

## Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato

---

**Martínez-Vilchis, Rocío; Morales Reynoso, Tania; Pozas Rivera, Jesús**

Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato

Pensamiento Psicológico, vol. 16, núm. 1, 2018

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

**Disponible en:** <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80154773003>

**DOI:** <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-1.epce>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

# Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato

Effects of an Emotional Competence Program on Cyberbullying Prevention in High School

Efeitos de um programa de competências emocionais na prevenção de cyberbullying no ensino médio

Rocío Martínez-Vilchis 2 [martinez.vilchis.rocio@gmail.com](mailto:martinez.vilchis.rocio@gmail.com)  
*Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca (México), México*

Tania Morales Reynoso 3  
*Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca (México), México*

Jesús Pozas Rivera 4  
*Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca (México), México*

**Resumen:** **Objetivo.** Evaluar el impacto de un programa de competencias emocionales sobre las puntuaciones de cyberbullying en una muestra de bachilleres. **Método.** Se realizó un estudio cuasiexperimental, con pretest-posttest y grupo control, en 82 alumnos mexicanos de bachillerato. En el pretest y el posttest se aplicó el Cyberbullying Questionnaire y para la intervención se diseñó un programa de competencias emocionales. **Resultados.** El pretest confirmó igualdad estadística intergrupal; el posttest detectó diferencias y un tamaño del efecto mediano en las puntuaciones de victimización ( $p = 0.003$ ,  $r = 0.33$  [ $d$  de Cohen = 0.7]) y justificación ( $p = 0.002$ ,  $r = 0.35$  [ $d$  de Cohen = 0.7]). La comparación entre grupos indicó diferencias y un tamaño del efecto mediano: en el grupo control aumentó la victimización ( $p = 0.014$ ,  $r = 0.27$  [ $d$  de Cohen = 0.6]) y en el experimental disminuyó ( $p = 0.046$ ,  $r = 0.22$  [ $d$  de Cohen = 0.5]). **Conclusión.** El programa produjo un impacto positivo, significativo y un tamaño del efecto mediano sobre los puntajes de cyberbullying en alumnos de bachillerato y mostró eficacia en la prevención e intervención.

**Palabras clave:** Bullying, cyberbullying, tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), competencias emocionales.

**Abstract:** **Objective.** To assess the impact of an emotional competence program on cyberbullying scores in high school students. **Method.** The study conducted was quasi-experimental, with a pretest-posttest and a control group and was applied to 82 Mexican high school students; the CBQ was applied in pretest and posttest, a Likert scale with factors of victimization, perpetration and justification about the realization of cyberbullying; the intervention was an emotional competence program. The data analysis was performed with SPSS using non-parametric tests (Wilcoxon signed-rank and Mann-Whitney U) and calculating the effect size with  $r$  of Rosenthal. **Results.** The pretest confirmed initial statistical equality; the posttest detected significant differences ( $p < 0.05$ ) and medium effect size on victimization ( $p = 0.003$ ,  $r = 0.33$  [ $d$  of Cohen = 0.7]), and justification ( $p = 0.002$ ,  $r = 0.35$  [ $d$  of Cohen = 0.7]); the intragroup comparison indicated differences ( $p < 0.05$ ) between both groups and a medium effect size; the control showed increase in victimization, ( $p = 0.014$ ,  $r = 0.27$  [ $d$  of Cohen = 0.6]), and the experimental showed decreased victimization ( $p = 0.046$ ,  $r = 0.22$  [ $d$  of Cohen = 0.5]). **Conclusion.** The emotional competence program produced a significant, positive impact and a medium effect size on the cyberbullying scores in high school students and showed efficacy in the prevention.

**Keywords:** Bullying, cyberbullying, information and communication technologies (ICT), emotional competence.

Pensamiento Psicológico, vol. 16, núm. 1, 2018

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Recepción: 04 Abril 2017  
Aprobación: 22 Agosto 2017

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-1.epce>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80154773003>

CC BY-NC-ND



**Resumo:** Escopo. Avaliar o impacto de um programa de competências emocionais sobre as pontuações de cyberbullying em uma amostra de estudantes do ensino médio.

**Metodologia.** Foi feito um estudo experimental, com pre e post-teste e com grupo controle, em 82 alunos mexicanos de ensino médio. No pre e post- teste foi aplicado o Cyberbullying Questionnaire, para a intervenção foi desenhado um programa de competências emocionais. **Resultados.** O pre- teste confirmou igualdade estatística intergrupal; o pos- teste detectou diferenças e um tamanho do efeito mediano nas pontuações de vitimização ( $p = 0.003$ ,  $r = 0.33$  [d de Cohen = 0.7]) e justificação ( $p = 0.002$ ,  $r = 0.35$  [d de Cohen = 0.7]); a comparação entre grupos indicou diferenças e um tamanho do efeito mediano, aumentando assim a vitimização no controle ( $p = 0.014$ ,  $r = 0.27$  [d de Cohen = 0.6]) e diminuindo no experimental ( $p = 0.046$ ,  $r = 0.22$  [d de Cohen = 0.5]). **Conclusão.** O programa produziu um impacto positivo, significativo e um tamanho do efeito mediano sobre as pontuações de cyberbullying em alunos do ensino médio e mostrou eficácia na prevenção e intervenção.

**Palavras-chave:** Bullying, cyberbullying, tecnologias da informação e da comunicação (TIC), competências emocionais.

## Introducción

El estudio sistemático del bullying comenzó hace más de 40 años, cuando se realizaron investigaciones acerca de una problemática detectada entre alumnos noruegos (Olweus, 1978); desde entonces, su estudio se ha extendido a otros países y se han desarrollado programas de prevención y políticas públicas para combatirlo (Olweus, 1997), convirtiéndose en el aspecto más estudiado de la violencia escolar (Del Rey y Ortega, 2007).

En sus inicios se reconoce que el bullying puede presentarse fuera del horario escolar (Olweus, 1997), a través de tipos de violencia con interacción presencial. Décadas después, el estudio de Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000) visibiliza un tipo de violencia que no se presenta cara a cara, sino a través de internet, y detecta casos de victimización en línea en una muestra de adolescentes. Este estudio es pionero de lo que posteriormente comienza a conocerse como cyberbullying. A partir de ello, se reconoce el traslado de la problemática de acoso entre iguales hacia los entornos virtuales y se incorporan nociones similares a las enunciadas por el bullying en elementos como la definición del fenómeno y los roles de los involucrados en este tipo de violencia.

Una de las primeras definiciones del término cyberbullying lo señala como el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) por un individuo o grupo de individuos para dañar a otros mediante conductas hostiles, deliberadas y repetitivas, que abarcan diversos tipos en función de las vías de ejecución de esas conductas (Belsey, 2005). Otra definición contemporánea lo considera como las diversas formas de crueldad social utilizando las TIC e incluye como tipos de cyberbullying las conductas realizadas (Willard, 2005).

Desde entonces se han efectuado estudios sobre la prevalencia del cyberbullying en distintas poblaciones. Una revisión al respecto (Garaigordobil, 2011) indica que entre el 40% y el 55% de adolescentes ha sido víctima, agresor u observador, y que su prevalencia implica distintos niveles de gravedad, los cuales dependen del país, detectándose los porcentajes más altos de victimización en Asia y EEUU (55%),

mientras que en el resto de países americanos es del 22%. Por su parte, García-Fernández (2013), en otra revisión sobre la prevalencia, plantea que las puntuaciones de cyberbullying a nivel internacional oscilan entre el 10% y el 40%.

En el contexto mexicano, los estudios solo se han enfocado en detectar su prevalencia en adolescentes (Avendaño, 2012; del Río, Bringué, Sádaba y González 2009; García-Maldonado et al., 2012; Lucio, 2009; Martínez-Aguilar, 2013; Velázquez-Reyes, 2011, 2012). De forma particular, los antecedentes de la aplicación del programa que se expone en este artículo se encuentran en la detección de acoso entre iguales en alumnos de bachillerato del Estado de México (Martínez-Vilchis et al., 2015; Miranda, Serrano, Morales, Montes de Oca y Reynoso, 2013; Morales y Serrano, 2014; Morales, Serrano y Santos, 2015).

En estos estudios se ha detectado que la prevalencia de cyberbullying es mayor que la de bullying en esa población (Miranda et al., 2013). Respecto al cyberbullying, se encuentra que el 23.86% ha sido víctima, el 7.69% se reconoce como agresor y el 67.66% como observador de diferentes tipos de cyberbullying, entre los que sobresalen los insultos electrónicos como la actividad más frecuente (Martínez-Vilchis et al., 2015). Por otro lado, Morales et al. (2015) señalan que solo el 39.8% de alumnos ponen en práctica habilidades para el manejo de conflictos y de emociones ocasionados por el cyberbullying. De acuerdo con los resultados encontrados en esta población, tomando en cuenta el manejo de emociones en el ambiente virtual, es pertinente diseñar programas de atención hacia esta problemática, ya que a nivel internacional son escasos y han surgido de forma relativamente reciente (en comparación con la atención desplegada hacia el bullying). En el caso mexicano, no se han encontrado antecedentes de este tipo de programas.

En cuanto a la prevención y la intervención del cyberbullying, se han propuesto guías, pautas de acción y de recomendaciones para trabajar con alumnos, profesores y padres (Aftab, 2006; Flores y Casal, 2009; Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, 2009; Tejerina y Flores, 2007), mientras que los programas destinados a combatirlo y probar su efectividad son incipientes. Entre estas propuestas se tienen ¡Noncadiamointrappola! (Palladino, Nocentini y Menesini, 2012), ConRed (Del Rey, Casas y Ortega, 2012), Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015), Brief Internet Cyberbullying Prevention Program (Doane, 2011; Doane, Kelley y Pearson, 2016) y Webquest (Lee, Zi-Pei, Svanström y Dalal, 2013).

En contraste, durante más de 40 años de estudios en torno al bullying se han generado diversos programas. Una línea de estos plantea el desarrollo de competencias para mejorar la interacción entre el alumnado, como competencias genéricas (Cortés, 2009; Jiménez-Hernández, 2012), competencias sociales y emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Ortega, 2007; Ortega y del Rey, 2001; Repetto y Pena, 2010; Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012) y competencias emocionales (Ortegón et al., 2014). El énfasis de los

estudios en aspectos sociales y emocionales proviene de las deficiencias y de los efectos detectados en los involucrados en el bullying (Avilés, 2013; Collell y Escudé, 2004; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sánchez et al., 2012).

Los efectos y las deficiencias del cyberbullying también incluyen indicadores emocionales, como malestar emocional en víctimas y agresores (Ybarra y Mitchell, 2004), malestar, enfado, tristeza e indefensión en víctimas y agresores, que consideran que el maltrato ejercido no afecta a las víctimas y que puede ser un indicador de falta de empatía (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009). También se ha encontrado que la inteligencia emocional percibida es una variable moderadora entre cibervictimización e impacto emocional, capaz de aumentar o disminuir dicho impacto y que el cyberbullying produce emociones negativas en las víctimas (Elipe, Mora-Merchán, Ortega y Casas, 2015). En ese mismo sentido, Romera, Cano, García-Fernández y Ortega (2016) detectaron falta de eficacia social y bajos niveles de metas de desarrollo social en agresores, quienes reciben popularidad y reconocimiento por sus iguales, mientras que las víctimas son más competentes socialmente y se esfuerzan por mejorar sus relaciones con los demás, pero reciben poco apoyo social de sus pares.

Estas deficiencias y efectos personales e interpersonales que han encontrado los estudios pueden minimizarse con la intervención oportuna para víctimas y agresores (Berengüí, Cortés, de Moya y Maldonado, 2011), siendo recomendable el desarrollo de habilidades emocionales en los programas contra el cyberbullying (Elipe et al., 2015) y la inclusión de aspectos específicos como identificación de emociones, empatía, comprensión emocional y regulación de emociones, ya que se considera que una adecuada convivencia es incompatible con la violencia escolar (Vallés, 2013). De forma general, se recomienda el desarrollo de programas para promover competencias emocionales, pues representan un factor de protección ante problemáticas adolescentes que tienen como base el factor emocional (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015).

Las competencias emocionales provienen del constructo de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990), que consiste en el procesamiento cognitivo de las emociones, lo que se ha asociado con una mejora en las condiciones intrapersonales y las relaciones interpersonales. Se considera que la inteligencia emocional abarca habilidades socioemocionales factibles de desarrollarse a través de la educación (Bisquerra, 2003) en competencias emocionales, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo que mejore los aspectos personal y social de los alumnos.

Las competencias emocionales (Bisquerra, 2003; Bisquerra et al., 2015; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) constan de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes intrapersonales e interpersonales para comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones, lo que da lugar a un modelo que incluye varias competencias, entre las que se destacan: (a) la conciencia emocional (conocer las propias emociones

y las de los demás), (b) la regulación emocional (manejo adecuado de emociones), (c) la autonomía emocional (autogestión de emociones), (d) la competencia social (mantener buenas relaciones) y (e) las competencias para la vida y el bienestar (comportamientos apropiados y responsables para afrontar la vida diaria).

Este modelo ha servido de base para el diseño y posterior aplicación de un programa cuyo objetivo es desarrollar competencias emocionales en alumnos de bachillerato, enfatizando en su capacidad para aplicarlas a través de las TIC, ya que es en la interacción virtual en la que se presenta el cyberbullying.

Por tanto, la presente investigación se basó en los resultados diagnósticos realizados en la población de bachillerato en México, que detectaron que los alumnos carecían de habilidades para desenvolverse como ciudadanos digitales y para hacer frente a los conflictos y las emociones implicados en el cyberbullying. Esta iniciativa se llevó a cabo teniendo en cuenta que los estudios internacionales, mencionados anteriormente, han señalado deficiencias en las habilidades sociales y emocionales de los alumnos involucrados en violencia escolar, pero también han reportado resultados favorables respecto a las intervenciones que desarrollan este tipo de habilidades en los menores.

## Método

### Diseño

Se efectuó un estudio cuasiexperimental, con diseño de grupo control y pretest-postest con participantes apareados (Campbell y Stanley, 1995; Kerlinger y Lee, 2002), para responder a la pregunta: ¿un programa de competencias emocionales puede producir un impacto significativo sobre las puntuaciones de cyberbullying en alumnos de bachillerato?

Como hipótesis de trabajo se plantea que el programa de competencias emocionales (variable independiente) era susceptible de incidir sobre el cyberbullying (variable dependiente), y que de encontrar diferencias estadísticas en la variable dependiente estas podrían explicarse por la variable independiente.

### Participantes

Se consideró a los alumnos de bachillerato como unidad de análisis y se recurrió a un muestreo no probabilístico por conveniencia, puesto que solamente se pudo disponer de grupos formados naturalmente. Como participantes del estudio, se incluyeron alumnos de segundo grado de bachillerato (tercer semestre al momento de la aplicación) debido a que estudios anteriores en muestras similares (Martínez-Vilchis et al., 2015; Miranda et al., 2013; Morales y Serrano, 2014; Morales et al., 2015) detectaron índices más altos de cyberbullying en dicho grado. Se excluyó a los estudiantes de primer grado porque al ser alumnado de nuevo ingreso no era posible definir si habían presentado problemas de cyberbullying entre pares. También se excluyó a los alumnos de tercer grado, ya que sería difícil realizar un seguimiento a los efectos del estudio, debido a

su proximidad a egresar y a que su carga académica imposibilitaba la implementación de un programa extracurricular.

Por otra parte, se excluyeron de los análisis finales a aquellos alumnos que se negaron a participar o que iniciaron su participación, pero no cubrieron todas las sesiones del programa. La muestra final estuvo conformada por 82 alumnos de bachillerato de un plantel de Toluca, Estado de México; 38 de ellos formaron parte del grupo control y 44 del grupo experimental. Del total de alumnos, el 41.5% eran hombres y el 58.5% mujeres, con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años ( $M = 15.49$ ,  $DT = 1.8$ ). La distribución por edades fue de 34.1% para los de 15 años, 63.4% para los de 16 años y 2.4% para los de 17 años.

El estudio cubrió las condiciones éticas de consentimiento informado, firmado por los alumnos y por sus tutores legales, así que para los dos momentos – aplicación del instrumento e implementación del programa – se informó de manera verbal y escrita acerca del estudio, la participación y la permanencia voluntaria, la confidencialidad y el anonimato de los datos, garantizando la utilización de estos solamente para fines de investigación y aclarando que los resultados se presentarían protegiendo la identidad de los participantes.

#### Instrumento

Se utilizó el Cyberbullying Questionnaire (CBQ; Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2009; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; Gámez-Guadix, Villa-George y Calvete, 2014), que consta de una escala Likert de 33 reactivos compuesta por los factores de victimización, perpetración y justificación. Los factores sobre victimización y perpetración cuentan con 14 reactivos cada uno y miden conductas sobre actividades de cyberbullying, de acuerdo con la frecuencia con que se han sufrido o realizado las conductas planteadas por los ítems (por ejemplo, el reactivo 1 de victimización se enuncia como recibir mensajes amenazantes o insultantes, el reactivo 1 de perpetración, como enviar mensajes amenazantes o insultantes a otras personas y las opciones de respuesta van de nunca a cinco o más veces). Por su parte, la tercera dimensión detecta el grado de justificación ante la realización de actividades de cyberbullying a través de cinco reactivos (el primer reactivo se enuncia como amenazar o insultar a través de internet o del celular a otra persona que previamente te ha hecho estas cosas a ti y las opciones de respuesta están en una escala que va de nada justificado a totalmente justificado).

Para obtener las puntuaciones del pretest y del postest, previamente se adaptó y se realizó la prueba piloto CBQ (Calvete et al., 2009; Estévez et al., 2010; Gámez-Guadix et al., 2014) a partir de una versión que resultó del último análisis factorial efectuado por los autores del instrumento (M., Gámez-Guadix, comunicación personal, 27 de noviembre, 2015). La prueba piloto se llevó a cabo con 360 alumnos mexicanos de bachillerato y sus dimensiones mostraron una adecuada consistencia interna ( $\alpha$  victimización = 0.93,  $\alpha$  perpetración = 0.80 y  $\alpha$  justificación = 0.89). Los estudios previos sobre el CBQ presentaron las mismas tendencias con un

$\alpha$  victimización = 0.96 (Calvete et al., 2009),  $\alpha$  perpetración = 0.95 y  $\alpha$  victimización = 0.79 (Estévez et al., 2010).

#### Procedimiento

Se siguió el procedimiento señalado por el diseño del grupo control pretest-postest con participantes apareados (Campbell y Stanley, 1995; Kerlinger y Lee, 2002), por lo que se ejecutaron tres etapas secuenciales, correspondientes al pretest, la intervención y el postest. La validez interna se procuró a través del diseño del grupo control pretest-postest, compensándose la falta de aleatorización con el apareamiento. Al utilizar a los participantes como su propio control, se expuso al grupo experimental a la presencia de la variable independiente y al grupo control a la ausencia de la misma. Además, se determinó la equivalencia inicial de los grupos y se midió el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente.

El estudio se efectuó durante el ciclo escolar 2016-2017; el programa se desarrolló en ocho sesiones de una hora cada una, durante un periodo de dos meses. Se crearon dos grupos, uno que recibió el programa (grupo experimental) y otro que no recibió esta intervención (grupo control). Existieron dos momentos de recogida de datos a través del CBQ: la preintervención y la posintervención, realizadas al inicio y al final del semestre.

La fase de intervención consistió en un programa de competencias emocionales (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra et al., 2015) dirigido a adolescentes de bachillerato, a través de las sesiones del programa, en las que se abordaron actividades para el desarrollo de las competencias de conciencia emocional, regulación emocional y competencia social, las cuales representan competencias básicas en el desarrollo emocional (Iriarte, Alonso y Sobrino, 2006; Salovey y Mayer, 1990). En este estudio se excluyeron las competencias de autonomía emocional y las competencias para la vida y el bienestar porque estas alcanzan niveles adecuados después de la adolescencia y requieren mayor tiempo de formación, lo que sobrepasaba el límite del programa, que debía ser breve por las condiciones definidas por el centro educativo.

Puesto que el programa se enfocó en impactar sobre el cyberbullying, se buscó que las competencias se aplicaran en los ambientes virtuales soportados por las TIC y se procuró que estas estuvieran presentes en la infraestructura (sala de cómputo con acceso a internet), las actividades (Webquest, simulación en entornos virtuales y creación de blogs, por mencionar algunas) y los recursos virtuales (materiales multimedia, redes sociales y mensajería instantánea).

#### Análisis de datos

Para evaluar el impacto del programa sobre las puntuaciones de cyberbullying se realizaron pruebas no paramétricas en SPSS. La comparación intragrupo en cada fase (pretest y postest) se realizó por medio de la prueba de rangos de Wilcoxon y para la comparación entre grupos se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. El tamaño del efecto se calculó en concordancia con las pruebas no paramétricas utilizadas, por lo que se obtuvo la  $r$  de Rosenthal para cada uno de los factores medidos.

Posteriormente, para la interpretación de las magnitudes, estos valores se convirtieron a dde Cohen.

## Resultados

Para la comparación entre grupos, en pretest y postest se recurrió a U de Mann-Whitney con el fin de determinar si existían diferencias entre los grupos control y experimental. En la comparación intragrupo se utilizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para contrastar las puntuaciones obtenidas por los grupos en los dos momentos de la evaluación.

La tabla 1 compara las medidas de los grupos en victimización y perpetración de cyberbullying antes y después del tratamiento, considerando la frecuencia en términos de porcentajes. Complementariamente, la tabla 2 compara el grado de justificación ante situaciones de cyberbullying, antes y después del tratamiento en los grupos. La tabla 3 contrasta las medidas de los dos momentos de evaluación; mientras que la tabla 4 presenta las diferencias halladas en los grupos e indica si están basadas en rangos positivos (aumento) o negativos (disminución).

**Tabla 1**

Porcentaje de perpetración y victimización en los grupos en pretest y postest

Grupo	Variables	Nunca		1 o 2 veces		3 o 4 veces		5 o más veces	
		Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Control	Perpetración	97.4	92.1	0	7.9	0	0	2.6	0
	Victimización	97.4	81.6	2.6	18.4	0	0	0	0
Experimental	Perpetración	93.2	100	6.8	0	0	0	0	0
	Victimización	90.9	100	9.1	0	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2**

Porcentaje de justificación de cyberbullying en los grupos control y experimental

Variables	Nada		Un poco		Moderadamente		Bastante		Totalmente	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Control	73.7	52.6	15.8	39.5	5.3	7.9	2.6	0	2.6	0
Experimental	72.7	84.1	25	15.9	2.3	0	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que antes de la fase de intervención existía igualdad estadística entre los grupos control y experimental respecto a los puntajes de cyberbullying en todos los factores del instrumento (ver tabla 3).

**Tabla 3**  
Diferencias intergrupales en el pretest y el postest

Dimensiones del CBQ	Pretest				Postest			
	U	Z	p	r	U	z	p	r
Victimización	782	-1.21	0.222	0.13	682	-2.96	0.003*	0.33
Perpetración	802.5	-0.83	0.404	0.01	770	-1.89	0.059	0.21
Justificación	824	-0.14	0.885	0.02	562	-3.17	0.002*	0.35

Fuente: elaboración propia.

\* p < 0.05

**Tabla 4**  
Diferencias intragrupales, entre pretest y postest, en los grupos control y experimental

Dimensiones del CBQ	Grupo control			Grupo experimental		
	z	p	r	z	p	r
Victimización	-2.45	0.014*	0.27	-2.00	0.046**	0.22
Perpetración	-0.38	0.705	0.04	-1.73	0.083	0.19
Justificación	-1.06	0.287	0.12	-1.73	0.083	0.19

Fuente: elaboración propia.

\* p < 0.05, basada en rangos positivos

\*\* p < 0.05, basada en rangos negativos

Respecto a las puntuaciones del postest, los resultados señalan diferencias estadísticamente significativas en los factores victimización ( $p = 0.003$ ,  $r = 0.33$  [d de Cohen = 0.7]) y justificación ( $p = 0.002$ ,  $r = 0.35$  [d de Cohen = 0.7]) de cyberbullying. Además, las diferencias en victimización son significativas (ver tabla 4) tanto en el grupo control ( $p = 0.014$ ,  $r = 0.27$  [d de Cohen = 0.6]) como en el grupo experimental ( $p = 0.046$ ,  $r = 0.22$  [d de Cohen = 0.5]), con la particularidad de que en el grupo control resultan significativas debido al aumento de cyberbullying en el experimental por la disminución del mismo. La magnitud de estas diferencias indica un tamaño del efecto mediano en los factores que mostraron significatividad (victimización y justificación del postest y victimización en los grupos control y experimental).

## Discusión

Los resultados y el diseño del estudio permiten inferir que las diferencias encontradas entre las dos mediciones y los grupos del estudio derivaron de la implementación del programa en el grupo experimental. La aplicación del programa de competencias emocionales produjo un impacto positivo y significativo sobre el cyberbullying en alumnos de bachillerato, así como un tamaño medio del efecto, disminuyendo la victimización y la justificación de este tipo de violencia en el grupo experimental.



En contraposición, el grupo que no recibió el programa mostró un incremento de victimización. Por lo tanto, el programa fue efectivo en la prevención secundaria de la problemática, ya que permitió intervenir sobre los casos existentes y evitar su aumento.

Si bien los resultados no mostraron significancia estadística en los tres indicadores evaluados por el instrumento, otros estudios reportaron una situación similar. Las primeras evaluaciones de otros programas para la atención de cyberbullying (Chibnall, Wallace, Leitch y Lunhofer, 2006; Doane, 2011; Doane et al., 2016; Lee et al., 2013) impactaron solo en algunos de los indicadores que consideraron. Se retomó el caso del Brief Internet Cyberbullying Prevention Program, que ha realizado dos evaluaciones sobre su eficacia, la primera de ellas (Doane, 2011) detectó un aumento de conocimiento del fenómeno y disminución de perpetración y actitudes favorecedoras de cyberbullying, pero no evidenció mejora en la empatía hacia las víctimas; posteriormente se revisó y probó el programa (Doane et al., 2016) y se confirmó la mejora en los tres indicadores que ya había detectado la primera evaluación, además de que se incrementó la empatía hacia las víctimas.

Respecto a la eficacia de las intervenciones cortas, al igual que el programa de competencias emocionales, otros estudios reportaron resultados favorables en la atención de cyberbullying. Tal es el caso de los programas como Let's Fight It Together: What We All Can Do to Prevent Cyberbullying (Childnet, 2007), que recurre a videos cortos; Cyber Bullying: A Prevention Curriculum (Kowalski y Agatston, 2008, 2009), que consta de ocho sesiones; Brief Internet Cyberbullying Prevention Program (Doane, 2011; Doane et al., 2016), un programa breve en formato de video y las Webquest (Lee et al., 2013) desarrolladas en ocho sesiones de 45 minutos cada una.

Los contenidos propuestos por el programa que se aborda en este artículo coinciden con los de otros programas contra el cyberbullying que han surgido de posturas teóricas diferentes, ya que plantean el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para mejorar la relación con los demás y evitar interacciones violentas. Particularmente, el programa aquí expuesto mantiene relación con el programa Internet Safety (iSAFE) (Chibnall et al., 2006) debido a que ambos consideran los riesgos en internet e incluyen temas como conceptos sobre TIC, uso seguro de las tecnologías, tipos de cyberbullying y enfrentamiento a situaciones de cyberbullying. El programa Cyber Bullying: A Prevention Curriculum (Kowalski y Agatston, 2008, 2009) también muestra similitudes con el programa de competencias emocionales, ya que ambos enseñan a identificar elcyberbullying, percibirse de sus consecuencias y hacerle frente. Igualmente, ConRed (Del Rey et al., 2012) presenta semejanzas con el programa de competencias emocionales al señalar consecuencias perjudiciales y sus riesgos en internet. Del mismo modo, el Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015) expone contenidos similares a los del programa presentado, ya que ambos abordan estrategias de afrontamiento, empatía y habilidades emocionales.

A partir de los resultados de estudios similares al aquí presentado, se considera que este tipo de programas aún se encuentra en fase experimental y es pertinente continuar realizando investigaciones que aporten a la discusión sobre su eficacia. En este sentido, la investigación realizada representa un aporte a la temática, ya que son incipientes y escasos los estudios a nivel internacional que buscan probar la eficacia de programas de prevención e intervención específicos en el tema del cyberbullying, mientras que, en el caso mexicano, no se han desarrollado ni evaluado programas para combatir la problemática, aun cuando algunos estudios (Martínez et al., 2015; Miranda et al., 2013; Morales et al., 2015) han detectado mayor prevalencia de cyberbullying que de bullying tradicional.

Uno de los beneficios que plantea el programa es su factibilidad, debido a que se trata de una intervención corta que requiere pocos recursos y que enfatiza la aplicación de las competencias emocionales en la interacción de los alumnos a través de las TIC. Además, se resalta la pertinencia de sus posibles beneficios a nivel internacional y en el contexto mexicano, pudiéndose aplicar en distintos centros educativos, ya que actualmente numerosos países europeos y americanos se ciñen a la educación basada en competencias.

Respecto a los resultados, el estudio posee elevada validez interna debido al diseño del grupo control, con pretest y postest, que compensó la falta de aleatorización por medio del apareamiento; además, los puntajes previos a la intervención confirmaron la similitud de los grupos, por lo que las diferencias encontradas entre los grupos en el postest pueden atribuirse al tratamiento y no a los efectos de la historia, la maduración, la administración de tests o la instrumentalización. En cuanto a la validez externa, los resultados presentan alta validez ecológica, puesto que se estudiaron grupos naturales; sin embargo, existen limitaciones en cuanto a la validez de población porque se trató de una muestra pequeña.

Considerando la limitación del estudio respecto a su validez de población, es recomendable replicar el programa en muestras mayores, así como en otras poblaciones. También se extiende la recomendación de continuar evaluando el impacto de las competencias emocionales sobre el cyberbullying en estudios posteriores. En cuanto a la duración, el programa se considera eficaz debido a que otros programas cortos que tratan el cyberbullying han mostrado efectos positivos, lo cual también es compatible con la eficacia mostrada por programas cortos de educación emocional (Bisquerra et al., 2015; Pérez-González, 2012). Además, respecto al hecho de que el impacto significativo no se evidenció en todos los indicadores, se considera que el programa de competencias emocionales puede retomar estos resultados para fortalecerlo y continuar mejorándolo en las aplicaciones futuras, lo cual también permitirá robustecer su eficacia.

En síntesis, el estudio presentado cumplió con el propósito de evaluar una propuesta de diseño y aplicación de un programa para prevenir el cyberbullying entre los estudiantes de bachillerato, obteniendo resultados favorables sobre su eficacia, que muestran un impacto positivo a través



de la disminución de casos de cyberbullying y la prevención de nuevos casos. Por lo tanto, esta investigación contribuye a la prevención de este problema que actualmente ha ido en aumento, y para el cual las propuestas a nivel internacional son escasas y en el contexto mexicano son nulas, por lo que el programa evaluado aporta a la discusión de propuestas comprobables para la adecuada atención de la problemática.

## Referencias

- Aftab, P. (2006). Ciberbullying. Guía práctica para madres, padres y personal docente. Bilbao: EDEX/Pantallas amigas.
- Avendaño, S. (2012). Estudio descriptivo del acoso cibernético (cyberbullying) en adolescentes de educación media superior mediante la construcción de un cuestionario (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An Emerging Threat to the "Always On" Generation. Recuperado de [www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying\\_Article\\_by\\_Bill\\_Belsey](http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey)
- Berengüí, A., Cortés, C., de Moya, J. y Maldonado, I. (2011). Plan de intervención: Cyberbullying. Recuperado de [http://issuu.com/irenemaldonado/docs/plan\\_de\\_intervencion\\_innovacion](http://issuu.com/irenemaldonado/docs/plan_de_intervencion_innovacion)
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: Síntesis.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2009). Cyberbullying in Adolescents: Modalities and Aggressors' Profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.017
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1995). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chibnall, S., Wallace, M., Leitch, C. y Lunhofer, L. (2006). iSAFE Evaluation. Final Report. Virginia: Caliber.
- Childnet. (2007). Let's Fight It Together. What We Can All Do to Prevent Cyberbullying. Londres: Autor.
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de las emociones en los procesos de maltratamiento entre alumnos. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12(24), 21-26.
- Cortés, M. A. (2009). Aprendizaje cooperativo como herramienta para eliminar el bullying en los centros educativos. *Innovación y Experiencias Educativas*, 12(25).
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 20(39), 129-138. doi: 10.3916/C39-2012-03-03
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.



- Del Río, J., Bringué, X., Sádaba, C. y González, D. (2009). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. Rua MX. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.rua.unam.mx/objeto/8836/cyberbullying-un-análisis-comparativo-en-estudiantes-de-argentina-brasil-chile-colombia-méxico-perú-y-venezuela>
- Doane, A. N. (2011). Testing of a Brief Internet Cyberbullying Prevention Program in College Students (Tesis doctoral, Old Dominion University). Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/898606244>
- Doane, A. N., Kelley, M. L. y Pearson, M. R. (2016). Reducing Cyberbullying: A Theory of Reasoned Action-based Video Prevention Program for College Students. *Aggressive Behavior*, 42(2), 136-146. doi: 10.1002/ab.21610
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega, R. y Casas, J. A. (2015). Perceived Emotional Intelligence as a Moderator Variable between Cybervictimization and Its Emotional Impact. *Frontiers in Psychology*, 6(486). doi: 10.3389/fpsyg.2015.00486
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology*, 18(1), 73-89.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). Online Victimization: A Report on the Nation's Youth. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Flores, J. y Casal, M. (2009). Ciberbullying. Guía didáctica para la prevención del acoso por medio de las nuevas tecnologías. Bilbao: EDEX/Pantallas amigas.
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F. y Calvete, E. (2014). Psychometric Properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) Among Mexican Adolescents. *Violence and Victims*, 29(2), 232-247. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-12-00163R1
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-255.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on "Face-to-Face" Bullying, Cyberbullying, and Empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. doi: 10.7334/psicothema2014.78
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- García-Fernández, C. M. (2013). Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba.
- García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, M. y Barrientos-Gómez, M. C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo

- de adolescentes: asociación con bullying tradicional. Boletín Médico del Hospital Infantil de México, ##(6), 463-474.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2009). Guía legal sobre ciberbullying y grooming. Madrid: Inteco.
- Iriarte, C., Alonso, N. y Sobrino, A. (2006). La educación afectivo-moral a través del programa PECEMO, descripción y evaluación. Revista Panamericana de Pedagogía, 4(8), 213-240. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796780>
- Jiménez-Hernández, J. C. (2012). El bullying y las competencias ciudadanas. Recuperado de <http://www.colegionicolasesguerra.edu.co/images/documentos/2Informe-de-investigacion-Bullying.pdf>
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento (4.a ed.). México: McGraw-Hill.
- Kowalski, R. M. y Agatston, P. W. (2008). Cyber Bullying: A Prevention Curriculum for Grades 6-12. Center City, MN: Hazelden.
- Kowalski, R. M. y Agatston, P. W. (2009). Cyber Bullying: A Prevention Curriculum for Grades 3-5. Center City, MN: Hazelden.
- Lee, M. S., Zi-Pei, W., Svanström L. y Dalal, K. (2013). Cyber Bullying Prevention: Intervention in Taiwan. Plos One, 8(5). doi:10.1371/journal.pone.0064031
- Lucio, L. A. (2009). Agresores escolares en el ciberespacio; el cyberbullying en preparatorias mexicanas. Trabajo presentando en la XI Asamblea General de Alafec, Guayaquil, Ecuador (paper).
- Martínez-Aguilar, O. L. (2013). Frecuencia de acoso escolar (bullying), acoso cibernético (cyberbullying) en una población de adolescentes de educación secundaria del Distrito Federal (Tesis de posgrado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez-Vilchis, R., Pozas, J., Jiménez-Arriaga, K., Morales, T., Miranda, D. A., Delgado, M. E. y Cuenca, V. (2015). Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato. Psychology, Society, & Education, 7(2), 201-212.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Miranda, D. A., Serrano, J. M., Morales, T., Montes de Oca, J. Z. y Reynoso, B. (2013). Agresión y acoso en el nivel medio superior: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México. En S. J. Aguilera y F. J. Pedroza (Coords.), La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México (pp. 73-98). México: Conaculta.
- Morales, T. y Serrano, M. C. (2014). Manifestaciones del ciberbullying por género entre los estudiantes de bachillerato. Ra Ximhai, 10(2), 235-261.
- Morales, T., Serrano, M. C. y Santos, A. (2015). Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Olweus, D. (1978). Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1997). Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. European Journal of Psychology of Education, 12(4), 495-510.



- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. Cuadernos de Pedagogía, 370, 32-35.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). Revista de Educación, 324, 253-270.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1, 123-132.
- Ortega, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. Ansiedad y Estrés, 15, 151-165.
- Ortegón, R. A., Julià, O., Sarrión, G., Porrini, C., Peinado, S. y Ganges, S. (2014). Bullying, educación emocional y psicología positiva. Promoción del bienestar para la prevención de la violencia. Recuperado de <http://docplayer.es/12559785-Bullying-educacion-emocional-y-psicologia-positiva-promocion-del-bienestar-para-la-prevencion-de-la-violencia.html>
- Palladino, B. E., Nocentini, A. y Menesini, E. (2012). Online and Offline Peer Led Models Against Bullying and Cyberbullying. Psicothema, 24(4), 634-639.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (pp. 56-69). Barcelona: Faros/Hospital Sant Joan de Déu.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio, 8(5). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.htm>
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 11(5), 159-178.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M. y Ortega, R. (2016). Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships. Comunicar, 24(48). doi: 10.3916/C48-2016-07
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211. doi: 0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. Anales de Psicología, 28(1), 71-82.
- Tejerina, O. y Flores, J. (2007). Guía E-Legales para la gente legal de internet. Bilbao: ESEX/Pantallas amigas.
- Vallés, A. (2013). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE. En J. C. Carozzo (Comp.), Bullying: opiniones reunidas (pp. 33-70). Lima: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Velázquez-Reyes, L. M. (2011). Sexting, Sexcasting, Sextorsión, Grooming y Cyberbullying. El lado oscuro de las TIC. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, México (paper). Recuperado de [www.comie.org.mx/congreso/.../v11/docs/.../0121.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/.../v11/docs/.../0121.pdf)



- Velázquez-Reyes, L. M. (2012). Violencia a través de las TIC en estudiantes de secundaria. Rayuela: Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos, 6(4), 81-91.
- Willard, N. (2005). Cyberbullying and Cyberthreats. Trabajo presentado en la Conferencia Nacional del Center for Safe and Responsible Use of the Internet, Washington. Recuperado de [bcloud.marinschools.org/SafeSchools/Documents/BP-CyberBandT.pdf](http://bcloud.marinschools.org/SafeSchools/Documents/BP-CyberBandT.pdf)
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Online Aggressor/Targets, Aggressors, and Targets: A Comparison of Associated Youth Characteristics. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, 1308-1316. Recuperado de <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/jvq/CV75.pdf>

## Notas

1 Este estudio forma parte del proyecto de investigación sin financiamiento realizado en la UAEM y titulado “Prevención e intervención del bullying y cyberbullying en el nivel medio superior en la Universidad Autónoma del Estado de México”, con número de registro 4127/2016SF.

## Notas de autor

- 2 Maestría en Psicología. Dirección de correspondencia: Filiberto Gómez s/n. Guadalupe, 50010, Toluca, México. Correo de correspondencia: martinez.vilchis.rocio@gmail.com
- 3 Doctorado en Educación.
- 4 Maestría en Psicología.

## Información adicional

*Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo::*  
Martínez-Vilchis, R., Morales-Reynoso, T. y Pozas-Rivera, J. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. Pensamiento Psicológico, 16(1), 33-44. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI16-1.epce