

Eficacia del programa Prev@cib 2.0 en cyberbullying, conductas de ayuda y percepción de ayuda del profesor

**Jessica Ortega-Barón¹, Sofía Buelga², María-Jesús Cava²,
Begoña Iranzo³**

¹ Facultad Educación. Universidad Internacional de la Rioja, Logroño.

² Facultad Psicología. Universidad de Valencia, Valencia.

³ Facultad Ciencias de la Salud. Universidad Internacional de Valencia,
Valencia.

España

Correspondencia: Jessica Ortega-Barón. Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Avenida de la Paz, 137, 26006 Logroño, (España). Email: jessica.ortega@unir.net

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. El incremento y preocupación que suscita el cyberbullying en la comunidad educativa evidencia la necesidad de programas basados en evidencia que permitan prevenir e intervenir este tipo de violencia. El objetivo de este estudio fue analizar la eficacia del programa Prev@cib 2.0 en la reducción del cyberbullying, y el fomento de las conductas de ayuda y la percepción de ayuda por parte del profesor.

Método. Se utilizó un diseño pre-post-test de medidas repetidas con grupo control y grupo de intervención (en este último se administró el programa Prev@cib durante 4 meses). Participaron en el estudio 580 adolescentes de entre 12 y 17 años ($M = 13.52$, $DT = 1.27$).

Resultados. Los resultados mostraron una disminución significativa en cibervictimización y ciberagresión, y un aumento en las conductas de ayuda y percepción de ayuda del profesor después del programa en el grupo de intervención, en comparación con el grupo de control.

Discusión y conclusiones. Estos resultados demuestran la eficacia del programa Prev@cib 2.0 para prevenir el acoso cibernético en la adolescencia. Además, se evidencia la importancia de la implicación de toda la comunidad educativa para prevenir esta problemática.

Palabras Clave: cyberbullying, programa, prevención, conductas de ayuda, profesores.

Abstract

Introduction. The increase and concern that cyberbullying arouses in the educational community shows the need for evidence-based programs to prevent and intervene in this type of violence. The aim of this study was to analyze the effectiveness of the Prev@cib 2.0 program to reduce cyberbullying and promote helpful behaviors and perception of help from the teacher.

Method. A pre-post-test design of repeated measures was used with a control group and intervention group that received the Prev@cib 2.0 program for 4 months. 580 adolescents between 12 and 17 years ($M=13.52$, $SD=1.27$) participated in the study.

Results. The results showed a significant decrease in cybervictimization and cyberaggression, and an increase in helpful behaviors and perception of help from the teacher in the intervention group after the program, compared to the control group.

Discussion or Conclusion. These results demonstrate the effectiveness of the Prev@cib 2.0 to prevent cyberbullying in the adolescence. Furthermore, this study shows the importance of the involvement of the entire educational community to prevent this problem.

Keywords: cyberbullying, program, prevention, helping behaviors, teachers.

Introducción

Cyberbullying en las escuelas

El uso cada vez más generalizado de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC) por parte de los adolescentes lleva consigo muchos beneficios, pero también riesgos y formas de victimización online, tales como el cyberbullying (Giménez Gualdo et al., 2017). El cyberbullying es un problema de salud mundial que suscita una gran preocupación en la comunidad educativa (Dilmaç et al., 2016; Torgal et al., 2021) que se define como un comportamiento intencional y agresivo que se repite con frecuencia durante un período mediante el uso (por parte de un individuo o grupo) de dispositivos electrónicos contra una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith et al., 2008: p. 376). La prevalencia de esta problemática ha aumentado a lo largo de los años, debido en parte a la expansión de las tecnologías y su mayor uso (Brochado et al., 2017).

El cyberbullying tiene unas características específicas que aumentan su potencial dañino, respecto al acoso tradicional, y que hacen que este tipo de violencia sea incluso más perjudicial que otro tipo de problemáticas (Navarro et al., 2015). A diferencia del acoso escolar, en la mayoría de las ocasiones la víctima de cyberbullying no sabe quién o quiénes le ciberagreden. Además, la posibilidad de poder ciberagredir a cualquier hora y lugar sitúa a la víctima en una situación de gran vulnerabilidad e indefensión (Buelga et al., 2020). La gran interconectividad entre dispositivos móviles, sobre todo desde la reciente llegada del 5g en los smartphones, hace que el agresor pueda compartir la humillación a la víctima en muy poco tiempo a muchas personas, y a través de diferentes espacios virtuales simultáneamente (redes sociales, mensajería instantánea, apps, etc.) (Buelga et al., 2020; Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2020).

Las consecuencias del cyberbullying son muy negativas. En las víctimas el cyberbullying causa un elevado daño psicosocial y emocional; estas tienen sentimientos de ansiedad, ideación suicida, miedo, nerviosismo, somatizaciones, y peor calidad de vida relacionada con la salud (Garaigordobil, 2011; González-Cabrera et al., 2019; Iranzo et al., 2019). Aunque los efectos más acusados se muestran en las víctimas, los agresores también son receptores de hábitos negativos que influyen en su comportamiento actual y futuro que les sitúan en la antesala de la delincuencia (Buelga et al., 2015; Garaigordobil, 2011).

Por otro lado, ante la aparición del cyberbullying la actitud más común de los espectadores es no implicarse por miedo a las represalias, o porque creen que no les incumbe (Bastiaensens et al., 2014). Esto evidencia en los adolescentes una preocupante falta de empatía y desconexión moral ante el sufrimiento ajeno (Barlińska et al., 2018; Lo Cricchio et al., 2021). Así, aunque diferentes autores indican que las primeras personas a las que acuden las víctimas en busca de ayuda son los compañeros (Arıcak et al., 2008; García-Maldonado et al., 2011), en la mayoría de las ocasiones la víctima es aislada, rechazada y siente menos sentimiento de afiliación con sus compañeros (Ortega-Barón et al., 2016; Ševčíková et al., 2015). Esta soledad y falta de apoyo social hace que para el agresor sea más fácil continuar con la ciberagresión e incrementa el sentimiento de indefensión en la víctima, ya que el cyberbullying lejos de desaparecer, tiende a agravarse y a continuar en el tiempo (Iranzo et al., 2019; Ortega-Barón et al., 2016).

A pesar de que el ciberacoso puede ocurrir en otros lugares diferentes al centro escolar, en la mayoría de las ocasiones, las víctimas son acosadas por sus propios compañeros de clase (Smith et al., 2008). En este contexto, ante la aparición de este tipo de problemáticas se recomienda a las víctimas de cyberbullying acudir a sus profesores. Sin embargo, algunos estudios, evidencian que los adolescentes no perciben que estos puedan ser una figura de apoyo a la cual acudir, y no perciben que sean capaces de ayudarles en caso de ser víctimas de cyberbullying (Kowalski y Limber, 2013; Li, 2009). Además, aunque generalmente la preocupación del profesorado por el cyberbullying es elevada, según diferentes estudios una gran parte de los profesores sienten una falta de confianza y competencia en el manejo de esta problemática y solicitan una mayor formación (González Calatayud et al., 2016; Li, 2009).

Teniendo en cuenta la gravedad del cyberbullying, la falta de apoyo social por parte de los compañeros y confianza de las víctimas en el profesor (González Calatayud et al., 2016; Ševčíková et al., 2015) es necesario la elaboración de programas de prevención ante el cyberbullying que ayuden a profesores y adolescentes a prevenir y reducir este problema.

Programas de prevención e intervención en el cyberbullying

En las dos últimas décadas ante la prevalencia y gravedad del cyberbullying se han desarrollado numerosos programas para prevenir e intervenir esta modalidad de violencia en-

tre iguales, sin embargo, son pocos los programas que muestran su eficacia de forma científica y rigurosa (Gaffney et al., 2019; Polanin et al., 2021). En este sentido, dada la extensa literatura y la variabilidad de programas, recientemente se han publicado diversas revisiones y metaanálisis que evidencian la eficacia de los programas en la reducción del cyberbullying (Gaffney et al., 2019; Özgür, 2020; Polanin et al., 2021). En concreto, en un reciente metaanálisis Gaffney et al. (2019) indican que los programas contra el cyberbullying pueden reducir la perpetración en aproximadamente un 10-15% y la victimización en aproximadamente un 14%. Cabe destacar que, aunque estos estudios reflejan la diversidad de prácticas existentes hasta el momento, en ellos se incluyen generalmente los programas publicados con resultados positivos y obvian aquellos que no están publicados en revistas de impacto. Por tanto, es una medida algo sesgada de la panorámica real del estado de la cuestión.

En España algunos de los programas más relevantes en la prevención o intervención del cyberbullying son Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), o Conred (Del Rey et al., 2016). Estos programas han demostrado su eficacia en la reducción del cyberbullying, sin embargo, cada uno tiene diferentes sesiones, frecuencia, duración y fundamentos teóricos. A este respecto, es importante conocer, además de la eficacia en la prevención del cyberbullying, qué variables psicosociales se trabajan en cada uno de ellos. Algunos programas tales como Kiva (Williford et al., 2013), Media Heroes (Chaux et al., 2016) o Friendly Attac (DeSmet et al., 2018) resaltan el fomento del apoyo social y la ayuda por parte del grupo como una de las mejores estrategias de prevención e intervención ante el cyberbullying (Bastiaensens et al., 2014; Torgal et al., 2021). Por otro lado, Ortega-Barón et al. (2019) señalan también la importancia de tener en cuenta a toda la comunidad educativa. En este sentido, aunque en algunos de los programas se tiene en cuenta al profesor (Del Rey et al., 2016; Ortega-Barón et al., 2019; Williford et al., 2013), su implicación raramente va más allá de recibir determinadas charlas, talleres, o asistir a las sesiones que implementan los expertos. En definitiva, debido a la enorme relevancia del cyberbullying en nuestras escuelas, es primordial conocer los programas y variables que intervienen para su prevención.

Programa Prev@cib 2.0

El programa Prev@cib 2.0 tiene como objetivo principal la reducción y prevención del cyberbullying en la población adolescente. Se compone de 10 sesiones distribuidas en tres módulos: Módulo 1: se centra en informar sobre el cyberbullying, riesgos en Internet y estrategias de ciberseguridad; Módulo 2: se focaliza en la concienciación del daño y gravedad del

cyberbullying desde todos sus roles; y Módulo 3: prioriza la implicación de toda la comunidad educativa en la reducción y prevención del cyberbullying (Tabla 1). Además de estas diez sesiones, el programa consta de otras dos sesiones de una hora para evaluar experimentalmente la eficacia del programa (pre y post test).

Tabla 1. *Módulos y sesiones del programa Prev@cib 2.0*

Módulos	Sesiones	
 Módulo 1. Información	Sesión 1. Conociendo los peligros Sesión 2. Bullying y cyberbullying Sesión 3. Sexting y grooming Sesión 4. Ciber protección	
	Módulo 2. Concienciación	Sesión 5. Consecuencias y todos somos responsables Sesión 6. ¿Y si fueras víctima, cómplice o agresor?
		Módulo 3. Implicación

Este programa está fundamentado en tres teorías: el modelo ecológico, al tener en cuenta los factores de riesgo y protección individuales, microsociales y contextuales relacionados con el cyberbullying (Bronfenbrenner, 1981); la teoría del empowerment, ya que ofrece al alumnado estrategias y recursos para saber actuar y prevenir ante este problema (Zimmerman, 2000); y el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison y Walsh, (2002) que fomenta la idea de una responsabilidad compartida para conseguir una mayor implicación.

El problema del cyberbullying evoluciona con el tiempo, acorde a esta idea, el programa Prev@cib se ha actualizado desde su primera implementación (Ortega-Barón et al., 2019) para atender a las nuevas necesidades del alumnado. En concreto, ahora el primer módulo hace un mayor énfasis en fomentar el diálogo entre el implementador y alumnado para

desmitificar los errores cognitivos existentes, y en el segundo y tercer módulo se ha incrementado los contenidos que fomentan la proactividad para lograr una mayor implicación en la reducción del cyberbullying por parte de toda la escuela. El programa Prev@cib 2.0 puede ser implementado por el profesorado, siempre que lleven a cabo una formación específica para garantizar la correcta implementación del mismo.

Objetivos e hipótesis

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes, el principal objetivo del presente estudio fue analizar la eficacia de la nueva versión del programa Prev@cib 2.0 en el cyberbullying, conductas de ayuda y percepción de ayuda del profesor. En concreto se hipotetiza que después de la implementación del programa el grupo de intervención tendrá menores puntuaciones en cyberbullying (victimización y agresión) y mayores puntuaciones en conductas de ayuda y percepción de ayuda del profesor en comparación con el grupo control. Adicionalmente, con el objetivo de tener una medida adicional por parte de los profesores, se evaluó la satisfacción de estos con el curso formativo para implementar el programa. Se hipotetiza que la puntuación media en esta encuesta será igual o superior a 3 sobre 5.

Método

Participantes

Con el propósito de evaluar la eficacia del programa Prev@cib 2.0 en las variables objeto de estudio se utilizó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pre-test y post-test con grupo intervención y grupo control. Al inicio la muestra estaba compuesta por 605 adolescentes. Sin embargo, se eliminaron 25 adolescentes (4.13% de la muestra inicial) porque no cumplieron de forma adecuada los cuestionarios, o porque su asistencia al programa Prev@cib fue intermitente y escasa. Finalmente, la muestra estuvo compuesta por 580 adolescentes de ambos sexos, 308 chicos (53.1%) y 272 chicas (46.9%), de edades comprendidas entre los 12 y 17 años ($M = 13.52$, $DT = 1.27$). Los participantes pertenecían a 23 clases de cuatro institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la provincia de Valencia (España). El 31.6% de los participantes cursaban 1º ESO, el 30% 2º ESO, el 21% 3º ESO, y el 17.4% 4º ESO. Respecto a la condición experimental, el grupo intervención estuvo compuesto por 424 estudiantes (15 clases) y el grupo control por 156 estudiantes (8 clases). Ambos grupos fueron similares en cuanto a sexo ($\chi^2_{(1,580)} = .52$; $p = .471$), edad ($t = -4.46$; $p = .656$) y curso académico ($\chi^2_{(1,580)} = 1.79$; $p = .616$). La participación en la implementación del pro-

grama Prev@cib 2.0 (grupo intervención) y en el pase de cuestionarios (grupo intervención y control) fue voluntaria.

Instrumentos

Encuesta diseñada *ad hoc* de satisfacción con el curso formativo Prev@cib 2.0. A través de 8 ítems se evalúa el grado de satisfacción de los implementadores del grupo de intervención con la accesibilidad, materiales, claridad, utilidad, organización, duración del curso formativo Prev@cib 2.0 (Tabla 2). El rango de respuesta de esta encuesta va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

A su vez, tanto antes como después de la implementación del programa Prev@cib 2.0 se administró a los adolescentes los siguientes cuestionarios:

Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYBVIC; adaptación de Buelga et al., 2016). Esta escala se compone de 15 ítems que evalúan la experiencia del adolescente como víctima de cyberbullying a través del móvil o Internet en los últimos 12 meses (por ejemplo: “Han creado adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse conmigo y criticarme delante de todos”). Las opciones de respuesta van desde 1 (nunca) a 5 (muchas veces). El alfa de Cronbach para esta escala fue de .88 en el pre-test y de .87 en el post-test.

Escala de Agresiones a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYB-AGRESS; adaptación de Buelga et al., 2016). Esta escala se compone de 15 ítems que miden la frecuencia con la que se ha participado en comportamientos agresivos a través de nuevas tecnologías en los últimos 12 meses (por ejemplo, “He enviado o he subido a redes sociales videos o fotos de alguien para que se rían y se burlen de esa persona y así se fastidie”). Las opciones de respuesta van desde 1 (nunca) a 5 (muchas veces). El alfa de Cronbach obtenido en esta escala fue de .80 en el pre-test, y .91 en el post-test.

Escala de conductas de ayuda (adaptado de Carlo et al., 2003). Esta escala se compone de 7 ítems en los que se obtiene un índice general de la frecuencia con la que el adolescente ayuda a los demás (por ejemplo: “Cuando veo que alguien tiene un problema le ayudo”). El

rango de respuesta de esta escala va de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo). El alfa de Cronbach de esta escala fue de .73 en el pre-test y .71 en el post-test.

Escala de Percepción de Ayuda del Profesor (CES; adaptación de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). Es una subescala del cuestionario original Classroom Environment Scale, (CES) de Moos et al. (1984). Se compone de 7 ítems que evalúan con un rango de respuesta de verdadero y falso la percepción que tiene el alumno sobre el grado de apoyo y ayuda que recibe por parte de sus profesores (por ejemplo: “Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a sus alumnos”). El alfa de Cronbach de esta escala fue de .70 en el pre-test y .72 en el post-test.

Procedimiento

Inicialmente se contactó con los cuatro institutos a través de correos electrónicos o por teléfono con el objetivo de explicarles los propósitos de esta investigación y del programa de prevención Prev@cib 2.0. La selección de los institutos se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia dada su accesibilidad e interés previo en participar en la investigación. Tras la aceptación de los institutos y la obtención de los permisos y autorizaciones paternas correspondientes, los investigadores asignaron a los participantes al grupo intervención, a los que se les implementó el programa Prev@cib 2.0 en el horario de tutorías, y al grupo control, a los que no se les implementó el programa. En concreto, en cada centro participaron en el grupo de intervención aquellos tutores que de forma voluntaria quisieron implementar el programa de intervención. Antes de la implementación del programa los 15 profesores del grupo intervención fueron formados a través de un curso de 20 horas (5 sesiones de 4 horas cada sesión) realizado por las autoras del programa para formarles y asesorarles durante la implementación del mismo.

En concreto, se implementó el programa Prev@cib 2.0 al alumnado a lo largo del curso académico 2019-2020 (durante aproximadamente 3-4 meses, desde octubre de 2019 a enero de 2020) en el grupo de intervención. En concreto, se aplicó a los adolescentes una sesión por semana del programa Prev@cib durante el horario de tutorías. A su vez, periódicamente al inicio, mitad y final del programa, las autoras del programa realizaron un seguimiento a los implementadores con el objetivo de asesorarles y que se sintieran apoyados en la implementación. Con el propósito de evaluar la eficacia del programa, cada uno de los adolescentes (grupo intervención y control) antes (pre-test, septiembre de 2019) y después (post-test, finales de

enero de 2020, pasadas dos semanas de la implementación del programa) cumplimentaron una batería de cuestionarios en los centros educativos. Su participación en los cuestionarios fue voluntaria, anónima y desinteresada. Estos pases de cuestionarios se realizaron durante el horario escolar en las horas de tutorías, bajo la supervisión de dos investigadoras previamente formadas.

Esta investigación realizada con adolescentes respetó los valores éticos demandados en la investigación, respetando los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki, y la Declaración Universal de la UNESCO de Derechos Humanos. A su vez, esta investigación también obtuvo la aprobación para realizarse por parte del Comité ético de la Universidad de Valencia (número: H1456762885511).

Análisis de datos

Todos los análisis de datos de este estudio se realizaron con el programa estadístico SPSS, versión 24. Inicialmente, se realizaron análisis de fiabilidad para comprobar la consistencia interna de las escalas utilizadas en la presente investigación, tanto en el pre-test como en el post-test. A su vez, se calculó las medidas de tendencia central y desviación estándar en cada uno de los ítems de la encuesta de satisfacción por parte de los profesores con el curso formativo Prev@cib 2.0. Para evaluar los efectos del programa en cada una de las variables de estudio, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA 2x2) con factor inter-grupo (grupo intervención y grupo control) y factor intra-sujeto (antes y después del programa Prev@cib: pre-test y post-test). Esta prueba estadística se recomienda cuando los grupos seleccionados son naturales y no son iguales en el pre-test (Weinfurt, 1995). La eficacia de la intervención se realizó a través de la interacción entre el grupo (intervención o control) y el tiempo (pre-test o post-test) en cada medida repetida. Por último, también se calculó el estadístico eta al cuadrado (η^2) como indicador del tamaño del efecto. Cohen (1988) sugiere que $\eta^2 \leq 0.06$ se considera un tamaño del efecto pequeño, ≥ 0.07 y ≤ 0.14 mediano y > 0.14 grande.

Resultados

Satisfacción del profesorado con el curso formativo Prev@cib 2.0

Para la implementación del programa Prev@cib 2.0 se realizó un curso formativo a los 15 profesores que administraron el programa en sus aulas. Los resultados de la encuesta de

satisfacción administrada en la última sesión de este curso muestran una satisfacción muy elevada por parte del profesorado ($M = 4.37$ sobre 5, $DE = 0.44$). En la tabla 2 se observa las medias y desviaciones estándar de cada uno de los ítems de la encuesta que hacen alusión a la accesibilidad, materiales, claridad, utilidad, organización, duración, y recomendación del curso a otro profesor.

Tabla 2. *Cuestionario de satisfacción del profesorado respecto al curso formativo*

	<i>M</i>	<i>DE</i>
1. La organización del curso (materiales y horarios) ha sido adecuada	4.20	0.41
2. La investigadora que nos ha dado la formación, ha transmitido con claridad los objetivos y contenidos del Programa Prev@cib	4.60	0.63
3. La duración del curso (número de sesiones de la formación) ha sido adecuada para aprender a implementar el Programa Prev@cib	3.33	1.11
4. La investigadora nos ha facilitado documentación y materiales suficientes y útiles para saber implementar el programa	4.67	0.49
5. La investigadora principal del programa ha estado accesible para resolver y atender nuestras dudas y sugerencias	4.80	0.41
6. En este curso se ha tenido en cuenta nuestras sugerencias para mejorar el programa	4.47	0.52
7. La formación me ha sido útil para saber implementar el Programa Prev@cib en mis tutorías	4.27	0.70
8. Si en un futuro se aplica una versión reducida del Programa Prev@cib en otros cursos, recomendaría hacer esta formación a mis compañeros-as	4.60	0.63

Efectos del programa Prev@cib 2.0 en el cyberbullying (victimización y agresión)

Respecto a la victimización por cyberbullying se encontró un efecto de interacción significativo entre tiempo y grupo, $F(1, 578) = 5.32$, $p = .021$, con un tamaño del efecto pequeño $\eta^2 = .009$. Como se muestra en la Tabla 3 y la Figura 1, aunque la cibervictimización disminuyó en el grupo intervención, en el grupo control aumentó ligeramente sus puntuaciones. Este patrón también se obtuvo en la agresión por cyberbullying, $F(1, 578) = 13.75$, $p = <.001$, con un tamaño del efecto pequeño $\eta^2 = .023$ (Tabla 3). Tal como se observa en la Figura 1, después de la implementación del programa el grupo de intervención disminuyó sus puntuaciones en ciberagresión mientras que el grupo control las aumentó.

Tabla 3. Efectos inter-grupo y análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA 2x2) en cyberbullying (victimización y agresión)

Variables	Grupo	M (DT)		F (p)			η^2
		Pre-test	Post-test	Efecto tiempo	Efecto grupo	Efecto interacción	
Victimización (cyberbullying)	Intervención	1.26 (0.41)	1.19 (0.32)	2.60	1.16	5.32**	.009
	Control	1.25 (0.37)	1.27 (0.41)				
Agresión (cyberbullying)	Intervención	1.21 (0.28)	1.14 (0.32)	0.27	2.31	13.75***	.023
	Control	1.19 (0.30)	1.24 (0.43)				

Nota: η^2 = tamaño del efecto eta cuadrado; ≥ 0.07 y ≤ 0.14 efecto mediano y > 0.14 efecto grande; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

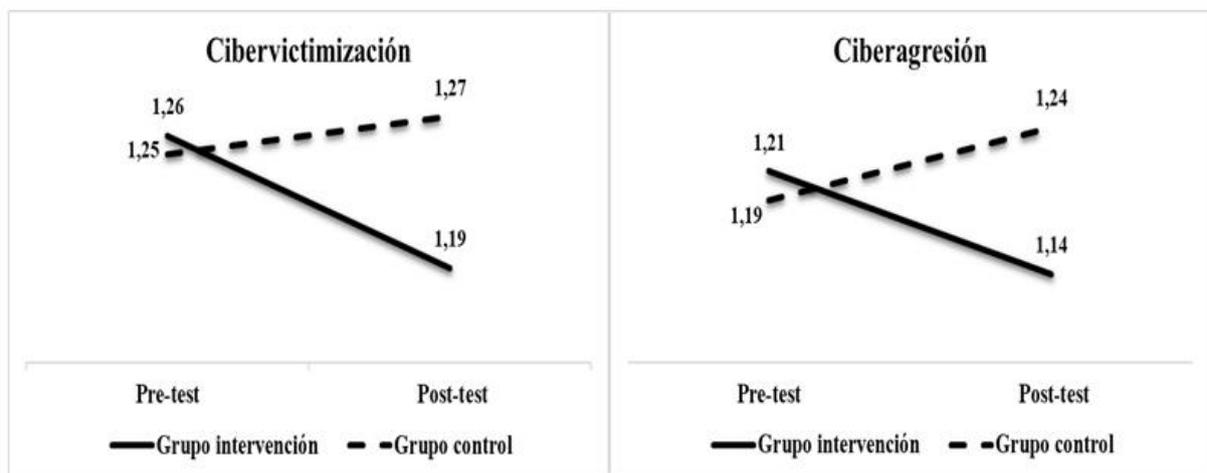


Figura 1. Medias obtenidas por los grupos intervención y control en cyberbullying (victimización y agresión)

Efectos del programa Prev@cib 2.0 conductas de ayuda y percepción ayuda del profesor

Para la variable conductas de ayuda se obtuvo un efecto de interacción tiempo y grupo significativo $F(1, 578) = 4.85; p = .028$, con un tamaño del efecto pequeño $\eta^2 = .008$. Las conductas de ayuda aumentaron ligeramente en el grupo de intervención, mientras que disminuyeron en el grupo de control (Tabla 4, Figura 2). También los resultados muestran un efecto significativo de interacción en la percepción de ayuda por parte del profesor $F(1, 578) = 32.04, p = <.001$, con un tamaño del efecto pequeño $\eta^2 = .053$. En concreto, se observa que la percepción de ayuda del profesor aumentó ligeramente en el grupo intervención mientras que en el grupo control hubo un notable descenso en las puntuaciones (Tabla 4 y Figura 2).

Tabla 4. *Efectos inter-grupo y análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA 2x2) en conductas de ayuda y percepción de ayuda del profesor*

Variables	<i>M (DT)</i>			<i>F (p)</i>			η^2
	Grupo	Pre-test	Post-test	Efecto tiempo	Efecto grupo	Efecto interacción	
Conductas de ayuda	Intervención	3.18 (0.37)	3.23 (0.40)	0.14	2.05	4.85*	.008
	Control	3.27 (0.42)	3.22 (0.44)				
Percepción de ayuda profesor	Intervención	1.59 (0.28)	1.63 (0.26)	12.25**	.001	32.04***	.053
	Control	1.68 (0.18)	1.54 (0.15)				

Nota: η^2 = tamaño del efecto eta cuadrado; ≥ 0.07 y ≤ 0.14 efecto mediano y > 0.14 efecto grande; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

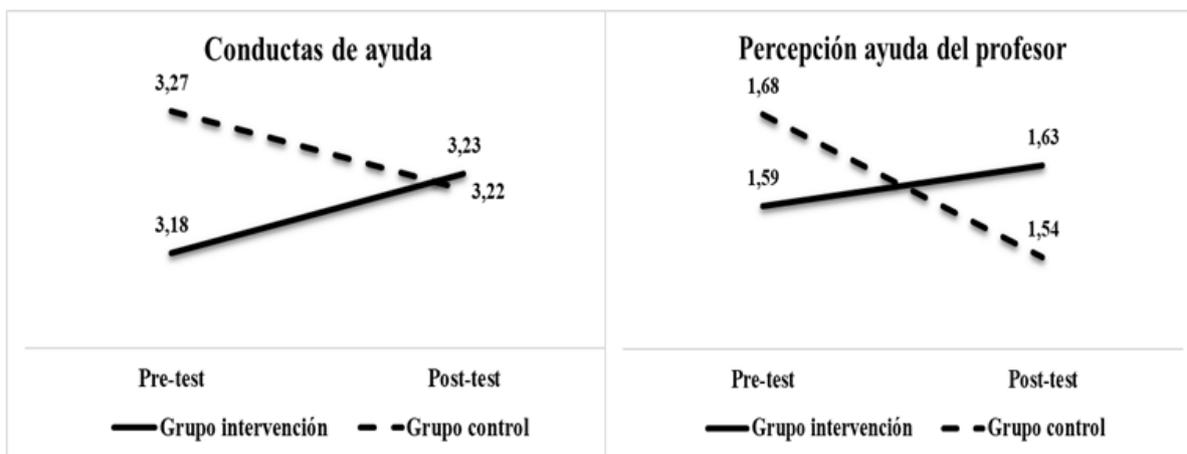


Figura 2. Medias obtenidas por los grupos intervención y control en conductas de ayuda y percepción de ayuda del profesor

Discusión y Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue evaluar, tras su actualización, la eficacia del programa Prev@cib 2.0. En concreto, se ha comprobado su eficacia en la reducción del cyberbullying (victimización y agresión), pero también en el aumento de las conductas de ayuda y una mejor percepción de ayuda por parte del profesor. Acorde a la literatura previa es primordial que las acciones de intervención y prevención demuestren su eficacia (Gaffney et al., 2019; Polanin et al., 2021). Sin embargo, aunque sea una práctica muy poco común, también es importante que los programas ya validados se actualicen en función de las nuevas necesidades en una problemática tan cambiante como el cyberbullying.

Los resultados de este estudio evidencian de nuevo la eficacia del programa Prev@cib 2.0 en la reducción del cyberbullying respecto a la anterior versión de este programa (Ortega-Barón et al., 2019). Se confirma así la hipótesis de partida ya que el grupo intervención disminuye significativamente sus puntuaciones en cibervictimización y ciberagresión en comparación al grupo control. Estos resultados están en consonancia con la revisión de recientes estudios o metaanálisis realizados de otros programas internacionales que también obtuvieron efectos positivos a la hora de reducir el cyberbullying (Gaffney et al., 2019; Özgür, 2020; Polanin et al., 2021). En España, aunque utilizan diferentes metodologías, contenidos y duración, el programa Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) y Conred

(Del Rey et al., 2016) también reducen este tipo de violencia entre iguales. Teniendo en cuenta el daño que el cyberbullying causa en los menores (Garaigordobil, 2011; Iranzo et al., 2019) se hace absolutamente necesario la continua implementación de programas, que sean eficaces y estén actualizados para garantizar el correcto desarrollo de los adolescentes y la convivencia pacífica de las escuelas (Hinduja y Patchin, 2014). A su vez, respecto a la tendencia al aumento de las puntuaciones de cyberbullying (victimización y agresión) del grupo control, en consonancia a los estudios previos, se refuerza más la idea de que, si no se interviene en este problema se corre el riesgo de que el cyberbullying se normalice y agrave en las escuelas, afectando así al bienestar de los menores (Estrada-Esparza et al., 2016; Stauffer et al., 2012).

Por lo que respecta a las conductas de ayuda, los resultados confirman también la hipótesis planteada. Así, se ha constatado que mientras que el grupo de intervención aumentó las conductas de ayuda, en el grupo control se observó un ligero descenso en esta variable. En esta línea, otros programas como Friendly Attac (DeSmet et al., 2018), o Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) han obtenido también efectos positivos al aumentar la conducta prosocial en sus participantes, y por ejemplo el programa Beatbullying Cybermentors (Thompson y Smith, 2011) incluso ofrece un asesoramiento en línea realizado por adolescentes previamente entrenados que se llaman Cybermentors. Teniendo en cuenta que, las víctimas generalmente piden ayuda a los compañeros, pero no reciben apoyo por su parte (García-Maldonado et al., 2011; Lo Cricchio et al., 2021), el fomento de la conducta de ayuda por parte del grupo parece ser una de las mejores estrategias para ayudar a las víctimas a salir de su situación de intimidación y frenar la conducta de los ciberagresores (Torgal et al., 2021).

En el caso de la percepción de ayuda del profesor, los resultados del programa Prev@cib 2.0 también confirmaron la hipótesis de partida al observar un aumento en el grupo de intervención en esta variable en comparación con el grupo de control. Al igual que en el programa Conred (Del Rey et al., 2016), o Asegúrate (Del Rey et al., 2019), un propósito relevante del programa Prev@cib 2.0 es la implicación del profesorado en el programa de prevención. Los resultados de este estudio sugieren en la línea de Cava y Musitu (2002) que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos y les ofrecen apoyo disminuyen los comportamientos agresivos, y se reduce el grado de victimización. Este hallazgo es muy relevante si se tiene en cuenta que estudios previos evidencian que los

adolescentes suelen desconfiar de la capacidad de los profesores a la hora de ayudarles en caso de ser víctimas de cyberbullying (Kowalski y Limber, 2013; Sourander et al., 2010). Por otra parte, la literatura científica también evidencia que en muchas ocasiones los profesores se consideran poco competentes y demandan mayor formación para lidiar con esta problemática (DeSmet et al., 2018; González Calatayud et al., 2016). En este sentido, el programa Prev@cib 2.0 atiende concretamente esta necesidad formativa ya que los profesores que implementaron este programa tuvieron un alto grado de satisfacción con el curso. La escuela es uno de los ámbitos de socialización más importantes para el adolescente, por eso es importante que el menor se sienta seguro y se desarrolle de forma positiva en el contexto escolar.

Este estudio también cuenta con algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. Así, una primera limitación concierne a la representatividad muestral. Aunque la muestra de participantes es grande al tratarse de una intervención en aula, la generalización de los resultados en la población adolescente debe ser interpretada con cautela. En futuras investigaciones se podría adaptar e implementar el programa Prev@cib 2.0 en otras muestras de adolescentes de otros países del mundo. También, sería conveniente realizar un estudio longitudinal para comprobar la estabilidad de los cambios observados en el grupo de intervención a largo plazo. Por otra parte, la utilización de los autoinformes como únicos instrumentos de evaluación constituye asimismo otra limitación del estudio. Aun así, estudios previos destacan que la fiabilidad y validez de los autoinformes de los adolescentes para la medición de conductas de riesgo es aceptable (Flisher et al., 2004).

A pesar de estas limitaciones, este estudio proporciona evidencia de un programa de prevención del cyberbullying en la adolescencia, Prev@cib 2.0, que actualiza sus contenidos y sigue demostrando su eficacia de forma científica. Dada la preocupación que suscita el cyberbullying en las escuelas este es un aporte muy significativo para toda la comunidad educativa.

Referencias

- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. y Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish Adolescents. *CyberPsychology y Behavior*, *11*(3), 253-261. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0016>
- Barlińska, J., Szuster, A. y Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in Psychology*, *9*, 799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A. y De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, *31*, 259-271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- Brochado, S., Soares, S. y Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, y Abuse*, *18*(5), 523-531. <https://doi.org/10.1177/1524838016641668>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M.-J. y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *Revista de Psicología Social*, *30*(2), 382-406. <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Buelga, S., Ortega-Barón, J. y Torralba, E. (2016, octubre 20). *Psychometric properties of revised scales of cyberbullying (CybVic_R, CybAG_R)*. II Congreso Internacional de la Sociedad Científica Española de Psicología Social, Elche, Spain.
- Buelga, S., Postigo, J., Martínez-Ferrer, B., Cava, M.-J. y Ortega-Barón, J. (2020). Cyberbullying among Adolescents: Psychometric Properties of the CYB-AGS Cyber-Aggressor Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(9), 3090. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093090>
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. y Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *23*(1), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Phepfulós: Ibérica.
- Chaux, E., Velásquez, A. M. Schultze-Krumbholz, A. y Scheithauer, H. (2016). Effects of the cyberbullying prevention program media heroes (Medienhelden) on traditional bullying: Effects of

- Media Heroes on traditional bullying. *Aggressive Behavior*, 42(2), 157-165. <https://doi.org/10.1002/ab.21637>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cuadrado-Gordillo, I. y Fernández-Antelo, I. (2020). Connectivity as a mediating mechanism in the cybervictimization process. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4567. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124567>
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles: Impact of the ConRed Program. *Aggressive Behavior*, 42(2), 123-135. <https://doi.org/10.1002/ab.21608>
- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J. (2019). Asegúrate: An intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of its instructional materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 434. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030434>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., Herrewijn, L., Malliet, S., Pabian, S., Van Broeckhoven, F., De Troyer, O., Deglorie, G., Van Hoecke, S., Samyn, K. y De Bourdeaudhuij, I. (2018). The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 78, 336-347. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.011>
- Dilmaç, B., Yurt, E., Aydın, M. y Kaşarçı, İ. (2016). Predictive relationship between humane values of adolescents cyberbullying and cyberbullying sensibility. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 3-22. <https://doi.org/10.14204/ejrep.38.14123>
- Estrada-Esparza, O. N., Zárate-Conde, G. D. y Izquierdo-Campos, I. (2016). Género, violencia y el discurso del (cyber) bullying en el nivel de educación media superior. *Opción*, 32(13), 954-978. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483045>
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social FES, WES, CIES y CES*. TEA Ediciones.
- Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M. y Lombard, C. (2004). Brief report: Test-retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(2), 207-212. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2001.10.001>

- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L. y Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 134-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56019292003.pdf>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Ediciones Pirámide.
- García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M. y Barrientos-Gómez, M. del C. (2011). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México, 69*(6), 463-474. <https://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2012/hi126g.pdf>
- Giménez Gualdo, A. M., Luengo Latorre, J. A. y Bartrina, M. J. (2017). ¿Qué hacen los menores en Internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión parental y exposición a riesgos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(3). <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.16123>
- González Calatayud, V., Prendes Espinosa, M. P. y López Pina, J. A. (2016). La percepción sobre el ciberacoso del profesorado de secundaria de la Región de Murcia. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 2*(2), 84. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.1974>
- González-Cabrera, J., Machimbarrena, J. M., Fernández-González, L., Prieto-Fidalgo, Á., Vergara-Moragues, E. y Calvete, E. (2019). Health-Related Quality of Life and Cumulative Psychosocial Risks in Adolescents. *Youth y Society, 0044118X1987946*. <https://doi.org/10.1177/0044118X19879461>
- Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest, 54*(4), 292-307. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491780>
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M.-J. y Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention, 28*(2), 75-81. <https://doi.org/10.5093/pi2019a5>

- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S13-S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Li, Q. (2009). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 34*(2). <https://doi.org/10.21432/T2DK5G>
- Lo Cricchio, M. G., García-Poole, C., Brinke, L. W., Bianchi, D. y Menesini, E. (2021). Moral disengagement and cyberbullying involvement: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology, 18*(2), 271-311. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1782186>
- Moos, R., Moos, S. y Trickett, E. (1984). *FES, WES y CES. Escalas de clima social*. TEA Ediciones.
- Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Psychosocial Risk Factors for Involvement in Bullying Behaviors: Empirical Comparison Between Cyberbullying and Social Bullying Victims and Bullies. *School Mental Health, 7*(4), 235-248. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B. y Cava, M.-J. (2019). Effects of Intervention Program Prev@cib on Traditional Bullying and Cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(4), 527. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040527>
- Ortega-Barón, J., Buelga-Vasquez, S. y Cava-Caballero, M. J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar, 24*(46), 57-65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Özgür, H. (2020). A systematic review on cyberbullying interventions and preventions. *Shanlax International Journal of Education, 9*(1), 11-26. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3373>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotzinger, J. K., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., Sheikh, A. E., Torgal, C. y Robinson, L. (2021). A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization. *Prevention Science, 22*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01259-y>
- Ševčíková, A., Macháčková, H., Wright, M. F., Dědková, L. y Černá, A. (2015). Social support seeking in relation to parental attachment and peer relationships among victims of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 25*(2), 170-182. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.1>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

- Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T. y Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 720. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M. y Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 352-367. <https://doi.org/10.1002/pits.21603>
- Thompson, R. E. y Smith, P. K. (2011). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. (Research Brief DFE-RR098.).
- Torgal, C., Espelage, D. L., Polanin, J. R., Ingram, K. M., Robinson, L. E., El Sheikh, A. J. y Valido, A. (2021). A meta-analysis of school-based cyberbullying prevention programs' impact on cyber-bystander behavior. *School Psychology Review*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1913037>
- Weinfurt, K. P. (1995). Multivariate analysis of variance. En *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 245-276). American Psychological Association.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D. y Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment Theory. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-63). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2

Recibido: 09-10-2021
Aceptado: 02-12-2021