, San Miguel, Kilburn, y Sánchez (2007) concluyeron que los programas *antibullying* generan pocos efectos en los participantes jóvenes, mientras que el metaanálisis de Ttofi y Farrington (2011) evidenció que los programas *antibullying* aplicados en la escuela son efectivos. El metaanálisis de Ttofi y Farrington (2011) constata que, en general, estos programas *antibullying* en la escuela son eficaces al disminuir el *bullying* (promedio 20-23%) y la victimización (17-20%). La mejora se incrementa a medida que aumenta la edad de los participantes que realizan la intervención. Los programas que implican muchas horas de intervención durante mucho tiempo son más efectivos, y también aquellos que incluyen reuniones con padres (implicación de los padres), disciplina educativa firme (uso de prácticas disciplinarias con los agresores), aprendizaje cooperativo, uso de videos *antibullying* y supervisión del recreo. En la misma dirección, Menesini y Salmivalli (2017) consideran que los programas en los que se implica a toda la escuela para prevenir el acoso escolar son a menu-

do exitosos. Para estas autoras la sensibilización de los estudiantes sobre el relevante papel del grupo en la eliminación del acoso es crucial.

En relación a los programas *antibullying*, se ha realizado una revisión de los programas que existen a nivel nacional e internacional. Los resultados de esta revisión (Garaigordobil, 2017b), que ha actualizado una revisión realizada previamente (Garaigordobil, 2011c), se presentan en la tabla 20, que recoge veintitrés programas específicos de prevención y/o intervención sobre el *bullying* en todas sus modalidades. De la revisión, cabe resaltar la escasez de intervenciones dirigidas a los niños y niñas preescolares.

Tabla 20. Programas nacionales e internacionales de prevención e intervención *antibullying*

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

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

Referencia	Descripción
<i>El juego sobre el acoso escolar</i> (Berg, 2007)	Programa de intervención estructurado en base a un juego para niños y niñas a partir de los 8 años, destinado a intervenir en actitudes y comportamientos de tres grupos (acosadores, víctimas y espectadores) con objetivos de aprendizaje diferenciales para cada grupo.
<i>Guía sobre cyberbullying y grooming. Guía INTECO</i> (2009)	Esta guía, elaborada por el Observatorio de la Seguridad de la Información INTECO, ofrece, por un lado, información acerca de las principales conductas que se pueden englobar dentro del acoso a menores a través de medios electrónicos y de los elementos empleados para dicho fin. De otro lado, recoge el análisis jurídico respecto del acoso a menores a través de dichos medios y una serie de recomendaciones, dirigidas tanto a los menores como a los padres y tutores legales, sobre cómo actuar ante estas situaciones.
<i>Violencia entre iguales: Estrategias de intervención</i> (Garaigordobil y Oñederra, 2010a)	Tras una revisión teórica del fenómeno del <i>bullying</i> (características, causas, consecuencias, teorías explicativas sobre la agresividad y la violencia, prevalencia...), el manual aporta un conjunto de estrategias y programas para la práctica educativa que pueden ser útiles para la prevención y la intervención en el fenómeno de la violencia entre iguales en la escuela, pautas de acción para los alumnos, los padres y los profesores.
El programa del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (Luengo, 2010)	« <i>Cyberbullying</i> : Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso». La guía busca prevenir este fenómeno y para ello se estructura en varias unidades didácticas. Estas son: intimidad y privacidad en la red, relaciones entre acoso y ciberacoso, ciberacoso, derechos y responsabilidades del uso cotidiano de las TIC (incluyendo implicaciones legales de cada comportamiento), buen uso de la Red, un día cualquiera en Internet y, por último, opiniones de los propios adolescentes sobre Internet. Así mismo incluye un protocolo de actuación frente al ciberacoso que comprende: la obtención de información preliminar; la valoración del caso; la elaboración de un plan de actuación, así como su seguimiento; la prevención, que ofrece pautas para que los propios alumnos puedan detectar si ellos o sus compañeros están siendo víctimas de ciberacoso; del mismo modo se detallan pautas de actuación que se puede llevar a cabo con los alumnos ayudantes.
<i>Brief Internet Cyberbullying Prevention Program</i> (Doane, 2011)	El programa dirigido a estudiantes de 18 a 23 años se administra en el aula y contiene 3 ejes: 1) noticias reales de víctimas de <i>cyberbullying</i> ; 2) definición, tipos, situaciones y prevalencia del <i>cyberbullying</i> ; y 3) casos de <i>cyberbullying</i> desde el punto de vista de las víctimas.
Programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011; Cerezo y Sánchez, 2013)	Programa de intervención en el aula para niños y adolescentes con la finalidad de mejorar la convivencia y prevenir el <i>bullying</i> . Entre el conjunto de las actividades que contiene el programa se pueden destacar: orden en el banco, representamos situaciones, <i>bullying</i> y TIC, ideas claves sobre el fenómeno <i>bullying</i> , las siluetas, la caja mágica, puzle de frases, resolución de conflictos diarios, análisis de situaciones, emociones positivas y negativas, normas de grupo...
El programa anti acoso escolar Kiva. KiVA1 y KiVA 2 (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011; Kärnä y otros, 2011, 2013; Williford y otros, 2012, 2013)	Programa de intervención para niños y adolescentes con 4 niveles de intervención: escuela, aula, individual y profesorado. El enfoque es integral y contiene diversas estrategias: apoyo a víctimas y agresores; manuales y foro de discusión en la web para profesores; información para padres; aumento de la supervisión, y creación de entornos de aprendizaje virtuales en Internet. El programa Kiva incluye tres versiones adaptadas a diferentes grupos de edad (7-9, 10-12, 13-15). El objetivo de este programa es que los alumnos reconozcan las diferentes formas de acoso y que sean capaces de evitarlas y detenerlas. Es un programa que requiere de la implicación y de la concienciación de toda la comunidad educativa. Lo aplican los profesores. Para el Kiva lo fundamental de este programa, es «influir en los testigos» o los observadores.

Referencia	Descripción
Programa Con-Red, «Conocer, construir, convivir en Internet y las redes sociales» (del Rey y otros, 2012)	El programa se aplica a adolescentes de 11 a 19 años, incluye actividades para la familia y la escuela (estudiantes y profesores) y tiene tres líneas de intervención: 1) legalidad y acciones perjudiciales del mal comportamiento en entornos virtuales; 2) riesgos de la red (Internet), y 3) conductas que no producen aceptación social.
<i>Cyberprogram 2.0.</i> (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a)	El programa (Cyberprogram 2.0) tiene como finalidad prevenir y reducir el acoso en todas sus modalidades. La intervención ha sido validada con adolescentes, aunque muchas actividades pueden llevarse a cabo en el último ciclo de educación primaria. El programa contiene 25 actividades que tienen 4 objetivos: 1) identificar y conceptualizar <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> , así como los roles implicados en este fenómeno; 2) analizar las consecuencias del <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> tanto para las víctimas como para los agresores y los observadores potenciando la capacidad crítica y de denuncia ante el conocimiento de este tipo de actuaciones; 3) desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y/o intervenir en conductas de <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> ; y 4) promover objetivos transversales como aumentar la empatía, la capacidad de cooperación y la expresión de emociones.
El programa del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (Luengo, 2014)	Esta propuesta es una actualización del programa publicado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid en 2010. Profundiza en la clarificación de <i>cyberbullying</i> , grooming y acceso a contenidos inadecuados; la ética en las relaciones sociales en el entorno digital y las buenas prácticas desde Educación Primaria; el proyecto de alumnos ayudantes en TIC; el protocolo de intervención en situaciones de conflicto en los centros educativos, aportando ejemplos para la acción didáctica en los centros educativos.
<i>The Media Heroes Cyberbullying Prevention Program</i> (Chaux, Velásquez, Schultze-Krumbholz, y Scheithauer, 2016)	El programa tiene como objetivo prevenir el <i>cyberbullying</i> promoviendo la empatía, proporcionando conocimiento sobre riesgos y consecuencias, así como las estrategias asertivas de los observadores para defender a las víctimas de <i>cyberbullying</i> . Contiene 2 versiones: (1) una versión larga compuesta por 15 sesiones de 45 minutos y (2) una versión corta de 4 sesiones de 90 minutos. Las actividades incluyen juegos de rol, debates, análisis de historias escritas, noticias y películas, aprendizaje cooperativo...

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

Del conjunto de programas para confrontar con el fenómeno del *bullying* y *cyberbullying*, a continuación se presenta a modo de ejemplo un programa que se ha desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco denominado Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y redu-

cir el *cyberbullying* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a) y que ha sido validado experimentalmente.

2.4.1. Descripción del programa de intervención Cyberprogram 2.0

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

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

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

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

- Potenciar la capacidad crítica ante el *cyberbullying*.
- Analizar y poner de relieve los sentimientos de las víctimas, los agresores y los observadores.

- Fomentar la empatía hacia la víctima, incrementando la capacidad crítica y para identificar derechos y obligaciones de los implicados en las conductas de ciberacoso.

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

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

4) Promover varios objetivos transversales:

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

El programa de intervención ha sido diseñado para su aplicación con grupos adolescentes (12-16 años) pero también se puede implementar con grupos de jóvenes de mayor edad (16-18 años).

Esta experiencia puede ser llevada a cabo por un profesor/a (o un psicólogo/a, psicopedagogo/a, orientador...) del centro. El programa está constituido por veinticinco actividades distribuidas en tres módulos o ejes de intervención en torno al *bullying* y *cyberbullying*.

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

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

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

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

El programa se compone de veinticinco actividades distribuidas en tres módulos dentro de cada uno se incluyen de cinco a quince actividades (tabla 21).

Tabla 21. Módulos y actividades de Cyberprogram 2.0

Módulos	Actividades
Módulo 1. Conceptualización e identificación de roles	- El rincón del <i>cyberbullying</i> - Pasapalabra 2.0 - Collage - ¿Quién es quién? - <i>Post-it</i> de colores
Módulo 2. Consecuencias, derechos y responsabilidades	- Secretos a cibervoces - Sexting y falsas promesas - Pósters - Redes sociales - No te fíes del todo
Módulo 3. Estrategias de afrontamiento	- Bromas a parte - Megan Meier y Ryan Halligan - Hablemos de Patty - Solución de problemas: ¿qué pueden hacer las víctimas? - Rompe la ley del silencio - Respondiendo a los agresores - Firmando un contrato - Bloquea el acoso en Internet - Inspector Gadget

Módulos	Actividades
	- Veo Veo ¿Qué ves? - El impacto del <i>cyberbullying</i> - Comic fotográfico - Creación de un blog - Cineforo - Visita al museo

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

- **Objetivos:** se señalan los objetivos específicos que se trabajan con la actividad.
- **Descripción de la actividad:** se establecen las directrices que el adulto debe dar al grupo para su desarrollo, así como las fases de implementación y el procedimiento a seguir para su realización.
- **Discusión:** se plantean preguntas y se hacen sugerencias para fomentar el debate posterior a la actividad.
- **Materiales:** se describen los materiales necesarios para llevar a cabo la actividad. Cuando las actividades implican el visionado de un vídeo que debe descargarse de YouTube, se aporta el link o enlace para su descarga, y en el CD del manual del programa se incluye un archivo con todos los links de los vídeos que se requieren para llevar a cabo Cyberprogram 2.0.,

además de enlaces a decenas de vídeos sobre *bullying*, *cyberbullying*, redes sociales, *sexting*, *grooming*, seguridad en la red... que pueden utilizarse si el adulto desea ampliar la implementación de esta intervención.

- Tiempo: se indica el tiempo aproximado de realización de las actividades, variando en función de las edades para algunas actividades en concreto.
- Estructura grupal: se facilita mediante códigos la organización del grupo en cada una de las actividades: (I = Individual; PR = Parejas; PG = Pequeños grupos; GG = Gran grupo).

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

1) «Megan Meier y Ryan Halligan»: en esta actividad, en primer lugar, se proyecta una presentación titulada «Suicidio en MySpace», en la que una adolescente se quita la vida a causa del acoso sufrido por un ciberpersonaje en una red social. Posteriormente, el grupo distribuido en equipos de cinco participantes deberá analizar la presentación atendiendo a las cuestiones planteadas

en la ficha de trabajo (¿Qué pasa en la historia? ¿Cómo se siente la víctima? ¿Cuándo y cómo se inicia el conflicto?, ¿Cuál es papel de los adultos protagonistas?, ¿Qué sentimientos tienen los protagonistas?, ¿Cuáles serían estrategias de afrontamiento positivo frente a la situación?...). A continuación, mediante un torbellino de ideas, los miembros de cada equipo aportarán respuestas que se expondrán en gran grupo y se abre un debate sobre los contenidos analizados. Tras la exposición, se proyecta un vídeo sobre «Ryan Halligan» (<<http://www.youtube.com/watch?v=fSinM1nF8s4>>), mientras el adulto narra en voz alta la historia de acoso sufrida por Ryan. Los adolescentes identifican semejanzas y diferencias entre los dos casos y se inicia un debate en torno a las consecuencias, el estilo de afrontamiento, conocimiento de casos similares... Seguidamente, cada participante, de forma individual, escribe una carta dirigida a Megan o a Ryan, donde deberán aportar consejos y soluciones para cambiar el final de la historia. Finalmente, el adulto leerá algunas de las cartas y abrirá otro debate que girará en torno a la eficacia de las acciones propuestas en las cartas.

2) «Rompe la ley del silencio»: para desarrollar la actividad se proyecta la primera parte de video titulado «Historia de un adolescente ciberacosado» (<<http://www.youtube.com/watch?v=9bgdOuBn4Q4>>), en el que Joe denuncia el acoso al que le someten sus compañeros. Posteriormente, el adulto pregunta por los pasos que como observadores hubieran dado si Joe fuera de su entorno. El grupo, distribuido en equipos de 5 participantes, debe escribir el final de la historia presentando estrategias de resolución del problema como observadores. Para ello, cada equipo registra las respuestas que van enumerando sobre el problema planteado. Después de listar las estrategias positivas de afrontamiento

que podrían adoptar los observadores, cada equipo debe seleccionar la forma de responder que considere más adecuada por parte de los observadores y, posteriormente, dramatizarla mostrando la forma de resolución más positiva y constructiva que cada equipo ha considerado. Después de las representaciones, en gran grupo, sentados en el suelo en posición circular, se comentan las conclusiones de cada equipo y se abre un debate en el que se analizan los diferentes finales aportados por los equipos y las estrategias más positivas de acción por parte de los observadores. En esta fase de debate el adulto plantea preguntas para estimular la reflexión. Por ejemplo: ¿Cuáles serían las estrategias más eficaces para afrontar el *cyberbullying* por parte de los observadores? ¿Qué deben hacer los observadores? ¿Qué razones pueden subyacer al silencio de los observadores? ¿Cómo se siente una persona que está siendo acosada y ve como los demás no hacen nada para ayudarlo?

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

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

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

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

d) Constancia en la estructura de la sesión: los miembros de grupo se sientan en el suelo en posición circular y el adulto explica

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

Las técnicas de dinámicas de grupos utilizadas por el programa son variadas y tienen por función facilitar el proceso de desarrollo grupal, estimulando el desarrollo de la acción y el debate (tabla 22).

Tabla 22. Técnicas para facilitar el proceso de desarrollo grupal

Técnica	Descripción
Juego y dibujo	El programa utiliza algunos juegos para fomentar el desarrollo de la actividad (juegos de representación, juegos de roles, dibujos, <i>collage</i> , póster...). Tanto el juego como el dibujo son técnicas que movilizan y permiten la expresión de pensamientos, experiencias, creencias, percepciones, estereotipos...
Pequeños grupos de discusión	Los pequeños grupos de discusión consisten en un número reducido de personas (cinco o seis) que intercambian cara a cara ideas sobre un tema, resuelven un problema, toman decisiones, y se enriquecen del aporte de diferentes puntos de vista, todo ello en un ambiente democrático y un máximo de espontaneidad, flexibilidad, participación y libertad de acción. En los pequeños grupos de discusión se elige a un secretario para que registre las conclusiones que vayan surgiendo con motivo del debate y que habrán sido tomadas democráticamente. Esta técnica consiste en la formulación precisa de una pregunta o tema a un grupo para ser discutido en subgrupos durante un periodo corto de tiempo. Tras este periodo cada subgrupo debe sintetizar las ideas en un breve informe para comunicarlo a todo el grupo. De este modo, todo el grupo toma conocimiento de todos los puntos de vista que han surgido en cada uno de los subgrupos, lo que permite extraer conclusiones sobre el tema. Con esta dinámica se facilita la confrontación de ideas, la capacidad de síntesis, la ayuda a aquellos que encuentran dificultad para hablar ante otros y se estimula el sentido de responsabilidad.
Torbellino de ideas	El torbellino de ideas es una técnica de grupo que trata de crear un clima informal, sin estereotipos, permisivo, despreocupado, con absoluta libertad de expresión, que estimule la capacidad imaginativa en la elaboración de ideas originales y en la búsqueda de soluciones alternativas eficaces a los problemas, sin censura. Está dirigida a desarrollar y ejercitar la imaginación creadora, fuente de innovaciones, descubrimientos o nuevas soluciones, entendiéndose por esta como la capacidad de establecer nuevas relaciones entre hechos, o integrarlos de manera distinta. Esta técnica es muy útil para fomentar la fluidez de ideas y posterior evaluación de las mismas respecto a cualquier tema. Se estructura llevando a cabo el siguiente procedimiento: (1) primero se describe el problema o tema en cuestión; (2) durante un tiempo, aproximadamente de diez minutos, los

Técnica	Descripción
	miembros del grupo distribuidos en pequeños equipos presentan ideas en cantidad para solucionar el problema, sin realizar ninguna crítica frente a las ideas que se van presentando, ideas que registra un secretario en cada equipo; y (3) posteriormente, durante diez minutos se debaten y evalúan las ideas y se eligen las que se consideren más útiles y factibles.
El estudio de casos	El estudio de casos permite entrenar a los miembros de un grupo en la discusión guiada en el análisis de situaciones y hechos, en el análisis e intercambio de ideas, permitiendo así desarrollar la flexibilidad de razonamiento y mostrando que no hay una única solución para un mismo problema. Un «caso» es una descripción detallada y exhaustiva de una situación real, susceptible de ser analizada, discutida y que estimule el intercambio de ideas. Una de las características de esta técnica es que cada uno de los miembros puede aportar una solución diferente a la situación planteada de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y motivaciones. Así pues, el objetivo que se pretende es que el grupo estudie el caso dando sus puntos de vista, intercambiando sus ideas y opiniones, analizando y discutiendo libremente los diversos aspectos del mismo.
Juego de roles	El juego de roles o <i>role-playing</i> es una técnica que consiste en una escenificación donde dos o más personas representan una situación de la vida real asumiendo los roles del caso, con objeto de que se torne real, visible y pueda así ser mejor comprendida y tratada por el grupo. Posteriormente se abre una fase de discusión de la escenificación para extraer las conclusiones oportunas. Esta técnica no sólo beneficia a quienes representan los roles, sino a todo el grupo que actúa como observador participante, por su compenetración en el proceso, ya que despierta su interés, su participación espontánea y mantiene su atención centrada en el problema que desarrolla. Es una técnica que facilita familiarizarse y comprender situaciones conflictivas. Al ser representada de manera escenificada, permite que los observadores experimenten una vivencia común que posibilite posteriormente discutir el problema con cierto conocimiento directo generalizado.
Discusión guiada mediante la formulación de preguntas	Con la finalidad de estimular una reflexión y de guiar el diálogo en relación a lo acontecido en el desenvolvimiento de una actividad realizada se emplea esta técnica. Aunque en la ficha técnica de cada actividad se sugiere un conjunto de preguntas relacionadas con los objetivos de la misma, la fase de debate es abierta y flexible, pudiéndose incorporar otras preguntas en función de lo observado en la ejecución de la actividad llevada a cabo por el grupo. Un buen uso del debate en el grupo es susceptible de convertirse en una excelente técnica de aprendizaje. Utilizada con esta finalidad, estimula el razonamiento, la comprensión, la reflexión, la capacidad de análisis crítica, de comunicación, de escucha y de tolerancia. Ayuda a superar prejuicios e ideas preconcebidas y a enriquecer el campo intelectual del adolescente por medio del intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista que a menudo difieren de los propios.

2.4.2. Resultados del estudio empírico de evaluación de Cyberprogram 2.0

El estudio realizado tuvo tres objetivos:

1) Diseñar un programa para la prevención y disminución del *cyberbullying* dirigido a adolescentes.

2) Implementarlo en varios grupos adolescentes durante un curso escolar.

3) Evaluar experimentalmente sus efectos en diversas variables tales como conductas de acoso presenciales y electrónicas, conductas relacionadas con distintos tipos de violencia escolar, conductas agresivas impulsivas y premeditadas, conductas sociales positivas y negativas, estrategias de resolución de conflictos interpersonales, empatía y autoestima.

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

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

Los resultados obtenidos (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014b, 2015ab, 2016a, 2018) han evidenciado que el programa potenció significativamente:

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

Los resultados en su conjunto permiten enfatizar la importancia de implementar, durante la infancia y la adolescencia, programas para fomentar el desarrollo socioemocional, para mejorar la convivencia y prevenir o reducir la violencia. La mejor forma de prevenir la violencia es construir la convivencia, y en este contexto se ubica la propuesta Cyberprogram 2.0, un programa de

intervención para prevenir el *bullying* y el *cyberbullying*, una práctica basada en la evidencia. El estudio aporta una herramienta de intervención psicoeducativa eficaz para prevenir y reducir la violencia entre iguales, sin embargo, la única manera de combatir el *bullying* en todas sus formas de expresión es la cooperación entre todos los implicados: profesores, padres, estudiantes y personal no docente.

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

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

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

- Tomen conciencia de diversos fenómenos que acontecen en el ciberespacio, sus implicaciones y consecuencias.
- Aprendan conductas de seguridad informática y normas de conducta ética en la Red.
- Comprendan los efectos de los comportamientos sexuales a través de las TIC.

- Identifiquen las graves consecuencias del *bullying* y el *cyberbullying* para todos los implicados (víctimas, agresores, observadores).
- Aprendan estrategias positivas de afrontamiento del acoso en todas sus modalidades, desde la víctima y desde los observadores, que permitan, identificar, denunciar y erradicar estas perniciosas conductas.

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

El videojuego es un trivial con preguntas y respuestas que giran en torno al tema del *bullying* y del *cyberbullying*, del acoso presencial cara a cara y del acoso utilizando las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación: Internet, móvil...). Este trivial cibernético se organiza en torno a una historia de fantasía, a un cómic que guía el juego y tiene tres características: es un juego coopera-

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

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

- Agresores (gremio de los canteros calavera: tipos duros, gastan bromas pesadas a los demás, insensibles...).
- Víctimas (gremio de los pintores solitarios: sensibles, objeto de bromas de los canteros calavera, solitarios...).
- Observadores defensores de las víctimas (gremio de los ingenieros de la justicia: suelen llevarse bien con todos, pero no

toleran las injusticias, si alguien está actuando mal, se lo dicen a la cara...).

- Observadores que apoyan a los agresores (gremio de los carpinteros risitas: sociables y divertidos, les gusta formar parte del grupo, no suelen hacer bromas, pero se ríen si otros las hacen).
- Observadores pasivos que no intervienen (gremio de los fontaneros impasibles: son buenos chicos, pero van a lo suyo, no se meten con nadie, pero se quedan al margen de los problemas y así no les salpican).

Los gremios (jugadores/equipos) deben realizar retos (abrir puertas, liberar a personajes desaparecidos...) y reconstruir mundos (bahía del botín, villa gadget, nido de dragones, vuelo alto y ciudad de Zhantia). Con esta finalidad deben cooperar respondiendo preguntas, ya que en esencia Cybereduca es como el juego Trivial. El juego completo contiene ciento veinte preguntas que giran en torno a cinco temas o categorías temáticas (veinticuatro por tema) y veinticuatro tarjetas complementarias que requieren identificar emociones y dramatizar cooperativamente conductas divertidas y prosociales.

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

1) Tema 1. Ciberfenómenos y acoso: en este tema los contenidos de las preguntas ayudan a identificar y definir qué es el *bullying*, el *cyberbullying*, y otros ciberfenómenos relacionados con el uso del móvil, Internet, las TIC... como el *grooming*, la nomofobia, el cy-

berbaiting, el *flaming*, el *griefing*, el *trolling*, el *outing*, el *cyberstalking*, el *phising*... Por ejemplo:

El *cyberbullying* es:

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

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

Mi contraseña de acceso a las redes sociales:

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

3) Tema 3. Cibersexualidad: las preguntas asociadas a este tema, por un lado ayudan a identificar, prevenir y afrontar el *sexting* y, por otro, permiten reflexionar sobre diversas conductas sexuales que se realizan utilizando las TIC y que tienen consecuencias

muy negativas como la sextorsión, el *grooming*, el abuso sexual, etc. Por ejemplo:

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

a) Envía el vídeo rápidamente a todos los amigos de las redes sociales y a todos los contactos de móvil.

b) Guarda las imágenes en el ordenador y en el teléfono móvil, por si en algún momento quieres sextorsionar a Amanda. ¡No borres el video!

c) *Pon en conocimiento de algún adulto lo que está ocurriendo: padres, profesores... No lo difundas y elimina rápidamente el vídeo.*

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

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

a) Sin embargo, esto no es cierto, lo que sucede es que algunos exageran mucho, y a nada que les hagan ya dicen que les acosan.

b) *Y esto es verdad, incluso en ocasiones la depresión es tan grande que las víctimas llegan a quitarse la vida.*

c) Realmente apenas se sabe algo sobre los sentimientos de las víctimas porque éstas nunca dicen nada.

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

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

- a) Bien hecho, Julián es un friki y se lo merecía.
- b) *No abuses verbalmente de otros usuarios en las redes sociales, todo el mundo puede ver lo que publicas. Estás haciendo daño a la víctima y a ti mismo. Hostilidad cero, evitemos los insultos y agresiones a través de la red.*
- c) Pásame el fotomontaje que lo quiero editar y subir a YouTube.

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

En la dinámica de este juego los equipos van respondiendo preguntas que les permiten abrir puertas, liberar personajes del videojuego y reconstruir mundos, siempre con la cooperación de todos los jugadores. El juego se gana cuando entre todos consi-

guen los objetivos tras responder a las preguntas y reconstruir los mundos mediante acciones de construcción cooperativa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- No ver contenidos maliciosos.
- No chismorrear ni difundir rumores en la Red, ni en el colegio.

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

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

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

clase sobre ciberacoso, ciberdepredadores, ciberseguridad, y propiedad intelectual.

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

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

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

1) Educar a los alumnos sobre el *cyberbullying*, sus peligros y sobre qué hacer si alguien es ciberintimidado.

2) Asegurarse de que las reglas y políticas *antibullying* del centro incluyen el *cyberbullying*.

3) Controlar de cerca el uso que hacen los estudiantes de los ordenadores en el centro educativo.

4) Usar programas de filtro y rastreo en todos los ordenadores, pero no confiar únicamente en estos programas para detectar el *cyberbullying* y otros comportamientos problemáticos en Internet.

5) Investigar las denuncias sobre *cyberbullying* de inmediato. Si la ciberintimidación ocurre a través del sistema de internet del centro escolar, el centro está obligado a tomar medidas. Si la ciberintimidación ocurre fuera del campus escolar, hay que considerar qué medidas se podrían tomar para erradicar las conductas de *cyberbullying*. Por ejemplo:

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

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

Los adultos son figuras muy relevantes para la intervención en las situaciones de *bullying*. Por ello es útil que puedan tener algunas pautas de acción para la prevención de estas situaciones, así como para la intervención directa cuando éstas se producen. Un listado de algunas de estas pautas se presenta en la tabla 23 (Garaigordobil y Oñederra, 2010a; Garaigordobil, 2011c).

Tabla 23. Pautas de conducta de los adultos con las víctimas, los agresores y los observadores

	Pautas de conducta
Con la víctima	- Protegerle y hacerle sentirse segura, darle confianza y que vea interés y esfuerzo por acabar con la situación de acoso y con su sufrimiento. Intentar organizar grupos o individuos solidarios con la víctima para que le acompañen, principalmente en los momentos de mayor riesgo. - Fomentar el desarrollo de sus habilidades sociales. - Fortalecer su autoestima. - En determinadas circunstancias, facilitar que reciba ayuda terapéutica individual si se evidencian problemas emocionales graves y/o ideación suicida.
Con el agresor	- Definir muy claramente los comportamientos que no se toleran. - Fomentar el desarrollo de su capacidad de empatía, que comprenda cómo se siente su víctima. - En determinadas circunstancias facilitar que reciba ayuda terapéutica individual para el control de la impulsividad y la conducta agresiva.
Con los espectadores y la clase	- Aplicar cuestionarios y sociogramas para obtener información de la situación, indicios, etc. - Hacerles ver que el centro no tolera las conductas violentas, que hay «tolerancia cero» con la intimidación y el acoso. - Enseñarles estrategias de afrontamiento para ayudar a la víctima. Mostrar los recursos de los que disponen los alumnos en el propio centro y fuera para defenderse, pedir ayuda o denunciar las agresiones. En caso de que no existan, hay que crearlos y difundirlos, tales como el buzón de sugerencias y denuncias, un apartado específico en la página web del centro sobre la violencia escolar con correo electrónico, un número de teléfono de ayuda. - Aclarar la diferencia entre «chivato» y «denunciante solidario» con la víctima. - Analizar las consecuencias de la violencia y del fenómeno para todo el grupo. - Trabajar la empatía, la asertividad, la solidaridad, las habilidades sociales como saber pedir ayuda. - Realizar actividades para crear un buen ambiente de aula y de rechazo a las conductas agresivas. Potenciar en el alumnado el compañerismo y la solidaridad desarrollando habilidades prosociales a través de juegos y trabajos cooperativos.
Con los padres	- Solicitar la colaboración de los padres afectados, mantener reuniones, favorecer que vean el interés del centro por solucionar el problema y que se sientan respaldados.

	Pautas de conducta
	- Que los padres se explayen expresando sus sentimientos. con ello se crea un ambiente de relajación, de confianza, que ayuda a mantener una relación fluida. - Ofrecerles ayuda, orientarles, aconsejarles... - Insistirles en que no bajen la alerta ante el comportamiento del hijo o hija.

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

Además del relevante papel de los adultos (profesores/as), desde el contexto escolar es importante orientar a los estudiantes a responder a las situaciones de *bullying*. En la tabla 24 (Garaigordobil y Oñederra, 2010a; Garaigordobil, 2011c) se presentan algunos mensajes, autoinstrucciones, sugerencias y pautas de acción que pueden ser de utilidad cuando uno está implicado en una situación de acoso escolar como víctima, agresor u observador.

Tabla 24. Mensajes, sugerencias y pautas de acción para víctimas, agresores y observadores

Rol	Mensajes y pautas de acción
Víctima	- Es importante reconocerse víctima de maltrato y acoso, pero a la vez no aceptar esa situación y reflexionar sobre cómo buscar soluciones. - Es normal que te sientas muy mal, pero ante los agresores es mejor no mostrarse débil ni expresar emociones de sufrimiento (lloros, temblores, miedos...), porque disfrutan viéndote así y eso les motiva a seguir acosando. Intenta no mostrarte preocupado o enfadado. En la medida de lo posible evitar llorar, enfadarte o mostrarle al agresor que te afecta lo que te está haciendo, ya que ello le crea satisfacción. Aunque te sientas mal en ese momento evita mostrar esos sentimientos ante él. Más tarde muestra tus sentimientos a otras personas (a tus padres, a un hermano, a un profesor...) dejándoles claro que lo que te está sucediendo te afecta muy negativamente. Las emociones hay que desahogarlas (con los padres, con los amigos...), no sufras en silencio.

Rol	Mensajes y pautas de acción
	- No te sientas culpable, no es «por tu culpa». La violencia no está justificada, y vivir en paz y que te respeten es tu derecho. Son los agresores los que tienen un problema, no tú. - Ignora al agresor, como si no lo oyeras, ni siquiera lo mires, no le prestes atención. No te enfrentes. Ignora la agresión o di NO de forma tajante, date la vuelta y márchate. - No estés solo en los lugares en los que te agreden. Intenta evitar estar solo en los lugares donde tú sabes que el agresor puede acorralarte. - No pierdas el control, mantén la calma, cuenta hasta 10, intenta relajarte, usa el humor, idea o imagina respuestas inteligentes o divertidas. - Escribe un diario donde recojas con el máximo de detalle quiénes, cuándo, dónde, cómo... te agreden. Cuantos más datos tengas recogidos, más fácil te va a resultar explicar tu situación para pedir ayuda y defenderte mejor. - No pienses que con el tiempo ya pasará, seguramente empeorará y las consecuencias serán más graves. Si no has podido cortar la situación, no esperes más, este tipo de conflictos no se resuelven sin más. Busca ayuda. No hay que avergonzarse por eso. Al contrario, buscar ayuda implica inteligencia y habilidad para resolver problemas, nadie ha nacido sabiendo cómo resolver conflictos. Pide urgentemente ayuda y cuenta lo que te pasa a tus amigos, a tus hermanos, a tus padres, al tutor/a, a algún docente de confianza, a la dirección del colegio, a otras personas. No eres el primero ni serás el último a quien le ocurra esto, si buscas encontrarás personas que te comprenderán y te ayudarán. - Ante los agresores demostrarás fortaleza si pides ayuda y te ven apoyado, así les costará más agredirte y será más fácil que te respeten. - Intenta hacer amigos. Los amigos son personas que quieren las mismas cosas que tú, te defienden y te ayudan cuando lo necesitas, son personas en las que puedes confiar. Para ello da la bienvenida a la gente que quiere unirse a la actividad que tú haces, brinda tu ayuda cuando los demás la necesitan, haz cumplidos a tus amigos, comparte juegos y juguetes, escucha lo que otros tienen que decir, expresa tus opiniones y aporta lo que puedas, presta atención a los sentimientos de tus amigos... - No te preocupes, intenta ser feliz, imagina que estás en un sitio agradable, que haces algo que te hace disfrutar, piensa en cosas positivas, intenta cambiar lo que te hace infeliz, valora lo que tienes, desarrolla una actitud positiva... Si te comportas como una persona rechazada, el rechazo seguirá. - No te centres en tu errores, valora tus cualidades y capacidades, siéntete orgulloso de tus logros, perdónate a ti mismo si cometes errores, cambia la forma de verte a ti mismo, deja de evaluarte negativamente... - No lo dudes: lo peor es no hacer nada.
Agresor	- Es importante reconocerse agresor y tomar conciencia de que esta conducta hace sufrir a tu compañero. Las consecuencias son negativas para todos, nadie gana y todos pierden. ¡Convéncete de que hay que dejar de ser maltratador! - Cambia de actitud, repara el daño, pide perdón y sé consecuente aceptando las sanciones cuando hayas cometido alguna falta. - Cuando te metas con alguien y te arrepientas, pídele perdón sinceramente, eso te engrandecerá y ganarás respeto como persona. Mejor que te respeten por solidario y buen compañero que porque te tengan miedo. - Toma conciencia de las consecuencias negativas que acarrea tu conducta para tu propio futuro. - Pide ayuda y cuenta lo que te pasa, a tus amigos, a tus padres, al tutor, a algún profesor de confianza, a otras personas. Comunica que quieres cambiar. No es vergonzoso, esa actitud demuestra valentía y querer ser una buena persona. No eres el primero ni serás el último a quien le ocurra esto. Si buscas, encontrarás gente que te comprenderá y te ayudará. - Aprende a controlar tu agresividad, que te enseñe y ayude el/la psicólogo/a del centro. - Aprende a ponerte en el lugar de quien sufre, pide que te hablen de la empatía.

Rol	Mensajes y pautas de acción
	- Deja de salir con gente que se mete en problemas, busca nuevos amigos o grupos con actividades positivas, vivirás más relajado y mejor contigo mismo. - Participa en un programa de intervención y sigue las indicaciones de los profesores y de tu familia. No te quepa duda que lo hacen por tu bien.
Observador	- Es importante reconocerse como observador y tomar conciencia de la influencia que puedes ejercer en las víctimas y en los agresores. - Ten en cuenta las consecuencias negativas que esa conducta tiene para la víctima, para el agresor y también para ti. Además, hoy la víctima es otro compañero pero la próxima puedes ser tú. - No te calles, con tu silencio eres cómplice del sufrimiento de la víctima y del encubrimiento del agresor. Evitar una situación de sufrimiento no es convertirse en chivato sino en solidario y buen compañero. - Pide ayuda para cortar la situación. Aunque la víctima no sea tu amigo, no permitas más sufrimiento. Habla de la situación con los amigos, con la familia, con los profesores... No tengas miedo a las represalias del agresor; cuanta más gente sepa lo que está sucediendo más protegido estarás. - Intenta formar un grupo solidario y apoyaros mutuamente actuando en conjunto. No merece la pena ser amigo de gente con conductas negativas y que te puede meter en problemas. - Muestra tu valentía, habla con la víctima mostrándole tu apoyo y solidaridad, y habla con el agresor diciéndole que no estás de acuerdo con su actitud. - Con tu comportamiento cotidiano sé ejemplo de buen compañero solidario y muestra rechazo hacia las conductas intimidatorias. - Participa activamente en las actividades de convivencia y <i>antibullying</i> que se realicen en tu centro educativo.

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

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

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

b) Las revisiones sistemáticas y metanálisis llevados a cabo en la última década evidencian que los programas de prevención *antibullying* eficaces son programas escolares multicomponentes que

contienen elementos de estrategias universales y específicas (intervenciones con el grupo-aula, tratamiento a víctimas y agresores, implicación de las familias...). Los programas multicomponentes implementados en toda la escuela parecen ser los más efectivos para reducir el acoso en todas sus modalidades.

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

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

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

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

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

discapacidades (síndrome de Down, autismo...), con altas capacidades, grupos raciales minoritarios...

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

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

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

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

3. Intervención en contextos clínicos: evaluación y tratamiento

Cuando la prevención no ha sido suficiente, y la situación de victimización ya se ha producido, otro contexto de intervención de gran relevancia es el clínico, tanto para las víctimas como para los agresores. En este apartado, en primer lugar, se presenta un modelo de evaluación psicológica para casos de *bullying* y *cyberbullying* y, en segundo lugar, se identifican objetivos terapéuticos frecuentes con víctimas y/o agresores, y se definen varias técnicas terapéuticas de utilidad para la intervención clínica con niños y niñas, adolescentes o jóvenes que han sufrido conductas de *bullying* y/o *cyberbullying* o las han realizado a otros.

3.1. Un modelo de evaluación psicológica para casos de *bullying* y *cyberbullying*

En este apartado, primero se identifican las fases y tareas del proceso de la evaluación psicológica del caso, posteriormente se aporta información específica sobre las entrevistas («guía para entrevistar a víctimas, agresores y sus padres») y, en último lugar, se sugieren otros instrumentos de evaluación (tests) para complementar la recogida de información de la primera fase diagnóstica.

3.1.1. La evaluación psicológica del caso: fases y tareas del proceso

La intervención clínica (evaluación y tratamiento) debe comenzar con una evaluación psicológica en profundidad, tanto a la víctima como al agresor. Esta evaluación tiene como objetivos:

- Analizar todo lo referido a la situación de *bullying* o *cyberbullying* (conductas sufridas y/o realizadas, naturaleza, intensidad, difusión, duración, evolución, gravedad de la situación, efectos producidos, características de los dispositivos utilizados...).
- Identificar síntomas psicopatológicos que pueden estar asociados a la situación de *bullying* o *cyberbullying* (ansiedad, depresión, ideación/tentativa de suicidio, estrés postraumático, problemas de comportamiento...).
- Explorar el desarrollo evolutivo del menor implicado en la situación de *bullying* o *cyberbullying*.
- Conocer las características del contexto familiar.

Las fases del proceso de la evaluación psicológica y las tareas que se deberán realizar en cada fase se muestran en la tabla 25.

Tabla 25. El proceso de la evaluación psicológica en casos de *bullying* y *cyberbullying*

Fases	Actividades
Fase 1. Recogida de información: entrevistas y otras técnicas	- Obtención del consentimiento informado para realizar la evaluación - Entrevistas con las víctimas, los agresores y sus padres: identificación del motivo de consulta, de la historia biográfica del niño/a, adolescente o joven evaluado (historia evolutiva, clínica...; véase modelo en el anexo) - Formulación de hipótesis (basada en la información recogida en las entrevistas) - Identificación de las variables objeto de evaluación (habilidades sociales, rasgos de personalidad, síntomas psicopatológicos, desarrollo cognitivo, estilo educativo parental...) - Selección de los instrumentos y procedimientos de evaluación - Aplicación de los instrumentos seleccionados (a la víctima, al agresor, a los padres...).
Fase 2. Procesamiento de la información: análisis de datos, conclusiones, recomendaciones	- Análisis de los datos de las entrevistas - Corrección de los instrumentos aplicados e interpretación de los resultados - Formulación del diagnóstico y de las recomendaciones pertinentes - Elaboración del informe psicológico: - Datos de identificación personal y familiar - Objetivo de la evaluación (motivo de consulta) - Otros problemas que aparecen - Áreas de funcionamiento positivo o adaptativo - Técnicas de evaluación aplicadas y resultados obtenidos - Comportamiento durante la evaluación - Diagnóstico (conclusiones) - Recomendaciones: orientaciones y/o objetivos de intervención.
Fase 3. Devolución de la información: entrevista de devolución	- Entrevista de devolución (oral) - Informe psicológico (escrito).

Fases	Actividades
e informe psicológico	
Fase 4. Diseño y aplicación del tratamiento	- Identificación de los objetivos terapéuticos - Elección de las estrategias o técnicas terapéuticas - Temporalización del plan de tratamiento - Selección de instrumentos de evaluación continua del tratamiento - Puesta en práctica del plan de tratamiento - Evaluación continua del tratamiento
Fase 5. Evaluación del tratamiento	- Evaluación postratamiento (igual que la realizada en el pretratamiento) - Evaluación a los 6 y 12 meses de finalizar el tratamiento.

3.1.2. La entrevista psicológica en casos de *bullying* y *cyberbullying*: guía para entrevistar a víctimas, agresores y sus padres

La primera fase de recogida de información sobre el caso se lleva a cabo mediante dos entrevistas que se mantienen con la víctima o el agresor y sus padres o tutores legales, de aproximadamente 50 minutos de duración respectivamente, aunque esta temporalización es orientativa.

La primera entrevista se realiza con la víctima o con el agresor (niño o niña, adolescente o joven) y tiene como principales objetivos:

- Explorar las conductas de *bullying* y *cyberbullying* para valorar la situación y gravedad del acoso.
- Conocer los usos de internet por parte de la víctima y/o del agresor.
- Detectar la percepción que tiene la víctima y/o el agresor de su familia, así como el impacto que la situación de acoso ha producido en el ámbito familiar.
- Identificar síntomas clínicos que puedan experimentar la víctima o el agresor, explorando síntomas psicopatológicos en for-

mato de *screening* para valorar la «posible» existencia de algún trastorno clínico en la víctima y/o en el agresor.

La segunda entrevista se lleva a cabo con los padres o tutores legales de la víctima o del agresor y tiene como principales objetivos:

- 1) Identificar la percepción que los padres tienen del hijo o hija víctima o agresor y de la situación de acoso, así como las características del contexto familiar.
- 2) Recoger información biográfica del desarrollo evolutivo de la víctima o del agresor (historia evolutiva).

Para facilitar la recogida de datos que se lleva a cabo en estas entrevistas se ha sistematizado una guía para entrevistar a víctimas, agresores y sus padres (Garaigordobil, 2018) que se presenta en el anexo.

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

Para completar la fase de recogida de información, además de las entrevistas psicológicas (con la víctima/agresor y con los padres) en las que se identifican los principales problemas que aparecen en la víctima/agresor y su historia biográfica, se administran varios instrumentos de evaluación (por ejemplo, tests). En base a las hipótesis formuladas con la información recogida en las entrevistas, y con el objeto de medir variables conductuales, de personalidad, psicopatológicas, etc. que se consideren pertinentes, se administrarán varios instrumentos de evaluación.

Con la finalidad de identificar algunas variables e instrumentos que aplicar en esta segunda fase de recogida de información, se ha elaborado la tabla 26. De los instrumentos expuestos en esta tabla, además de una prueba estandarizada para medir el *bullying* y *cyberbullying*, se sugiere administrar al menos un instrumento de cada dimensión de evaluación (conducta social, rasgos de personalidad, síntomas psicopatológicos, ambiente familiar). Algunos instrumentos pueden ser cumplimentados por la víctima y/o agresor, y otros por sus padres.

Tabla 26. Batería de instrumentos de evaluación de variables conductuales, de personalidad y psicopatológicas

Denominación de la prueba (autores y año)	Variables que mide
Bullying y cyberbullying	
Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013)	- Escala de <i>bullying</i> : evalúa 4 tipos de acoso presencial o cara a cara: físico, verbal, social y psicológico. - Escala de <i>cyberbullying</i> : evalúa 15 conductas de <i>cyberbullying</i> (enviar mensajes ofensivos e insultantes, hacer llamadas ofensivas, grabar una paliza y colgar el vídeo en YouTube...). Los ítems de ambas escalas se responden en función del rol: víctima, agresor y observador.
Evaluación de la conducta social y la personalidad	
BAS 1, 2 y 3. <i>Batería de socialización</i> (Silva y Martorell, 1983, 1987)	Conductas sociales positivas y negativas con los iguales: - Bas 1 y 2 (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad Social, Respeto Autocontrol, Agresividad Terquedad, Apatía Retraimiento, Ansiedad Timidez, Criterial Socialización). - Bas 3 (Consideración con los demás, Autocontrol en las relaciones sociales, Retraimiento social, Ansiedad social - timidez, Liderazgo)
AECS. <i>Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales</i> (Moraleda, González y García Gallo, 1998/2004)	Conductas Sociales: Conformidad social. Ayuda y colaboración. Sensibilidad social. Seguridad y firmeza. Liderazgo prosocial. Agresividad-terquedad. Dominancia. Apatía-retraimiento. Ansiedad social
CAI. <i>Inventario de altruismo</i> (Ma y Leung, 1991)	Conducta altruista
AD. <i>Cuestionario de conductas antisociales-delictivas</i> (Seisdedos, 1988/1995)	Conducta antisocial
CAP-I-A. <i>Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes</i> (Andreu, 2010)	- Agresividad impulsiva: ira, hostigamiento, miedo, irritabilidad, provocación percibida, real o imaginaria...

Denominación de la prueba (autores y año)	Variables que mide
	- Agresividad premeditada: falta de empatía, frialdad emocional...
<i>EQ. Cuestionario de empatía</i> (Mehrabian y Epstein, 1972)	Capacidad de empatía
<i>TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva.</i> (López-Pérez, Fernández-Pinto, y Abad-García, 2008)	Empatía 4 dimensiones: - Adopción de perspectivas: capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar del otro. - Comprensión emocional: capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas. - Estrés empático: capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona. - Alegría empática: capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona.
<i>TMMS-24. Trait Meta-Mood Scale</i> (Salovey, Mayer Goldman, Turvei, y Palfai, 1995; adaptación española Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	- Percepción emocional (atención): Capacidad para identificar los propios sentimientos de forma adecuada. - Comprensión de sentimientos (claridad): Capacidad para comprender los estados emocionales. - Regulación emocional (reparación): Capacidad para regular los estados emocionales correctamente.
<i>LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto</i> (Garaigordobil, 2011d)	Autoconcepto global
<i>RSE. Escala de Autoestima</i> (Rosenberg, 1965)	Autoestima: Sentimientos globales de autovalueuración
<i>OHQ. The Offord Happiness Questionnaire</i> (Hills & Argyle, 2002; adaptación española Garaigordobil, 2015b)	Sentimientos de felicidad
<i>CD-RISC Escala de Resiliencia</i> (Connor y Davidson, 2003. Adapt. Sánchez, Meseguer de Pedro y García- Izquierdo, 2016)	Resiliencia: capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias adversas, capacidad de mostrar patrones positivos de adaptación ante situaciones de riesgo.
<i>NEO-FFI. Inventario de personalidad NEO Reducido de Cinco Factores</i> (Costa y MacCrae, 1999)	5 grandes dimensiones de personalidad: Neuroticismo. Extraversión. Apertura. Amabilidad. Responsabilidad.
<i>STAXI-2. Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo</i> (Spielberger, 2000)	Ira-estado; Ira-rasgo; Índice de expresión de los sentimientos de ira en situaciones de enfado.
<i>CONFLICTALK. Cuestionario para medir los estilos de mensaje en el manejo del conflicto</i> (Kimsey y Fuller, 2003)	Estilo de resolución de conflictos: cooperativo, evitativo, agresivo.
Evaluación psicopatológica	
<i>BYI-2, Inventarios de Beck para niños y adolescentes-2</i> (Beck, Beck, Jolly y Steer, 2017; adaptación española Del Barrio y otros 2017)	Depresión, ansiedad, ira, conducta disruptiva, autoconcepto
<i>SCL-90-R. Cuestionario de 90 síntomas revisado</i> (Derogatis, 2002)	- Síntomas Psicopatológicos: somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide, psicoticismo. - Índice de Psicopatología Global

Denominación de la prueba (autores y año)	Variables que mide
<i>PHQ-15. Cuestionario de salud del paciente</i> (Kroenke, Spitzer, y Williams, 2002; adapt. española de Ros y otros 2010)	Quejas somáticas
<i>SAS-A. Social Anxiety Scale for Adolescents</i> (La Greca y Stone, 1993; adapt. española García-López y otros, 2005)	Evalúa ansiedad social en tres subescalas: - Miedo a la evaluación negativa. - Evitación social y distrés ante situaciones y personas desconocidas. - Evitación social y distrés ante la compañía de los pares.
<i>IECI. Inventario de estrés cotidiano infantil</i> (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011)	Estrés cotidiano infantil en tres áreas: Problemas de salud y psicosomáticos. Estrés en el ámbito escolar. Estrés en el ámbito familiar
<i>SPECI. Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil</i> (Garaigordobil y Maganto, 2012) (evalúan padres y profesores)	10 problemas emocionales y de conducta: Retraimiento. Somatización. Ansiedad. Infantil-dependiente. Problemas de pensamiento. Atención-hiperactividad. Conducta perturbadora. Rendimiento académico. Depresión. Conducta violenta. Tres Indicadores: Problemas internalizantes. Problemas externalizantes. Problemas emocionales y de conducta.
<i>EPC. Escala de problemas de conducta</i> (Navarro, Peiró, Llácer y Silva, 1993) (evalúan padres)	Problemas de conducta evaluados por los padres: Problemas escolares. Conducta antisocial. Timidez – Retraimiento. Trastornos psicopatológicos. Trastornos de ansiedad. Trastornos psicosomáticos. Adaptación social.
Evaluación del contexto familiar	
<i>ESPA29. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia</i> (Musitu y García, 2001)	Tipología de Socialización Parental: Autoritario. Negligente. Indulgente. Autorizativo.
<i>PSS. Escala de estrés parental</i> (Berry y Jones, 1995; adaptación española de Oronoz, Alonso-Arbiol y Balluerka, 2007)	Nivel de estrés que los padres y madres experimentan como resultado de la crianza.
<i>ECPP. Escala de competencia Parental Percibida</i> (Bayot y Hernández, 2008)	Competencia parental global: Implicación escolar; Dedicación personal; Ocio compartido; Asesoramiento/Orientación; Asunción del rol de ser padre.

3.2. Intervención terapéutica: objetivos terapéuticos y técnicas de intervención

Dentro de la intervención en contextos clínicos, en la terapia con víctimas y agresores, además de poner el énfasis terapéutico en fortalecer los recursos de afrontamiento de las víctimas y desarrollar mecanismos de control de la violencia en los agresores, existen diversos objetivos terapéuticos con víctimas y agresores,

siendo variadas las técnicas que se utilizan a nivel clínico para cubrir estos objetivos. En la tabla 27 se detallan los objetivos terapéuticos, y en la tabla 28, las técnicas terapéuticas utilizadas con mayor frecuencia.

Tabla 27. Objetivos terapéuticos con víctimas y agresores

Rol	Objetivos Terapéuticos
Victimas	- Incrementar la autoestima, el sentimiento de autovaloración (sentirse querido, valioso...) y la confianza en sí mismo. - Desarrollar la capacidad de comunicación, las habilidades sociales positivas, la conducta asertiva, las conductas prosociales de ayuda y cooperación, la proactividad en las interacciones sociales, la amabilidad... Disminuir la conducta antisocial (ya que algunas víctimas también son antisociales y agresivas). - A nivel emocional: aumentar la competencia emocional (comprender causas y consecuencias de las emociones, así como el afrontamiento constructivo de la mismas), fomentar la capacidad de regulación emocional, el control de emociones negativas (tristeza, ansiedad, ira...), promoviendo el desarrollo de emociones positivas (alegría, felicidad...), la estabilidad emocional, los sentimientos de equilibrio, tranquilidad, sosiego... - Fomentar la capacidad de resolución de problemas, de utilizar estrategias cooperativas de resolución de conflictos que ayuden a disminuir el uso de estrategias agresivas.
Agresores	- Reconocer sus conductas, el daño que provocan, y aceptar que necesita terapia y cambiar su comportamiento. - A nivel emocional: aumentar la competencia emocional (comprender causas y consecuencias de las emociones, así como el afrontamiento constructivo de la mismas), el control de emociones negativas (tristeza, ansiedad, ira...), para promover el desarrollo de emociones positivas (alegría, felicidad...). - Desarrollar su capacidad de empatía, para hacerse cargo cognitiva y afectivamente de los estados emocionales de otros seres humanos - Fomentar la capacidad de comunicación, el desarrollo de las habilidades sociales, la asertividad. - Estimular su capacidad de regulación emocional, el control de sentimientos de ira, de la impulsividad, el aumento de la tolerancia a la frustración... - Fomentar la capacidad de resolución de problemas, de utilizar estrategias de resolución de conflictos cooperativas disminuyendo el uso de estrategias agresivas. - Incrementar la autoestima, el sentimiento de autovaloración (sentirse querido, valioso...) y la confianza en sí mismo, ya que en algunos casos la baja autoestima subyace a conductas prepotentes y agresivas con otras personas. - Promover la capacidad de acatar normas. - Abordar terapéuticamente en el caso de que existan adicciones a las drogas, alcohol, tecnologías, etc. que en ocasiones se evidencian en los agresores.

En la terapia con la víctima, el tratamiento debe enfatizar la reducción de la ansiedad y la depresión, poniendo especial atención al control de la ideación suicida. Y en la terapia con el agresor, la intervención se debe focalizar fundamentalmente en la reducción

de emociones negativas (ira, ansiedad...), en el control de la impulsividad y de la agresión, en el incremento de la empatía y también en la modificación de las condiciones ambientales (familiares, escolares, sociales...) que pueden reforzar la conducta agresiva.

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

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

Tabla 28. Técnicas terapéuticas con víctimas y agresores

Conductuales	Cognitivas	Emocionales
- Entrenamiento Habilidades Sociales: - Asertividad - Conducta prosocial - Resolución de problemas - Práctica (ensayos) - Refuerzo de conductas positivas: - Defensa derechos propios - Control agresión	- Reestructuración cognitiva: creencias irracionales - Entrenamiento autoinstrucción: - Identificar estímulos negativos - Autovaloración - Entrenamiento del autocontrol: análisis de consecuencias - Técnicas de reducción de la ira: relajación, distracción, re-evaluación cognitiva...	- Dibujo - Juego - Cuentos

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

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

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

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

seguirá que los agresores adquieran una mayor conciencia sobre lo inmoral y dañino que es agredir a los demás, lo cual, reducirá las probabilidades de la conducta agresiva.

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

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

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

Finalmente, en este contexto terapéutico también cabe destacar el uso de técnicas emocionales como el dibujo, el juego y los cuentos ya que son medios que facilitan la expresión de emociones y el manejo constructivo de las mismas. El dibujo, el juego y los cuentos posibilitan expresar experiencias, sentimientos, fantasías, temores, etc. que en ocasiones los niños y adolescentes tienen dificultad para expresar a través del lenguaje verbal. Cuando estas técnicas se realizan en grupo la capacidad terapéutica de las mismas se incrementa.

Capítulo VII

Retos de la psicología del siglo XXI en relación con el *bullying* y el *cyberbullying*

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

En los centros educativos sería importante:

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

- Implicarse activamente cuando se detectan situaciones de victimización.

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

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

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

Para ello, es necesario que los psicólogos fomenten la puesta en marcha de acciones formativas con esta finalidad que se pueden realizar dentro y fuera de los centros educativos. La estrecha

colaboración entre la escuela y la familia es fundamental para la detección, la prevención y la eliminación del acoso y la violencia.

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

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

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

Finalmente, cabe enfatizar la existencia de un vacío a nivel legal en relación al acoso. Todos los informes de las fiscalías de los últimos años evidencian un incremento de las denuncias por acoso escolar, tanto cara a cara como tecnológico a través de internet, móvil, etc. La mayoría de las denuncias se plantean por insultos, amenazas y vejaciones realizados vía Whatsapp, Instagram, etc. o divulgación no consentida de fotos de carácter sexual de la víctima. Entre los casos más graves denunciados destacan aquellos en los que se ha producido una suplantación de identidad ofertando servicios sexuales gratuitos por parte de la víctima que recibió numerosas llamadas de teléfono solicitando esos servicios.

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

Esta situación de falta de regulación también se produjo en relación a la violencia de género que, sin embargo, ahora se ha regulado legalmente. Así pues, el *bullying/cyberbullying* debería tipifi-

carse en el Código Penal como se hizo con la violencia de género. Y aunque los psicólogos no tenemos potestad para generar estos cambios judiciales, si podemos colaborar en ello influyendo desde nuestro rol para que se avance en esta dirección.

Capítulo VIII

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

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

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

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

camarera en un restaurante. Miguel nunca ha solicitado consulta a un psicólogo debido a algún problema.

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

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

Para medir las variables objeto de estudio, antes y después de aplicar Cyberprogram 2.0, a Miguel se le administraron siete ins-

trumentos de evaluación que cumplen las debidas garantías de fiabilidad y validez:

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

Con los datos obtenidos en los instrumentos de evaluación aplicados se obtuvieron las puntuaciones directas en todas las variables objeto de estudio, las cuales fueron posteriormente transformadas en puntuaciones percentiles. Para ello se utilizaron los baremos elaborados para cada instrumento con una muestra de tipificación de 176 adolescentes de la misma edad. Posteriormente, se realizó el mismo proceso con los datos recogidos en la evaluación posttest, y se compararon los cambios pretest-posttest en las puntuaciones percentiles de todas las variables evaluadas. Aunque algunas de las pruebas utilizadas tenían baremos propios, se construyeron baremos con la muestra de tipificación porque ésta era muy homogénea a las características sociodemográficas de Miguel y se consideró más adecuado comparar las puntuaciones de Miguel con un grupo de referencia normativo muy homogéneo a sus características. Los resultados obtenidos por Miguel en la fase pretest y posttest se presentan en la tabla 29.

Tabla 29. Resultados: puntuaciones percentiles en la fase pretest y posttest

	Pretest Puntuación Centil	Posttest Puntuación Centil
Screening de acoso entre iguales		
Víctima de <i>bullying</i>	1	1
Agresor <i>bullying</i>	99	50
Observador <i>bullying</i>	95	90
Cibervíctima	90	1
Ciberagresor	99	1
Ciberobservador	95	92
Violencia escolar		
Del profesorado al alumnado	95	65
Violencia física alumnado	97	55
Violencia verbal alumnado	99	60
Exclusión social	95	90
Disrupción en el aula	95	70
Violencia TIC	97	50
Agresividad		
Agresividad Impulsiva	59	20
Agresividad Premeditada	65	29
Conducta social		
Conformidad social	33	30
Ayuda-colaboración	25	30
Seguridad-firmeza	70	40
Liderazgo	65	50
Agresividad-terquedad	65	19
Dominancia	45	45
Apatía-retraimiento	44	10
Ansiedad social	20	1
Autoestima		
Nivel de Autoestima	45	45
Estrategias de resolución de conflictos		
Cooperativas	10	55
Agresivas	75	35
Pasivas	20	24
Empatía		
Capacidad de Empatía	4	86

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

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

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

3) En *Violencia escolar*, en la fase pretest Miguel tenía un nivel muy alto de percepción de distintos tipos de violencia (del profesorado al alumnado, violencia física y verbal entre el alumnado, exclusión social, conductas disruptivas, violencia a través de las TIC) (centiles entre 95 y 99). En la fase postest únicamente seguía evidenciándose una puntuación muy elevada en percepción de conductas de exclusión social (centil 90). Estos resultados muestran una reducción significativa de la percepción de distintos tipos de violencia escolar (violencia del profesorado al alumnado, violen-

cia física y verbal entre el alumnado, conductas disruptivas y conductas violentas mediante las TIC).

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

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

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

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

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

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

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

Anexo

A continuación, se presenta una guía para entrevistar a víctimas, agresores y sus padres (Garaigordobil, 2018), en que se detalla cómo deberían conducirse las entrevistas psicológicas en casos de *bullying* y *cyberbullying*.

Observaciones sobre la guía:

- La propuesta que se plantea para esta primera fase de recogida de información con fines diagnósticos se lleva a cabo mediante la realización de dos entrevistas de aproximadamente 50 minutos de duración.
- Este modelo es una guía semiestructurada de entrevistas que permite identificar la información relevante que se pretende recoger y sugiere preguntas para facilitar la exploración y recogida de datos.
- La formulación de las preguntas se debe adaptar a la edad de las personas entrevistadas y debe ser flexible, es decir, las preguntas que se proponen son únicamente sugerencias, una guía de ayuda. Por ello, ni se han de formular todas, ni se deben omitir otras preguntas que puedan surgir en el transcurso de una entrevista específica.
- Para poder tener un mayor nivel de atención a las personas que se entrevistan y recoger la información de forma precisa, se sugiere utilizar esta guía para las entrevistas y grabarlas, para su posterior transcripción y análisis.

En primer lugar, habría que recabar los datos de identificación personal y familiar siguientes:

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

1. Primera entrevista. Exploración de las conductas de acoso sufridas y/o realizadas, usos de internet, contexto familiar e historia clínica (entrevista con la víctima o el agresor)

La primera entrevista se realiza con la víctima o con el agresor (niño/niña, adolescente o joven) y tiene como principales objetivos explorar las conductas de *bullying* y *cyberbullying* para valorar la situación y gravedad de acoso; conocer los usos de internet por parte de la víctima y/o del agresor; detectar la percepción que tiene la víctima y/o el agresor de su familia así como del impacto de la situación de acoso en la misma, e identificar síntomas clínicos que víctima o agresor puedan experimentar, explorando síntomas psicopatológicos en formato de *screening* para valorar la «posible» existencia de algún trastorno clínico en la víctima y/o en el agresor.

1.1. Conductas de *bullying* y *cyberbullying* sufridas y realizadas

1.1.1. Víctimas

En este apartado se explorarán las conductas de acoso sufridas con la intención de descubrir la historia de la victimización y su situación actual en relación con conductas de agresión cara-a-cara o cibernéticas.

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

Para obtener una descripción de las conductas sufridas y los hechos o incidentes de la situación de acoso, habría que hacer a la víctima las preguntas siguientes:

- ¿Qué conductas has sufrido?
- ¿Desde cuándo?
- ¿Con qué frecuencia?
- ¿En qué lugares te han realizado esas conductas?
- ¿Quién o quiénes te han hecho esas conductas?

Describe de forma detallada todos los incidentes que has tenido en los que hayas sufrido conductas de *bullying* cara-a-cara o de *cyberbullying* (si se estima oportuno se puede dar una hoja en blanco para que la víctima detalle todo lo referente a las conductas sufridas).

Causas, consecuencias y emociones

Respecto a estos aspectos también habrá que hacer las preguntas que explicamos a continuación.

1) Causas: ¿por qué crees que te ha pasado o te pasa esto? ¿Hubo algún hecho o algo especial en tu vida cuando apareció el problema?

2) Consecuencias: ahora te muestro (o te menciono) una lista de algunas consecuencias que sufren las víctimas de acoso, para que me indiques si estos efectos o consecuencias también las has sufrido tú. Marca con una cruz (o indícame) las consecuencias que tú has sufrido:

- Rechazo escolar (no querer ir al colegio o al instituto).
- Bajo rendimiento académico (notas bajas).
- Sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad.
- Encerrarte en ti mismo y aislarte socialmente de los compañeros.
- Disminución de tu autoestima.
- Sentimientos de culpabilidad (piensas que algo pasa en ti que justifica lo que te sucede).
- Malestar físico frecuente: dolores de cabeza, estómago...
- Estrés postraumático: revives una y otra vez las agresiones sufridas.
- Problemas para dormir: insomnio, pesadillas...
- Mucha ansiedad.
- Síntomas depresivos: tristeza, pesimismo, apatía, no quieres salir de casa....
- Pensamientos de suicidio (has pensado que morirte arreglaría todos los problemas...).
- Tentativas de suicidio (alguna vez has intentado suicidarte).
- Lesiones físicas leves (moratones...).
- Lesiones físicas graves que han requerido que acudas al médico.
- Ingerir mucho alcohol.

- Tomar drogas (indicar cuáles).
- Otros efectos o consecuencias que has tenido por haber sufrido esas conductas de acoso:

3) Sentimientos: ¿cómo vives este problema? ¿Cómo afecta a tu vida? (familiar, con los amigos, en la escuela...) ¿Qué sentimientos tienes cuando sufres estas conductas? ¿Cómo te sientes? Ahora te muestro (o te menciono) una lista de sentimientos para que me digas si tienes estas emociones cuando otros compañeros te hacen esas conductas de acoso. Marca con una cruz (o indícame) aquellos sentimientos que son acordes a como tú te sientes.

- Rabia-ira / Enojo-enfado
- Deseos de venganza
- Miedo-temor
- Vergüenza
- Soledad-tristeza-depresión
- Rencor
- Preocupación-intranquilidad-nerviosismo
- Culpabilidad
- Indiferencia
- Impotencia, indefensión
- Otros sentimientos: ¿cuáles?

Afrontamiento: conductas y cogniciones frente al acoso

En este punto, hay que preguntar también a la víctima sobre sus pensamientos y conductas ante la situación de *bullying*.

- ¿Qué has hecho para afrontar la situación?
- ¿Qué has pensado hacer?

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

Otros problemas y autoimagen

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

1.1.2. Agresores

En el caso de la entrevista psicológica con la parte agresora, es necesario explorar las conductas de acoso realizadas para descubrir la historia de perpetración, de conductas de acoso realizadas y su situación actual.

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

Para obtener una descripción de las conductas realizadas o los hechos de la situación de acoso a otros, se pueden realizar las preguntas siguientes:

- ¿Qué conductas has realizado?

- ¿A quién?
- ¿Desde cuándo realizas estas conductas?
- ¿Las haces solo o en grupo?

Describe de forma detallada todos los incidentes que has tenido en los que hayas realizado conductas de *bullying* cara-a-cara o de *cyberbullying* (si es estima oportuno se puede dar una hoja en blanco para que el agresor detalle todo lo referente a las conductas realizadas).

Causas, consecuencias y emociones

1) Causas: por lo que respecta a las causas, habría que preguntar y comentar lo siguiente: ¿por qué realizas estas conductas? ¿Qué motivos o razones te han conducido a realizar estas conductas? ¿Hubo algún hecho o algo especial en tu vida cuando empezaste a tener estas conductas?

Ahora te voy a mostrar (o te voy a mencionar) una lista de razones para realizar estas conductas a otros. Marca con una cruz (o indícame) tus razones para hacer estas conductas a tus compañeros. Hago estas conductas a algunos compañeros porque:

- Son de otra raza.
- Son homosexuales/lesbianas.
- Los/las de ese sexo son inferiores.
- Piensan distinto que yo.
- Son más débiles.
- Son torpes.
- Son demasiado listos/as y no los aguanto.
- Son tímidos/as.
- Se lo merecen.
- Me divierte.

- Lo ha decidido el grupo.
- Evito convertirme en víctima.
- Así soy amigo/a del líder.
- Me lo han hecho a mí antes (venganza).
- Quiero ser más valorado/a en el grupo y/o convertirme en líder.
- No me puedo controlar.
- Otras razones. ¿Cuáles?

2) Consecuencias: por lo que respecta a las consecuencias, se debería comentar lo siguiente: ahora te muestro (o te menciono) una lista que recoge algunas consecuencias que sufren las personas que agreden a otros, para que marques con una cruz (o me indiques) si estas consecuencias también te han pasado a ti:

- Bajo rendimiento académico (notas bajas)
- Dificultades para cumplir las normas (en casa, en el centro educativo...)
- Conductas agresivas y antisociales hacia otras personas
- No sentir culpa por dañar a otras personas (ser insensible con el dolor ajeno)
- Ansiedad, estrés, tensión, nerviosismo...
- Problemas para dormir: insomnio, pesadillas...
- Malestar físico frecuente: dolores de cabeza, estómago...
- Ingerir mucho alcohol
- Tomar drogas (indicar cuáles)
- Baja autoestima (no te ves bien a ti mismo)
- Sentimientos de inseguridad, soledad, infelicidad
- Sentimientos depresivos: tristeza, pesimismo, apatía...
- Pensamientos de suicidio (has pensado que morirte arreglaría todo...).

- Tentativas de suicidio (alguna vez has intentado suicidarte).
- Sentimientos de culpabilidad por agredir a otras personas (no puedes controlar tu conducta y te sientes culpable por ello).
- Otros efectos o consecuencias que has tenido por haber realizado esas conductas de acoso a otras personas:

Además, convendría preguntar: ¿qué piensas sobre las conductas que realizas? ¿Te parece que está bien realizar esas conductas? ¿Qué piensas que sentirá la persona a la que le haces esas conductas? ¿Te gustaría cambiar, dejar de comportarte así, no hacer esas conductas?

3) Sentimientos: ¿qué sentimientos tienes cuando realizas estas conductas?

Ahora te muestro (o te menciono) una lista de sentimientos para que me digas si tienes estas emociones cuando haces estas conductas a otros. Marca con una cruz (o indícame) aquellos sentimientos que son acordes a como tú te sientes.

- Muy bien, estoy contento/a.
- Culpable por estar haciendo daño.
- Fuerte poderoso/a, superior.
- Indiferente, no siento nada, me da igual.
- Nervioso/a, intranquilo/a.
- Bien, porque me gusta saber que esa persona está sufriendo.
- Siento ira, odio, rencor...
- Placer porque hago mi venganza.
- Otros sentimientos. ¿Cuáles?

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

Es conveniente hacer las preguntas siguientes:

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

Otros problemas y autoimagen

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

1.2. Usos de internet por parte de la víctima o del agresor

1.2.1. Actividades en internet

Habría que preguntar a la víctima o al agresor qué actividades lleva a cabo en internet. Para ello es útil utilizar la tabla 30.

Tabla 30. Preguntas para evaluar el uso de internet por parte de la víctima o del agresor

¿Con qué frecuencia realizas por internet las actividades que te voy a mencionar a continuación?	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
Estudiar y adquirir nuevos conocimientos	0	1	2
Relacionarte con tus amigos	0	1	2
Relacionarte con personas que no conoces	0	1	2
Ver y/o descargar música o vídeos	0	1	2

¿Con qué frecuencia realizas por internet las actividades que te voy a mencionar a continuación?	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
Leer los correos	0	1	2
Jugar por la red	0	1	2
Compartir fotos tuyas y de tus amigos	0	1	2
Participar en redes sociales (Facebook, Instagram, WhatsApp...)	0	1	2

También convendría añadir las preguntas siguientes: ¿cuánto tiempo aproximadamente navegas por internet cuando no es por razones de estudio? ¿Supervisan tus padres las actividades que haces en internet y el tiempo que lo usas? ¿Te limitan el tiempo para navegar por internet? ¿Controlan los contenidos a los que puedes acceder en internet?

1.2.2. Cibersexualidad y sexualidad

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

1) Preguntas sobre cibersexualidad: ¿utilizas internet con fines eróticos o sexuales? ¿Sueles entrar en páginas eróticas? ¿Contactas citas eróticas o sexuales por internet? ¿Utilizas la cámara web para actividades sexuales? ¿Cuáles? ¿Realizas otras actividades eróticas o sexuales por internet? ¿Cuáles? ¿Has tenido contactos sexuales cara-a-cara con personas que has conocido por internet?

2) Preguntas sobre sexualidad: ¿qué actitud tienes hacia la sexualidad? ¿Sientes pudor o vergüenza al hablar de temas relacionados con la sexualidad? ¿Qué actitud tienes hacia tu cuerpo? ¿Has

tenido experiencias sexuales con otras personas? ¿Cómo han sido? ¿Alguna experiencia negativa? (Cuando haya habido relaciones de pareja, habría que recoger datos sobre la historia de las mismas.) ¿Qué opinión tienes de distintas opciones de satisfacción sexual: heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad, autoerotismo...? ¿Quieres comentar algo más sobre sexualidad?

1.3. Contexto familiar: percepción de la familia y del impacto del acoso

Ahora te voy a hacer algunas preguntas sobre tu familia y sobre cómo ha afectado esta situación del acoso dentro de la misma.

1) Preguntas generales: ¿cómo es tu familia, tu ambiente familiar? Describe brevemente a cada persona de tu familia y a ti mismo. ¿Cómo te llevas con tus padres? ¿Y con tus hermanos? ¿Con qué personas de tu familia te relacionas más? ¿Cómo te ves dentro de tu familia? ¿Qué actividades compartes con los miembros de tu familia? (Si se identifica conflicto con alguna figura familiar, habría que explorar la naturaleza del conflicto, su inicio, motivos, desarrollo, forma de afrontamiento, situación actual...).

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

procedimiento judicial han generado en él y su familia, y el grado de responsabilidad con el que el agresor afronta la situación.)

1.4. Historia clínica

En este apartado de exploración clínica, se recoge información sobre síntomas psicopatológicos para valorar la «posible» existencia de los trastornos clínicos más frecuentes en víctimas y agresores. A continuación se presenta una lista de síntomas asociados a trastornos acompañados de preguntas para explorarlos. Es únicamente un *screening* clínico. La formulación de las preguntas se debe adaptar a la edad y características de los niños y niñas, adolescentes o jóvenes víctimas o agresores a los que se esté entrevistando. Las preguntas son sugerencias, una guía de ayuda, por lo que ni hay que formular todas las que se detallan, ni hay que dejar de formular otras preguntas que se consideren de interés, ya sea para profundizar en un trastorno en el que se han detectado síntomas, o para profundizar en otros trastornos que en este modelo no se han considerado.

A la víctima o al agresor se les transmite la siguiente consigna: «Ahora voy a preguntarte por algunos problemas que las personas podemos tener algunas veces. Me gustaría que me dijeras si tú tienes, o en los últimos meses has tenido estos problemas» (Nunca= 0, Alguna vez= 1, Bastantes veces = 2) (de la tabla 31 a la 39). Cuando la respuesta es afirmativa se profundiza para recoger más información sobre ese trastorno. Las respuestas positivas pueden ser indicadoras o reflejar el síntoma principal de un trastorno; no obstante, cuando se detectan síntomas positivos asociados a una psicopatología, conviene ampliar el interrogatorio ex-

plorando otros síntomas del trastorno contemplados en los manuales de diagnóstico DSM y CIE.

Tabla 31. Preguntas para explorar trastornos depresivos

Depresión	0	1	2
¿Te sientes (o has sentido últimamente) apático, desanimado, triste, desesperanzado, impotente, sin ganas de hacer nada, con ganas de llorar, lloras fácilmente...? (<i>síntomas depresivos generales</i>)			
Junto con el estado de ánimo triste, ¿tienes ataques de cólera y agredes a personas o rompes objetos? ¿Sueles estar irritado o irascible la mayor parte del día casi todos los días? (<i>trastorno de disregulación disruptiva del estado de ánimo</i>)			
¿Tienes un estado de ánimo muy triste, muy pesimista... la mayor parte del día, casi todos los días? ¿No sientes placer ni disfrutas con las actividades que realizas? (<i>depresión mayor</i>)			
¿Has pensando en algún momento que la muerte puede ser una solución a tus problemas? ¿Has realizado algún intento de suicidio...? (en caso afirmativo, se sugiere profundizar sobre la <i>idea-ción o la tentativa suicida</i>)			

Tabla 32. Preguntas para explorar trastornos de ansiedad

Ansiedad	0	1	2
¿Te sientes (o has sentido últimamente) nervioso, ansioso, preocupado, alerta, en tensión, inquieto, impaciente...? (<i>síntomas generales de ansiedad</i>)			
¿Tienes continuas preocupaciones sobre muchos acontecimientos de tu vida, por ejemplo, que les pueda pasar algo a tus padres o hermanos, que puedas fracasar en la escuela, perder amigos...? (<i>ansiedad generalizada</i>)			
¿Sientes mucho malestar, miedo o ansiedad cuando te separas de tus padres o de las personas con las que te sientes seguro? (<i>ansiedad de separación</i>)			
¿Tienes mucho miedo o ansiedad a algún objeto o situación (por ejemplo, alturas, animales, inyecciones, ver sangre...) y evitas tener contacto con ese objeto o situación? (<i>fobia específica</i>)			
¿A veces te ocurre que de repente tienes la sensación de que te cuesta respirar, tienes palpitaciones, sudor intenso, mareos..., la sensación de que algo malo va a suceder...? (<i>crisis de angustia</i>)			
¿Sientes temor, miedo, ansiedad muy intensos cuando estás con otras personas (con tus compañeros de clase, amigos, profesores...), en situaciones sociales (por ejemplo, hablar en público...) y por ello evitas estar en esas situaciones sociales? (<i>ansiedad o fobia social</i>)			

Tabla 33. Preguntas para explorar el trastorno de obsesión-compulsión

Obsesión-compulsión	0	1	2
¿Tienes con frecuencia pensamientos o ideas que se te imponen en la mente, te generan mucha angustia y te resultan difíciles de evitar o eliminar? (<i>obsesión</i>)			

Obsesión-compulsión	0	1	2
Cuando sientes angustia por las ideas o pensamientos que tienes en tu mente y que no puedes eliminar, ¿realizas conductas de forma repetida, una y otra vez, para calmar la ansiedad o el nerviosismo que tienes (por ejemplo, ordenar objetos, comprobar algo una y otra vez, contar números mentalmente de forma repetitiva, lavarte las manos...)? (<i>compulsión</i>)			

Tabla 34. Preguntas para explorar el estrés postraumático

Estrés postraumático (víctimas)	0	1	2
¿Tienes recuerdos, pesadillas o sueños en los que revives las situaciones de acoso que has sufrido? ¿Sientes la situación como si te estuviera sucediendo otra vez? (<i>reexperimentación</i>)			
¿Evitas estar en contacto con todo aquello que te recuerda los hechos que has sufrido? (<i>evitación</i>)			
Como consecuencia de la situación de acoso que has sufrido, ¿sueles estar alerta, nervioso, irritado, agobiado, tenso...? (<i>activación</i>)			

Tabla 35. Preguntas para explorar síntomas somáticos

Síntomas somáticos	0	1	2
¿Tienes con frecuencia molestias o problemas físicos, por ejemplo, dolores de cabeza, de estómago, mareos, taquicardias, dolores musculares... que te afectan negativamente en la vida diaria? (<i>síntomas psicósomáticos generales</i>)			
¿Tienes pensamientos continuos sobre problemas graves de salud que podrías tener? (<i>ansiedades hipocondríacas</i>)			

Tabla 36. Preguntas para explorar problemas de la conducta alimentaria

Problemas de la conducta alimentaria	0	1	2
¿Con frecuencia restringes la comida que ingieres y por ello tu peso es bajo? ¿Tienes un miedo intenso a ganar peso? ¿Te ves más gordo/a de lo que estás? (<i>trastorno de evitación/restricción de la ingesta de alimentos</i>)			
¿Cada semana varias veces ingieres grandes cantidades de comida sintiendo que no puedes controlar el dejar de comer? ¿Y después has recurrido a vomitar o a tomar laxantes para eliminar lo ingerido? (<i>bulimia nerviosa</i>)			

Tabla 37. Preguntas para explorar problemas del comportamiento

Problemas del comportamiento	0	1	2
¿Con frecuencia sueles estar de mal humor, enfadado, irritable, y te comportas de forma desafiante, discutidora, vengativa... con otras personas? (<i>trastorno negativista desafiante</i>)			
¿Con frecuencia tienes conductas agresivas contra personas y/o animales, destruyes las propiedades de otros, robas o violas normas graves? (<i>trastorno de conducta</i>)			
¿Con frecuencia tienes pensamientos, sentimientos y conductas agresivas, sentimientos de ira, irritabilidad, rabia y resentimiento...? ¿Te muestras agresivo y violento, agredes a otros compa-			

Problemas del comportamiento	0	1	2
ñeros? ¿A veces puedes llegar a ser cruel con otras personas? ¿Amenazas, te burlas de los demás...? ¿En ocasiones robas objetos a otras personas? ¿Rompes o deterioras objetos de otros? <i>(conducta violenta general)</i>			

Tabla 38. Preguntas para explorar conductas adictivas

Conductas adictivas	0	1	2
¿Realizas con frecuencia juegos en máquinas o en línea? ¿Has apostado y perdido cantidades importantes de dinero? ¿Te sientes nervioso e irritable si alguien intenta detener o interrumpir el juego? ¿Sientes mucha preocupación por jugar en internet? ¿Cuando no puedes jugar sientes irritabilidad, ansiedad o tristeza...? <i>(adicción al juego / trastorno de juego en internet)</i>			
¿Dedicas una parte importante de tu tiempo a navegar por Internet y a participar en redes sociales? ¿Cuándo no puedes estar conectado sientes ansiedad, irritabilidad, nerviosismo...? <i>(uso abusivo de Internet y redes sociales)</i>			

Tabla 39. Preguntas para explorar el trastorno por déficit de atención-hiperactividad

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

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

Para concluir la primera entrevista con la víctima o el agresor, se le pide que describa un día normal y un día festivo en su vida. Para ello se le entrega un folio que en la parte superior de una cara indica «Un día normal en mi vida» y en la otra cara dice «Un día festivo en mi vida». La víctima (o el agresor) puede redactar su respuesta en la consulta del psicólogo o psicóloga que está realizando la evaluación, o hacerlo en casa y entregarlo posteriormen-

te, por ejemplo, en las sesiones de administración de tests posteriores a estas entrevistas psicológicas.

2. Segunda entrevista. Historia evolutiva y contexto familiar (entrevista con los padres)

La segunda entrevista se lleva a cabo con los padres o tutores legales de la víctima o del agresor y tiene como principales objetivos identificar la percepción que los padres tienen del hijo o hija víctima o perpetrador, y de la situación de acoso, así como las características del contexto familiar, y recoger información biográfica del desarrollo evolutivo de la víctima o del agresor (historia evolutiva). Al inicio de la entrevista se informa a los padres sobre los objetivos generales de la misma, que es conocer su información y opinión sobre la situación de acoso sufrida o perpetrada por su hijo o hija, así como sobre su desarrollo evolutivo.

2.1. Contexto familiar: características e impacto de la situación de acoso

En la entrevista con los padres es importante recoger información sobre el contexto familiar en el que se encuentra la persona implicada en una situación de acoso. La percepción que la víctima o el agresor tienen de su familia se explora en la primera entrevista, mientras que las características del contexto familiar y el impacto de la situación de acoso en la familia, desde la percepción de los padres, se explora en esta entrevista. En concreto se sugiere identificar:

- El sistema de relación familiar: tipo de vínculos (entre los padres, de los padres con los hijos, de los hijos con los padres, entre los hermanos...) y afectividad entre los miembros de la familia.
- La existencia de conflictos intrafamiliares.
- El estilo educativo de los padres: autoritario (bajo afecto/implicación, alta disciplina/coerción), negligente (bajo afecto/implicación, baja disciplina/coerción), indulgente (alto afecto/implicación, baja disciplina/coerción), autorizativo (alto afecto/implicación, alta disciplina/coerción).
- La situación socioeconómica y cultural.
- La percepción y las expectativas de la familia en relación con su hijo (víctima/agresor) y a su implicación en una situación de *bullying/cyberbullying*.

A continuación, presentamos dos baterías de preguntas que plantear a los padres: la primera sobre la situación de acoso y la segunda sobre el contexto familiar.

1) Sobre la situación de acoso: ¿cómo ha afectado a su familia la situación de acoso? ¿Qué consecuencias ha tenido para su hijo o hija y para el resto de la familia? ¿Cómo ven el problema que se ha planteado? ¿Qué han hecho? ¿Cómo ha funcionado? ¿Que piensan que se debe hacer? ¿Cómo piensan que debe resolverse? ¿Ha habido algún antecedente en la familia, algún otro miembro de la familia que haya sido acosado o acosador?... ¿Hay algo más que quieran comentar?

Cuando se trata de un agresor que ha sido denunciado judicialmente conviene recoger información sobre la vivencia que tienen los padres de la denuncia (la actitud, sentimientos y reacciones que la denuncia y el procedimiento judicial han generado en ellos), y

el grado de responsabilidad con el que se afronta la situación por parte de la familia.

2) Sobre el contexto familiar: ¿cómo describirían su familia, su ambiente familiar? ¿Qué actividades comparten los miembros de la familia? ¿Cómo dirían que es su grado de implicación en la vida de su hijo o hija? ¿Cómo describirían a su hijo o hija? (personalidad, forma de comportarse, sociabilidad, autonomía...) ¿Acepta a su hijo o hija como es y como se comporta o piensa que tiene que cambiar en bastantes cosas? ¿Ante conductas inadecuadas, le deja hacer, le explica que no es correcto, lo castiga...? ¿Cómo reacciona habitualmente ante estas conductas inadecuadas? ¿Qué es lo que más les preocupa?

2.2. Historia evolutiva

Ahora se informa a los padres de que se van a realizar preguntas sobre el desarrollo evolutivo de su hijo o hija (víctima o agresor), en diversas áreas (alimentación, sueño, enfermedades...). Para facilitar el desenvolvimiento de esta entrevista a continuación se identifican áreas relacionadas con el desarrollo y se sugiere una batería de preguntas para cada área. Las preguntas son sugerencias, por lo que no es necesario formularlas todas. Al inicio de cada área se pueden plantear preguntas generales y si no se detecta ninguna dificultad, se avanza al área siguiente. Ante la identificación de problemas en cualquier área se sugiere clarificar el tipo de problema (cuáles son las dificultades), explorar su momento de aparición (inicio), evolución (desarrollo), afrontamiento (tratamientos y resultados) y situación actual (frecuencia, intensidad,

gravedad, pensamientos, sentimientos y actividades asociados al problema...).

- **Alimentación.** ¿Qué hábitos de alimentación tiene? ¿Lleva una alimentación equilibrada? ¿Ha tenido cambios bruscos en sus hábitos alimenticios? ¿Qué importancia le da a la comida? ¿Realiza o ha realizado algún tipo de régimen? ¿Ha tenido algún problema con la alimentación en alguna etapa de su vida?...
- **Motricidad.** ¿Cómo ha sido su desarrollo físico, corporal? ¿Es ágil físicamente? ¿Practica o ha practicado algún deporte? ¿Con qué frecuencia? ¿Desde cuándo? ¿Le gusta la actividad física? ¿Tiene o ha tenido algún problema con su capacidad de movimiento? ¿Qué tipo de juegos prefiere?...
- **Lenguaje.** ¿Cómo fue el desarrollo del lenguaje, de la capacidad para hablar y comunicarse de su hijo o hija? ¿Adecuado, precoz o retardado? ¿Le gusta comunicarse? ¿Lo hace con facilidad? (habría que valorar el nivel de expresión, comprensión y elaboración del lenguaje...) ¿Ha tenido algún problema con el lenguaje, de pronunciación, de tartamudez o de otro tipo?...
- **Sueño.** ¿Cómo duerme habitualmente? ¿Cuántas horas? ¿Tiene un sueño profundo o superficial? ¿Se acuesta y se levanta regularmente, a las mismas horas? ¿Se despierta descansado? ¿Algún sueño se repite? ¿Se despierta con frecuencia? ¿Ha tenido problemas o trastornos en el sueño en algún momento de su vida (pesadillas, terrores nocturnos, insomnio...)? En caso afirmativo, hay que formular preguntas para explorar estos problemas; por ejemplo, sobre el insomnio: horas de sueño, pensamientos y actividades que realiza en el transcurso del tiempo insomne, cuándo comienza, razones que creen que están en la base del problema, medicación u otros tratamientos recibidos y resultados obtenidos...

- **Sociabilidad.** ¿Cómo describiría las relaciones sociales de su hijo o hija con los demás? ¿Establece relaciones sociales con facilidad? ¿Se comunica con facilidad? ¿Tiene muchos amigos? ¿Le gusta relacionarse en grupo? ¿Qué comportamientos suele tener cuando está en grupo? ¿Le gusta liderar o prefiere pasar desapercibido? ¿Le gusta hablar en público? ¿En una conversación, prefiere participar mucho o escuchar? ¿En qué contextos se comunica más abiertamente? ¿Tiende a expresar lo que siente? ¿Qué actividades realiza cuando sale con amigos? ¿Cómo son sus amigos? ¿Pertenece o ha pertenecido a algún club o asociación? ¿En qué redes sociales está inscrito? ¿Cree que sus amigos son una fuente importante de influencia para él? ¿En general suele aceptar las normas sociales y de la autoridad? ¿Qué grado de autonomía y responsabilidad tiene? ¿Ha tenido alguna vez problemas para relacionarse? ¿Realiza conductas agresivas y antisociales a otras personas?...
- **Afectividad.** ¿Cómo suele ser su estado de ánimo en general: triste, alegre, enfadado...? ¿Suele expresar las emociones que siente? ¿En general suele comprender las emociones que tiene? ¿Qué tipo de emociones expresa con mayor frecuencia? ¿Se da cuenta de las emociones que tienen los demás, cuando están tristes, enfadados, alegres...? ¿Se hace cargo de los estados emocionales de otros seres humanos?...
- **Enfermedades u hospitalizaciones.** ¿Cómo calificaría el estado de salud de su hijo o hija en general? ¿Ha tenido alguna enfermedad importante en el transcurso de su vida? ¿Tratamientos? ¿Hospitalizaciones? ¿Intervenciones quirúrgicas? En caso afirmativo explorar las distintas enfermedades, tiempo de duración, tipo de intervención requerida, vivencia emocional, secuelas físicas o psicológicas... ¿Tiene alguna enfermedad crónica? ¿Ingiere algún medicamento de forma regular? ¿Se preo-

cupa con frecuencia por problemas físicos? ¿Acude con frecuencia al médico?...

- **Escolaridad.** Se recoge información sobre el rendimiento académico y la adaptación al centro educativo a lo largo de la escolarización de la víctima o el agresor. ¿Qué tal va su hijo o hija en los estudios? ¿Cómo han sido y son sus rendimientos académicos? ¿Estudia y hace las tareas de clase con frecuencia? ¿Cómo se siente en la escuela? ¿Lo pasa bien en ella? ¿Le gusta aprender? ¿Le motivan las tareas escolares? ¿Cómo han sido y son sus relaciones con los profesores? ¿Y con sus compañeros? ¿Ha tenido dificultades con el aprendizaje escolar en algún momento? ¿Qué dicen los profesores de su hijo o hija en relación con su rendimiento escolar, su conducta, su socialización...?...
- **Tiempo libre y entretenimientos.** ¿Qué suele hacer su hijo o hija en su tiempo libre? ¿Qué aficiones tiene? ¿Cuánto tiempo dedica a sus aficiones? ¿Cuáles son sus juegos preferidos? ¿Cuánto tiempo dedica a actividades como ver la TV, navegar en internet, participar en redes sociales...? ¿Prefiere las actividades intelectuales o fisicodeportivas? ¿Bebe con frecuencia? ¿Consume o ha consumido drogas? (si se detecta consumo de alcohol o drogas, cabría preguntar edad de inicio, tipos de sustancias, frecuencia de ambientes toxicológicos, intoxicaciones, ingresos, tratamientos recibidos, conductas secundarias al consumo, etc.)...

2.3. Un día normal y festivo en la vida del hijo-hija

A los padres de la víctima o el agresor se les pide que describan un día normal y un día festivo en la vida de su hijo o hija. La información se puede recoger en la última parte de la entrevista

con los padres o se les puede entregar un folio en el que en la parte superior de una cara indica «Un día normal en la vida de mi hijo o hija» y en otra cara dice «Un día festivo en la vida de mi hijo o hija», solicitándoles que lo cumplimenten en casa y que lo entreguen posteriormente.

Cómo citar esta guía: Garaigordobil, M. (2018). «La entrevista psicológica en casos de *bullying* y *cyberbullying*. Guía para entrevistar a víctimas, agresores y sus padres». En: M. Garaigordobil (ed.). *Bullying y cyberbullying: Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Barcelona: Editorial UOC.

Bibliografía

- Aftab P.** (2006). *Cyberbullying. Guía práctica para madres, padres y personal docente*. Bilbao: Fundación EDEX.
- Aftab, P.** (2010). *What is Cyberbullying?* [publicación en línea]. [Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2010]. <http://www.stopcyberbullying.org/pdf/what_is_cyberbullying_exactly.pdf>
- Akbulut, Y.; Levent-Sahin, Y.; Eristi, B.** (2010). «Development of a Scale to Investigate Cybervictimization among Online Social Utility Members». *Contemporary Educational Technology* (vol. 1, núm. 1, págs. 46-59).
- Álvarez-García, D.; Barreiro-Collazo, A.; Núñez, J. C.; Dobarro, A.** (2016). «Validity and reliability of the Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents (CYBA)». *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context* (vol. 8, págs. 69-77). doi:10.1016/j.ejpal.2016.02.003
- Álvarez-García, D.; Dobarro, A.; Núñez, J. C.** (2015). «Validez y fiabilidad del cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria» [publicación en línea]. *Aula Abierta* (vol. 43, págs. 32-38). doi:10.1016/j.aula.2014.11.001 <<http://www.elsevier.es/es-revista-aula-abierta-389-articulo-validez-fiabilidad-del-cuestionario-cibervictimizacion-S0210277314000298?redirectNew=true>>
- Álvarez-García, D.; Núñez, J. C.; Rodríguez, C.; Álvarez, L.; Dobarro, A.** (2011). «Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R)». *Revista de Psicodidáctica* (vol. 16, núm. 1, págs. 59-83). doi:10.1387/revpsicodidact.1146
- Andreou, E.; Didaskalou, E.; Vlachou, A.** (2007). «Evaluating the effectiveness of a curriculum based antibullying intervention program in Greek primary schools». *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology* (vol. 27, núm. 5, págs. 693-711). doi:10.1080/01443410601159993
- Andreu, J. M.** (2010). *CAPI-A: Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Avilés, J. M.** (2002a). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada presentada en la Universidad de Valladolid.

- Avilés, J. M.** (2002b). *PRECONCIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Bayot, A.; Hernández, J. V.** (2008). *Evaluación de la competencia parental*. Madrid: CEPE.
- Beale, A.; Hall, K. R.** (2007). «Cyberbullying: What School Administrators (and Parents) Can Do». *Clearing House* (vol. 81, núm. 1, págs. 8-12). doi:10.3200/TCHS.81.1.8-12
- Beane, A. L.** (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: GRAÓ.
- Beck, J. S.; Beck, A. T.; Jolly, J. B.; Steer, R. A.** (2017). *BYI-2, Inventarios de Beck para niños y adolescentes-2*. Madrid: Pearson. (adapt. española: Del Barrio, Espada, España, Izquierdo y Mairena)
- Belsey, B.** (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation* [publicación en línea]. [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2010]. <<http://www.cyberbullying.ca>>
- Beran, T.; Li, Q.** (2007). «The relationship between cyberbullying and school bullying». *Journal of Student Wellbeing* (vol. 1, núm. 2, págs.15-33).
- Berg, B.** (2007). *El juego sobre el acoso escolar*. Madrid: TEA.
- Berry, J. O.; Jones, W. H.** (1995). «The parental Stress Scale: Initial psychometric evidence». *Journal of Social and Personal Relationship* (vol. 12, págs. 463-472). doi:10.1177/0265407595123009
- Brighi, A.; Ortega, R.; Pyzalski, J.; Scheithauer, H.; Smith, P. K.; Tsormpatzoudis, C.; Barkoukis, V.** (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. Universidad de Boloña. Manuscrito no publicado.
- Bryant, B.** (1982). «An Index of Empathy for Children and Adolescents». *Child Development* (vol. 53, págs. 413-425).
- Buelga, S.; Cava, M. J.; Musitu, G.** (2012). «Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet». *Revista Panamericana de Salud Pública* (vol. 32, págs. 36-42). doi:10.1590/S1020-49892012000700006
- Calmaestra, J.** (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Córdoba, España.
- Calvete, E.; Orue, I.; Estévez, A.; Villardon, L.; Padilla, P.** (2010). «Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile». *Computers in Human Behavior* (vol. 26, núm. 5, págs. 1128-1135). doi:10.1016/j.chb.2010.03.017
- Carbonell, J. L.** (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar*. Materiales de apoyo al programa Convivir es vivir. Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cerezo, F.** (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Cerezo, F.** (2000). *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.

- Cerezo, F.** (2006). «Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en el *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocador». *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* (vol. 2, págs. 27-34).
- Cerezo, F.; Calvo, A. R.; Sánchez, C.** (2011). *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir, para la intervención específica en bullying*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F.; Sánchez, C.** (2013). «Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del *bullying* en alumnos de Educación Primaria». *Apuntes de Psicología* (vol. 31, núm. 2, págs. 173-181).
- Çetin, B.; Yaman, E.; Peker, A.** (2011). «Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability». *Computers & Education* (vol. 57, págs. 2261-2271). doi:10.1016/j.compedu.2011.06.014
- Chang, F. C.; Lee, C. M.; Chiu, C. H.; Hsi, W. Y.; Huang, T. F.; Pan, Y. C.** (2013). «Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese Adolescents». *Journal of School Health* (vol. 83, núm. 6, págs. 454-462). doi:10.1111/josh.12050
- Chaux, E.; Velásquez, A. M.; Schultze-Krumbholz, A.; Scheithauer, H.** (2016). «Effects of the cyberbullying prevention program Media Heroes (Medienhelden) on traditional bullying». *Aggressive Behavior* (vol. 42, págs. 157-165). doi:10.1002/ab.21637
- Collell, C.; Escudé, C.** (2007a). *Bully Dance. Una propuesta didáctica* [publicación en línea] [Fecha de consulta]. <<http://www.xtec.cat/~jcollell/Z07Materials.htm>>
- Collell, C.; Escudé, C.** (2007b). *Guía Didáctica de la Obra de Teatro "Postdata" (Programa de prevención del bullying)*. Elaborada con la colaboración del GROU. Madrid: Fundación Autor («Kit Teatral»).
- Connor, K. M.; Davidson, J. R.** (2003). «Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)». *Depression and Anxiety* (vol. 18, núm. 2, págs. 72-82).
- Cook, C. R.; Williams, K. R.; Guerra, N. G.; Kim, T. E.; Sadek, S.** (2010). «Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation». *School Psychology Quarterly* (vol. 25, núm. 2, págs. 65-83).
- Costa, P. T.; McCrae, R. R.** (1999). *NEO PI-R Inventario de Personalidad NEO Revisado y NEO-FFI. Inventario NEO reducido de 5 factores*. Madrid: TEA.
- Cross, D.; Lester, L.; Barnes, A.** (2015). «A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimization». *International Journal of Public Health* (vol. 60, págs. 207-217). doi:10.1007/s00038-015-0655-1
- Defensor del Pueblo** (2000). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos.

- Defensor del Pueblo** (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos.
- Dehue, F.; Bolman, C.; Völlink, T.** (2008). «Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception». *CyberPsychology & Behavior* (vol. 11, núm. 2, págs. 217-223). doi:10.1089/cpb.2007.0008
- Dempsey, A. G.; Sulkowski, M. L.; Nichols, R.; Storch, E. A.** (2009). «Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence». *Psychology in the Schools* (vol. 46, núm. 10, págs. 962-972). doi:10.1002/pits.20437
- Derogatis, L. R.** (2002). SCL-90-R. *Cuestionario de 90 síntomas revisado*. Madrid: TEA.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R.; Martín G.** (2004). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Volumen 1: Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J.** (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Volumen 2: Programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Doane, A. N.** (2011). *Testing of a brief Internet cyberbullying prevention program in college students*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Old Dominion, Facultad de Filosofía y Psicología.
- Elipe, P.; Mora-Merchán, J.; Nacimiento, L.** (2017). «Development and Validation of an Instrument to Assess the Impact of Cyberbullying: The Cybervictimization Emotional Impact Scale». *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* (vol. 20, núm. 8, págs. 479-485). doi: 10.1089/cyber.2017.0069
- Erdur-Baker, O.; Tanrikulu, I.** (2010). «Psychological consequences of cyberbullying experiences among Turkish secondary school children». *Procedia Social and Behavioral Sciences* (vol. 2, núm. 2, págs. 2771-2776).
- Estévez, A.; Villardón, L.; Calvete, E.; Padilla, P.; Orue, I.** (2010). «Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características». *Behavioral Psychology / Psicología Conductual* (vol. 18, núm. 1, págs. 73-89).
- Ferguson, C. J.; San Miguel, C.; Kilburn, J.C.; Sánchez, P.** (2007). «The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review». *Criminal Justice Review* (vol. 32, págs. 401-414). doi:10.1177/0734016807311712
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N.; Ramos, N.** (2004). «Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale». *Psychological Reports* (vol. 94, págs. 751-755).

- Finkelhor, D.; Mitchell, K. J.; Wolak, J.** (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Flores, J.** (2008). *Cyberbullying. Guía rápida* [publicación en línea]. [Fecha de consulta: 13 de septiembre de 2010]. <<http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/cyberbullying-guia-rapida.shtm>>
- Gámez-Guadix, M.; Villa-George, F.; Calvete, E.** (2014). «Psychometric properties of the Cyberbullying questionnaire (CBQ) among Mexican adolescents». *Violence and Victims* (vol. 29, núm. 2, págs. 232-247).
- Garaigordobil, M.** (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad* (vol. 1). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.** (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años* (vol. 3). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.** (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años* (vol. 4). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.** (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años* (vol. 2). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.** (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años* (vol. 5). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.** (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos* (2ª ed. original publicado en 2000). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.** (2011a). «Prevalencia y consecuencias del *cyberbullying*: una revisión». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* (vol. 11, núm. 2, págs. 233-254).
- Garaigordobil, M.** (2011b). «*Bullying* y *cyberbullying*: conceptualización, prevalencia y evaluación». En: *FOCAD Formación Continuada a Distancia. Duodécima Edición Enero-Abril 2011* (págs. 1-22). Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M.** (2011c). «*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*: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M.** (2011d). *LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del Autoconcepto*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M.** (2013). *Cyberbullying. Screening del acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M.** (2014). «*Cyberbullying*: Una nueva forma de violencia entre iguales a través de los medios electrónicos». *Padres y Maestros* (vol. 357, junio, págs. 34-40).

- Garaigordobil, M.** (2015a). «Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers». *Journal of Youth Studies* (vol. 18, núm. 5, págs. 569-582). doi:10.1080/13676261.2014.992324
- Garaigordobil, M.** (2015b). «Predictor variables of happiness and its connection with risk and protective factors for health» [artículo en línea]. *Frontiers in Psychology* (vol. 6, pág. 1176). <<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.01176/abstract>>
- Garaigordobil, M.** (2017a). *Bullying y cyberbullying: Definición, prevalencia, consecuencias y mitos*. Barcelona: Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.
- Garaigordobil, M.** (2017b). *Bullying y cyberbullying: evaluación, prevención e intervención*. Barcelona: Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.
- Garaigordobil, M.** (2017c). «Psychometric properties of the Cyberbullying Test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression, and cyberobservation». *Journal of Interpersonal Violence* (vol. 32, núm. 23, págs. 3556-3576). doi:10.1177/0886260515600165 <<http://jiv.sagepub.com/content/early/2015/08/18/0886260515600165.full.pdf+html>>
- Garaigordobil, M.** (2018). «La entrevista psicológica en casos de *bullying* y *cyberbullying*. Guía para entrevistar a víctimas, agresores y sus padres». En: M. Garaigordobil (ed.). *Bullying y cyberbullying: Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Barcelona: Editorial UOC. Oberta UOC Publishing.
- Garaigordobil, M.; Fagoaga, J. M.** (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M.; Maganto, C.** (2012). *SPECI: Screening de problemas emocionales y de conducta infantil*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V.** (2014a). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V.** (2014b). «Effect of Cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence». *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics* (vol. 19, págs. 289-305).
- Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V.** (2015a). «Cyberprogram 2.0: Effects of the intervention on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy». *Psicothema* (vol. 27, págs. 45-51). doi:10.7334/psicothema2014.78
- Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V.** (2015b). «The effectiveness of Cyberprogram 2.0 on conflict resolution strategies and self-esteem». *Journal of Adolescent Health* (vol. 57, núm. 2, págs. 229-234). doi:10.1016/j.jadohealth.2015.04.007

- Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V.** (2016a). Cyberprogram 2.0: Impact of the program on different types of school violence and premeditated/impulsive aggressiveness. *Frontiers in Psychology* (vol. 7, pág. 428). doi:10.3389/fpsyg.2016.00428
- Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V.** (2016b). *Cybereduca cooperativo 2.0. Juego para la prevención del bullying y cyberbullying* [publicación en línea]. [Fecha de consulta: 10 de enero de 2017] <<http://www.cybereduca.com>>
- Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V.** (2018). «Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: the cyberprogram 2.0 program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame». *Frontiers in Psychology* (núm. 9, pág. 745). <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00745/abstract>>
- Garaigordobil, M.; Oñederra, J. A.** (2008a). «Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country». *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica / International Journal of Psychology and Psychological Therapy* (vol. 8, núm. 1, págs. 51-62).
- Garaigordobil, M.; Oñederra, J. A.** (2008b). «Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas». *Informació Psicológica* (vol. 94, págs. 14-35).
- Garaigordobil, M.; Oñederra, J. A.** (2009a). «Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco». *Psicothema* (vol. 21, núm. 1, págs. 83-89).
- Garaigordobil, M.; Oñederra, J. A.** (2009b). «Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo». *Ansiedad y Estrés* (vol. 15, núm. 2-3, págs. 193-205).
- Garaigordobil, M.; Oñederra, J. A.** (2010a). *La Violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.; Oñederra, J. A.** (2010b). «Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores». *European Journal of Education and Psychology* (vol. 3, núm. 2, págs. 243-256).
- García Rincón, E.** (2006). *CONVES. Evaluación de la convivencia escolar*. Madrid: TEA.
- García Rincón, F. M.; Vaca, E.** (2006). *CONVES. Materiales de prevención y de intervención*. Madrid: TEA.
- García-Fernández, C. M.; Romera-Félix, E. M.; Ortega-Ruiz, R.** (2016). «Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia». *Pensamiento Psicológico* (vol. 14, núm. 1, 49-61). doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbc
- García-López, L. J.; Ruiz, J.; Alcázar, A. I. R.; Rodríguez, J. A. P.; Rodríguez, J. O.; Montesinos, M. D. H.** (2005). «Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A): Psychometric properties in a Spanish-speaking population». *International Journal of Clinical and Health Psychology* (vol. 5, núm. 1, págs. 85-97).
- Gázquez, J. J.; Cangas, A. J.; Padilla, D.; Cano, A.; Pérez-Moreno, P. J.** (2005). «Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, Fran-

- ce, Austria and Hungary: Global psychometric data». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* (vol. 5, págs. 101-112).
- González Bellido, A.** (2015). «Programa TEI “tutoría entre iguales”». *Innovación Educativa* (vol. 25, págs. 17-32).
- Gonzalez-Cabrera, J.; Calvete, E.; León-Mejía, A.; Pérez-Sancho, C.; Peinado, J. M.** (2017). «Relationship between cyberbullying roles, cortisol secretion and psychological stress». *Computers in Human Behavior* (vol. 70, págs. 153-160). doi:10.1016/j.chb.2016.12.054
- Grading, P.; Strohmeier, D.; Spiel, C.** (2009). «Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems». *Zeitschrift Fur Psychologie/Journal of Psychology* (vol. 217, núm. 4, págs. 205- 213). doi:10.1027/00443409.217.4.205
- Grupo de Aprendizaje Emocional** (2005). *Programas de Educación Emocional y Prevención de la violencia. Segundo Ciclo de ESO*. Alicante: Consejería de Educación.
- Grupo de Aprendizaje Emocional** (2007). *Programas de Educación Emocional y Prevención de la violencia. Primer Ciclo de ESO*. Alicante: Consejería de Educación.
- Grupo de Aprendizaje Emocional** (2010). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. Alicante: Consejería de Educación.
- Hase, C. N.; Goldberg, S. B.; Smith, D.; Stuck, A.; Campaign, J.** (2015). «Impacts of traditional *bullying* and *cyberbullying* on the mental health of middle school and high school students». *Psychology in the Schools* (vol. 52, núm. 6, págs. 607-617). doi:10.1002/pits.21841
- Heiman, T.; Olenik-Shemesh, D.; Eden, S.** (2015). «Cyberbullying involvement among students with ADHD: Relation to loneliness, self-efficacy and social support». *European Journal of Special Needs Education* (vol. 30, núm. 1, págs. 15-29). doi:10.1080/08856257.2014.943562.
- Hernández Prados, M. A.** (2006). «*Cyberbullying*: Una auténtica realidad». En: *Memorias III Congreso Online Observatorio para la sociedad*. Celebrado del 20 de noviembre al 3 de diciembre de 2006 [Fecha de consulta: septiembre de 2010]. <<http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=925&llengua=es>>
- Hills, P.; Argyle, M.** (2002). «The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being». *Personality and Individual Differences* (vol. 33, págs. 1073-1082).
- Hinduja, S.; Patchin, J. W.** (2010). «Bullying, Cyberbullying, and suicide». *Archives of Suicide Research* (vol. 14, núm. 3, págs. 206-221). doi:10.1080/13811118.2010.494133
- Hoff, D. L.; Mitchell, S. N.** (2009). «Cyberbullying: causes, effects, and remedies». *Journal of Educational Administration* (vol. 47, núm. 5, págs. 652-655). doi:10.1108/09578230910981107
- Health Resources and Services Administration (HRSA)** (2010). [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2010]. <<http://www.hrsa.gov/index.html>>

- Huang, Y.; Chou, C.** (2010). «An analysis of multiple factors of *cyberbullying* among junior high school students in Taiwan». *Computers in Human Behavior* (vol. 26, núm. 6, págs. 1581-1590). doi:10.1016/j.chb.2010.06.005
- INTECO. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación** (2009). *Guía legal sobre cyberbullying y grooming*. Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO.
- Justicia, F.; Benítez, J. L.; Fernández, M.; Fernández de Haro, E.; Pichardo, M. C.** (2008). «Aprender a convivir: programa de prevención do comportamiento antisocial na educación infantil». *Cadernos de Psicología* (vol. 32, págs. 37- 47).
- Juvonen, J.; Gross, E. F.** (2008). «Extending the school grounds? – Bullying experiences in cyberspace». *Journal of School Health* (vol. 78, núm. 9, págs. 496-505).
- Kärnä, A.; Voeten, M.; Little, T. D.; Poskiparta, E.; Kaljonen, A.; Salmivalli, C.** (2011). «A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6». *Child Development* (vol. 82, núm. 1, págs. 311-330). doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
- Kärnä, A.; Voeten, M.; Little, T. D.; Alanen, E.; Poskiparta, E.; Salmivalli, C.** (2013). «Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9». *Journal of Educational Psychology* (vol. 105, núm. 2, págs. 535-551). doi:10.1037/a0030417
- Katzner, C.; Fetschenhauer, D.; Belschak, F.** (2009). «Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in schools». *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications* (vol. 21, núm. 1, págs. 25-36). doi:10.1027/1864-1105.21.1.25
- Kowalski, R.; Limber, S. P.; Agatston, P.** (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclee de Brower. (original publicado en 2008: Kowalski, R.; Limber, S.; Agatston, P. *CyberBullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell).
- Kowalski, R.; Limber, S. P.** (2007). «Electronic *Bullying* Among Middle School Students». *Journal of Adolescent Health* (vol. 41, núm. 6 suppl., págs. 22-30). doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.017
- Kowalski, R.; Witte, J.** (2006). *Youth Internet survey*. Documento inédito. Clemson University.
- Kowalski, R.; Limber, S.; Agatston, P.** (2010). «*CyberBullying*: El acoso escolar en la era digital». Bilbao: Desclee de Brower. (original publicado en 2008: Kowalski, R.; Limber, S.; Agatston, P. *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell.)
- Kowalski, R.; Morgan, C. A.; Limber, S. P.** (2012). «Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying». *School Psychology International* (vol. 33, núm. 5, págs. 505-519). doi:10.1177/0143034312445244
- Kowalski, R.; Giumetti, G.; Schroeder, A. N.; Lattanner, M. R.** (2014). «Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth». *Psychological Bulletin* (vol. 140, núm. 4, págs. 1073-1137). doi:10.1037/a0035618.

- Kroenke, K.; Spitzer R. L.; Williams, J. B.** (2002). «Patient Health Questionnaire». *Psychosomatic Medicine* (vol. 64, págs. 258-266).
- Kubiszewski, V.; Fontaine, R.; Potard, C.; Auzoult, L.** (2015). «Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account?» *Computers in Human Behavior* (vol. 43, págs. 49-57). doi:10.1016/j.chb.2014.10.049
- Kymsey, W. D.; Fuller, R. M.** (2003). «Conflictalk: An instrument for measuring youth adolescent conflict management message styles». *Conflict Resolution Quarterly* (vol. 21, núm. 1, págs. 69-78).
- La Greca, A. M.; Stone, W. L.** (1993). «The Social Anxiety Scale for Children-Revised: Factor structure and concurrent validity». *Journal of Clinical and Child Psychology* (vol. 22, págs. 17-27).
- Lam, L.T.; Li, Y.** (2013). «The validation of the E-Victimisation Scale (E-VS) and the E-Bullying Scale (E-BS) for adolescents». *Computers in Human Behavior* (vol. 29, págs. 3-7). doi:10.1016/j.chb.2012.06.021
- Landoll, R. R.; La Greca, A. M.; Lai, B. S.; Chan, S. F.; Herge, W. M.** (2015). «Cyber victimization by peers: Prospective associations with adolescent social anxiety and depressive symptoms». *Journal of Adolescence* (vol. 42, págs. 77-86). doi:10.1016/j.adolescence.2015.04.002
- Langos, C.** (2012). «Cyberbullying: The challenge to define». *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking* (vol. 15, núm. 6, págs. 285-289). doi:10.1089/cyber.2011.0588
- Li, Q.** (2006). «Cyberbullying in schools: A research of gender differences». *School Psychology International* (vol. 27, núm. 2, págs. 157-170). doi:10.1177/01430343060064547
- Li, Q.** (2007). «New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools». *Computers in Human Behavior* (vol. 23, núm. 4, págs. 1777-1791). doi:10.1016/j.chb.2005.10.005
- López-Pérez, B.; Fernández-Pinto, I.; Abad García, F. J.** (2008). *TECATest de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA.
- Lucas-Molina, B.; Pérez-Albéniz, A.; Giménez-Dasí, M.** (2016). «La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros». *Papeles del Psicólogo* (vol. 37, núm. 1, págs. 27-35).
- Luengo, J. A.** (2010). *Ciberbullying: Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso. La intervención en los centros educativos: materiales para equipos directivos y acción tutorial*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Luengo, J. A.** (2014). *Ciberbullying: Prevenir y actuar: Guía de recursos didácticos para centros educativos*. Madrid: COP. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Ma, H. K.; Leung, M. C.** (1991). «Altruistic Orientation in Children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory». *International Journal of Psychology* (vol. 26, núm. 6, págs. 745-759).

- Manke, B.** (2005). *The impact of Cyberbullying*. MindOH! Foundation [publicación en línea]. [Fecha de consulta: 20 de enero de 2011] <http://www.mindoh.com/docs/BM_Cyberbullying.pdf>
- Mason, K. L.** (2008). «Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel». *Psychology in the Schools* (vol. 45, núm. 4, págs. 323-348).
- McLoughlin, C.; Burgess, J.; Meyricke, R.** (2009). «Bullies in cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact». En: T. Lyons; G. McPhan (eds.). *ISFIRE 2009: International symposium for innovation in rural education*. Armidale, NSW: University of New England.
- Mehrabian, A.; Epstein, N.** (1972). «A measure of emotional empathy». *Journal of Personality* (vol. 40, núm. 4, págs. 525-543).
- Méndez, F. X.; Llavona, L. M.; Espada, J. P.; Orgilés, M.** (2013). *Programa Fortius. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Pirámide.
- Menesini, E.; Codecasa, E.; Benelli, B.; Cowie, H.** (2003). «Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian Middle schools». *Aggressive Behavior* (vol. 29, núm. 1, págs. 1-14). doi:10.1002/ab.80012
- Menesini, E.; Nocentini, A.; Palladino, B. E.; Frisen, A.; Berne, S.; Ortega-Ruiz, R.; Smith, P. K.** (2012). «Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European Countries». *Cyberpsychology Behavior and Social Networking* (vol. 15, núm. 9, págs. 455-463). doi:10.1089/cyber.2012.0040
- Menesini, E.; Nocentini, A.; Calussi, P.** (2011). «The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination». *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* (vol. 14, págs. 267-274). doi:10.1089/cyber.2010.0002>
- Menesini, E.; Salmivalli, C.** (2017). «Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions». *Psychology, Health & Medicine* (vol. 22, págs. 240-253). doi:10.1080/13548506.2017.1279740
- Merrill, R. M.; Hanson, C. L.** (2016). «Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied». *BMC Public Health* (vol. 16, núm. 145, págs.1-10). doi:10.1186/s12889-016-2833-3
- Mestre, M. V.; Tur, A.; Samper, P.; Malonda, E.** (2012). *Programa de educación de las emociones: la convivencia*. Tirant lo Blanch: Valencia.
- Mitchell, K. J.; Ybarra, M.; Finkelhor, D.** (2007). «The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use». *Child Maltreatment* (vol. 12, núm. 4, págs. 314-324). doi:10.1177/1077559507305996
- Monjas, M. I.; Avilés, J. M.** (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.

- Montoya, I.; Postigo, S.; González-Barrón, R.** (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Moraleda, M.; González, J.; García Gallo, J.** (1998/2004). *AECs. Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA.
- Musitu, G.; García, F.** (2001). *ESPA29. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA.
- Navarro, A. M.; Peiró, R.; Llácer, M. D.; Silva, F.** (1993). «EPC. Escala de problemas de conducta». En: F. Silva; M.C. Martorell (eds.). *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil*. (págs. 31-81). Madrid: MEPSA.
- Navarro, R.; Ruiz-Oliva, R.; Larrañaga, E.; Yubero, S.** (2015). «The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren». *Applied Research in Quality of Life* (vol. 10, págs. 15-36). doi:10.1007/s11482-013-9292-0
- Olweus, D.** (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobbning*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D.** (1991). «Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program». En: D. J. Pepler; K. H. Rubin (eds.) *The development and treatment of childhood aggression* (págs. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D.** (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells.
- Olweus, D.** (1993b). «Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes». En: K. H. Rubin; J. B. Asendorff (eds.). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (págs. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D.** (1999). «Norway». En: P. K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano; P. Slee (eds.). *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (págs. 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. Smit; D. Pepler; K. Rigby (eds.). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (págs. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D.** (2007). *Olweus bullying Questionnaire*. Center City, MN: Hazelden Foundation.
- Olweus, D.** (2012). «Cyberbullying: An overrated phenomenon?» *European Journal of Developmental Psychology* (vol. 9, núm. 5, págs. 520-538). doi:10.1080/17405629.2012.682358
- Olweus, D.** (2013). «School bullying: development and some important challenges». *Annual Review of Clinical Psychology* (vol. 9, págs. 751-80). doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Olweus, D.; Limber, S. P.; Flerx, V. C.; Mullin, N.; Riese, J.; Snyder, M.** (2007). *Olweus bullying prevention program: Schoolwide guide*. Center City, MN: Hazelden Foundation.

- Olweus, D., y Limber, S. P.** (2010a). «Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program». *American Journal of Orthopsychiatry* (vol. 80, núm. 1, págs. 120-129). doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.
- Olweus, D.; Limber, S. P.** (2010b). «The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades». En: S. R. Jimerson; S. M. Swearer; D. L. Espelage (eds.). *The handbook of school bullying: An international perspective* (págs. 377-402). Nueva York, NY: Routledge.
- OMS** (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud (OPS).
- Oronoz, B.; Alonso-Arbiol, I.; Balluerka, N.** (2007). «A Spanish Adaptation of the Parental Stress Scale». *Psicothema* (vol. 19, págs. 687-692).
- Orpinas, P.; Horne, A. M.; Staniszewski, D.** (2003). «School bullying: Changing the problem by changing the school». *School Psychology Review* (vol. 32, núm. 3, págs. 431-444).
- Orte, C.** (2006). «Nuevas perspectivas sobre la violencia y el *bullying* escolar». En: FUN-CAS (2006). «Infancia y juventud: nuevas condiciones, nuevas oportunidades». *Revista Panorama Social* (vol. 3).
- Ortega, R.** (1997). «El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE): un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales». *Revista de Educación* (vol. 313, págs. 143-158).
- Ortega, R.** (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Ortega, R.; Calmaestra, J.; Mora-Merchán, J. A.** (2008). «Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el *cyberbullying*». *International Journal of Developmental and Educational Psychology* (vol. 1, núm. 2, págs. 123-132).
- Ortega, R.; Calmaestra, J.; Mora-Merchán, J. A.** (2007). *Cuestionario Cyberbullying*. Documento inédito. Junta de Andalucía. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Universidad de Córdoba.
- Ortega, R.; del Rey, R.; Mora-Merchán, J. A.** (2004). «SAVE Model: An anti-bullying intervention in Spain». En: P. K. Smith; D. Pepler; K. Rigby (eds.). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (págs. 167-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, R.; Elipe, P.; Mora-Merchán, J. A.; Calmaestra, J.; Vega, E.** (2009). «The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents». *Zeitschrift Fur Psychologie/Journal of Psychology* (vol. 217, núm. 4, págs. 197-204). doi:10.1027/0044-3409.217.4.197
- Ortega, R.; Elipe, P.; Calmaestra, J.** (2009). «Emociones de agresores y víctimas de *cyberbullying*: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria». *Ansiedad y Estrés* (vol. 15, núm. 2-3, págs. 151-165).

- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., y Mora, J.** (1995). «Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales». En: Ortega; Mora-Merchán (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R.; Sánchez, V.; Menesini, E.** (2002). «Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural». *Psicothema* (vol. 14, págs. 50-62).
- Patchin, J. W.; Hinduja, S.** (2006). «Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying». *Youth Violence and Juvenile Justice* (vol. 4, núm. 2, págs. 148-169). doi:10.1177/1541204006286288
- Peralta, F. J.; Sánchez, M. D.; Fuente, J. de la; Trianes, M. V.** (2007). *CPCE. Cuestionario de Evaluación de Problemas de Convivencia Escolar*. Madrid: EOS.
- Piñuel, I.; Oñate, A.** (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y Acoso Escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IED-DI).
- Piñuel, I.; Oñate, A.** (2006a). *Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
- Piñuel, I.; Oñate, A.** (2006b). *AVE. Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Raskauskas, J.; Stoltz, A. D.** (2007). «Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents». *Developmental Psychology* (vol. 43, núm. 3, págs. 564-575). doi:10.1037/0012-1649.43.3.564.
- Rey, R. del; Casas, J. A.; Ortega, R.** (2012). «El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia». *Revista Científica de Educomunicación* (vol. 20, núm. 39, págs. 129-138). doi:10.3916/C39-2012-03-03
- Rigby, K.** (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Rivara, F.; Le Menestrel, S.** (2016). «Preventing bullying through science, policy, and practice. national academies of sciences, engineering, and medicine» [publicación en línea]. Washington, DC: The National. Academies Press. doi:10.17226/23482. [Fecha de consulta: 20 de marzo de 2017]. <<https://www.nap.edu/catalog/23482/preventing-bullying-through-science-policy-and-practice>>
- Ros, M.; Comas, A.; García-García, M.** (2010). «Validación de la Versión Española del Cuestionario PHQ-15 para la evaluación de síntomas físicos en pacientes con trastornos de depresión y/o ansiedad: estudio DEPRE-SOMA». *Actas Españolas de Psiquiatría* (vol. 38, núm. 6, págs. 345-357).
- Rosenberg, M.** (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruiz, J. A.; Llor, L.; Puebla, T.; Llor, B.** (2007). «CAHV-25 Evaluación de las actitudes hacia la violencia en el contexto educativo». En: Gázquez, J. J.; Pérez, M. C.; Cangas, A. J.; Yuste, N. (2007). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (págs. 49-54). Almería: Grupo Editorial Universitario.

- Salmivalli, C.; Kärnä, A.; Poskiparta, E.** (2011). «Counteracting *bullying* in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied». *International Journal for Behavioral Development* (vol. 35, págs. 405-411).
- Salmivalli, C.; Kaukiainen, A.; Voeten, M.** (2005). «Anti-bullying intervention: implementation and outcome». *British Journal of Educational Psychology* (vol. 75, págs. 465-487).
- Salovey, P.; Mayer J.; Goldman, S.; Turvei, C.; Palfai, T.** (1995). «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale». En: Pennebaker, J. W. (ed.). *Emotion, Disclosure & Health* (págs. 125-154). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Sánchez, S. M. I.; Meseguer de Pedro, M.; García Izquierdo, M.** (2016). «Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de resiliencia de 10 ítems de Connor-Davidson (CD-RISC 10) en una muestra multiocupacional». *Revista Latinoamericana de Psicología* (vol. 48, págs. 159-166).
- Sanmartín, J.** (2005). «Informe de resultados del estudio del sobre el acoso escolar entre compañeros en la ESO». Presentado en el IX Encuentro Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela. Organizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Celebrado el 6 y 7 de octubre en Valencia.
- Schneider, S. K.; O'donnell, L.; Stueve, A.; Coulter, R.W. S.** (2012). «Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students». *American Journal of Public Health* (vol. 102, núm. 1, págs. 171-177). doi:10.2105/AJPH.2011.300308
- Schultze-Krumbholz, A.; Scheithauer, H.** (2009). «Measuring cyberbullying and cybervictimisation by using behavioral categories –the Berlin Cyberbullying Cybervictimisation Questionnaire (BCCQ)». En: Menesini, E.; Smith, P. K.; Zukauskienė, R. (eds.). *Cyberbullying: definition and measurement*. Abstract Book. (pág. 17). Mykolas Romeris University Publishing Center: Vilnius, Lithuania
- Segura, M.** (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Seisdedos, N.** (1995). *AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA. (trabajo original publicado en 1988).
- Silva, F.; Martorell, M. C.** (1983). *BAS 1 y 2. Batería de socialización*. Madrid: TEA.
- Silva, F.; Martorell, M. C.** (1987). *BAS 3. Batería de Socialización. Autoevaluación*. Madrid: TEA.
- Slonje, R.; Smith, P. K.** (2008). «Cyberbullying: Another main type of bullying?» *Scandinavian Journal of Psychology* (vol. 49, núm. 2, págs. 147-154). doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

- Smith, P. K.; Mahdavi, J.; Carvalho, M.; Fisher, S.; Russell, S.; Tippett, N.** (2008). «Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils». *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (vol. 49, núm. 4, págs. 376-385). doi:10.1111/j.14697610.2007.01846.x
- Smith, P. K.; Mahdavi, J.; Carvalho, M.; Tippett, N.** (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Research Brief No. RBX03-06*. Londres: DfES.
- Sourander, A.; Klomek, A. B.; Ikonen, M.; Lindroos, J.; Luntamo, T.; Koskelainen, M.; Ristkari, T.; Helenius, H.** (2010). «Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study». *Archives of General Psychiatry* (vol. 67, núm. 7, págs. 720-728). doi:10.1001/archgenpsychiatry.2010.79
- Spielberger, C. D.** (2000). *STAXI-2. Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo*. Versión española J. J. Miguel-Tobal; M. I. Casado; A. Cano-Vindel; C. D. Spielberger (2001). Madrid: TEA.
- Stewart, R. W.; Drescher, C. F.; Maack, D. J.; Ebesutani, Ch.; Young, J.** (2014). «The development and psychometric investigation of the Cyberbullying Scale». *Journal of Interpersonal Violence* (vol. 29, págs. 2218-2238). doi:10.1177/0886260513517552
- Tokunaga, R. S.** (2010). «Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization». *Computers in Human Behavior* (vol. 26, págs. 277-287). doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014
- Topçu, Ç.; Erdur-Baker, Ö.** (2010). «The revised Cyber Bullying Inventory (RCBI): validity and reliability studies». *Procedia Social and Behavioral Sciences* (vol. 5, págs. 660-664).
- Torrego, J. C.** (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V.; Blanca, M. J.; Fernández-Baena, F. J.; Escobar M.; Maldonado, E. F.** (2011). *IECI: Inventario de estrés cotidiano infantil*. Madrid: TEA.
- Trianes, M.V.** (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V.; Fernández-Figares, C.** (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Tsitsika, A.; Janikian, M.; Wójcik, S.; Makaruk, K.; Tzavela, E.; Tzavara, C.; Greydanus, D.; Merrick, J.; Richardson, C.** (2015). «Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries». *Computers in Human Behavior* (vol. 51, págs. 1-7). doi:10.1016/j.chb.2015.04.048
- Ttofi, M. M.; Farrington D. P.** (2011). «Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review». *Journal of Experimental Criminology* (vol. 7, págs. 27-56). doi:10.1007/s11292-010-9109-1
- Tynes, B. M.; Rose, A.; Williams, D.** (2010). «The development and validation of the Online Victimization Scale for adolescents» [publicación en línea]. *Cyberpsychology: Jour-*

- nal of Psychosocial Research on Cyberspace* (vol. 4, art. 2). [Fecha de consulta: 20 de enero de 2011] <<http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2010112901&article=>>
- Van Geel, M.; Vedder, P.; Tanilon, J.** (2014). «Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis». *JAMA Pediatrics* (vol. 168, núm. 5, págs. 435-42). doi:10.1001/jamapediatrics.2013.4143
- Vandebosch, H.; Van Cleemput, K.** (2008). «Rapid Communication Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Youngsters». *Cyberpsychology & Behavior* (vol. 11, núm. 4, págs. 499-503). doi:10.1089/cpb.2007.0042
- Vandebosch, H.; Van Cleemput, K.** (2009). «Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims». *New Media Society* (vol. 11, núm. 8, págs.1349-1371). doi:10.1177/1461444809341263
- Varjas, K.; Henrich, C. C.; Meyers, J.** (2009). «Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety». *Journal of School Violence* (vol. 8, núm. 2, págs. 159-176). doi:10.1080/15388220802074165
- Vieira, M.; Fernández, I.; Quevedo, G.** (1989). «Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Península». En: E. Roland; E. Munthe (eds.). *Bullying: An International Perspective* (págs. 35-52). London: David Fulton Publishers.
- Vieno, A.; Gini, G.; Lenzi, M.; Pozzoli, T.; Canale, N.; Santinello, M.** (2014). «Cybervictimization and somatic and psychological symptoms among Italian middle school students». *The European Journal of Public Health* (vol. 25, núm. 3, págs. 433-437). doi:10.1093/eurpub/cku191
- Waasdorp, T. E.; Bradshaw, C. P.** (2015). «The overlap between *cyberbullying* and traditional *bullying*». *Journal of Adolescent Health* (vol. 56, núm. 5, págs. 483-488). doi:10.1016/j.jadohealth.2014.12.002
- Willard, N.** (2005). *Educator's guide to cyberbullying and ciberthreats* [publicación en línea]. [Fecha de consulta: 13 de septiembre de 2010] <<http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>>
- Williford, A.; Boulton, A.; Noland, B.; Little, T. D.; Kärnä, A.; Salmivalli, S.** (2012). «Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Adolescents' Depression, Anxiety, and Perception of Peers». *Journal of Abnormal Child Psychology* (vol. 40, núm. 2, págs. 289-300). doi:10.1007/s10802-011-9551-1
- Williford, A.; Elledge, L. C.; Boulton, A. J.; DePaolis, K. J.; Little, T. D.; Salmivalli, Ch.** (2013). «Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth». *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* (vol. 42, núm. 6, págs. 820-833).
- Wolak, J.; Mitchell, K.; Finkelhor, D.** (2006). *Online victimization of youth: Five years later* [publicación en línea]. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Chil-

dren. [Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2010] <<http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV138.pdf>>

- Wong-Lo, M.; Bullock, L. M.** (2011). «Digital aggression: Cyberworld meets school bullies». *Preventing School Failure* (vol. 55, núm. 2, págs. 64-70). doi:10.1080/1045988X.2011.539429
- Wright, M. F.** (2016). «Cybervictimization and substance use among adolescents: the moderation of perceived social Support» [publicación en línea]. *Journal of Social Work Practice in the Addictions* (vol. 16, págs. 93-112). doi:10.1080/1533256X.2016.1143371 <<https://www.tandfonline.com/toc/wswp20/16/1-2>>
- Ybarra, M. L.; Diener-West, M.; Leaf, P.** (2007). «Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention». *Journal of Adolescent Health* (vol. 41, núm. 6, págs. 42-50). doi:10.1016/j.jadohealth.2007.09.004
- Ybarra, M. L.; Mitchell, K. J.** (2004). «Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics». *Journal of Adolescence* (vol. 27, núm. 3, págs. 319-336). doi:10.1016/j.adolescence.2004.03.007
- Ybarra, M. L.; Mitchell, K. J.** (2007). «Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: Implications for adolescent health». *Journal of Adolescent Health* (vol. 41, núm. 2, págs. 189-195). doi:10.1016/j.jadohealth.2007.03.005

BULLYING Y CYBERBULLYING

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN,
PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

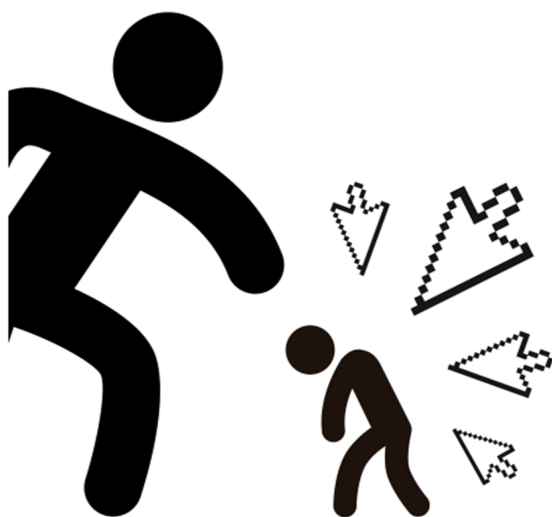
El *bullying* y el *cyberbullying* afectan a un porcentaje de estudiantes digno de consideración y tienen graves consecuencias para todos los implicados, especialmente para las víctimas, pero también para los agresores y los observadores. Su prevalencia y la gravedad de sus consecuencias permiten afirmar que es un problema de salud pública. Las conclusiones de los estudios enfatizan la necesidad de poner en marcha medidas de identificación-evaluación, prevención e intervención, desde el contexto educativo, familiar, comunitario y clínico. Este libro analiza los fenómenos del *bullying* y *cyberbullying*, y aporta estrategias de evaluación, prevención e intervención desde la sociedad, la escuela, la familia y la consulta clínica.

Con este libro aprenderás sobre:

✓ bullying; ✓ cyberbullying; ✓ acoso; ✓ violencia; ✓ iguales; ✓ evaluación;
✓ prevención; ✓ intervención; ✓ tratamiento; ✓ adolescencia; ✓ infancia;
✓ juventud; ✓ redes sociales; ✓ tecnologías de la información
y la comunicación (TIC)

Maite Garaigordobil

Doctora en Psicología (1992), especialista en Psicología Clínica (2004) y catedrática de Evaluación y diagnóstico psicológicos en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco (2009).



EDITORIAL UOC

