



Prevención de ciberacoso en adolescentes de educación secundaria: una propuesta psicoeducativa

Prevention of cyberbullying in secondary school adolescents: a psychoeducational proposal

César Octavio Acosta Gutiérrez y Nancy Alejandra Amador Esparza

Universidad Autónoma Ciudad Juárez

Resumen: Internet ha permitido que las relaciones presenciales se repliquen de forma virtual. Sin embargo, algunas de estas relaciones no siempre son saludables e incluso son perjudiciales. Ese es el caso del ciberacoso, que tiene una alta prevalencia mundial en jóvenes y son estos quienes más sufren sus consecuencias. Las víctimas de ciberacoso suelen tener dificultades a nivel escolar, sensación de soledad, miedo, ansiedad, depresión y riesgo suicida. Los victimarios presentan dificultades para relacionarse, son rechazados, presentan riesgo de padecer ansiedad, depresión y riesgo suicida, además de dificultad para gestionar sus emociones, baja tolerancia a la frustración, dificultades para resolver conflictos, alta justificación de la violencia y baja empatía. Los programas destinados a prevenir el ciberacoso suelen dirigirse promover competencias emocionales y han mostrado resultados favorables para disminuir la justificación de la violencia y la participación en el acoso escolar y ciberacoso. La presente propuesta de intervención pretende incidir en la psicoeducación en competencias socioemocionales mediante actividades lúdicas y artísticas desde una perspectiva socioafectiva de implementación y metodología cualitativa preexperimental con alcance descriptivo y selección de participantes mediante muestreo de casos homogéneos.

Palabras clave: Ciberacoso, Psicoeducación, Intervención, Propuesta, Adolescencia.

Abstract: The Internet has allowed face-to-face relationships to be replicated in a virtual way. However, some of these relationships are not always healthy and are even harmful. This is the case of cyberbullying, which has a high worldwide prevalence in young people, and it is these who suffer the most from its consequences. Cyberbullying victims often have difficulties at school level, feelings of loneliness, fear, anxiety, depression, and suicidal risk. The perpetrators have difficulties in relating, are rejected, are at risk of suffering from anxiety, depression, and suicidal risk, as well as difficulty managing their emotions, low tolerance for frustration, difficulties in resolving conflicts, high justification for violence and low empathy. Programs aimed at preventing cyberbullying tend to be aimed at promoting emotional competencies and have shown favorable results in reducing the justification for violence and participation in bullying and cyberbullying. The present intervention proposal aims to influence psychoeducation in socio-emotional competencies through

recreational and artistic activities through a socio-affective perspective of implementation and qualitative pre-experimental methodology with descriptive scope and selection of participants through sampling of homogeneous cases.

Keywords: Cyberbullying, Psychoeducation, Intervention, Proposal, Adolescence.

Recibido: 09/11/2020 Revisado: 08/04/2021 Aceptado: 20/04/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Acosta, C.O. y Amador, N.A. (2021). Prevención de ciberacoso en adolescentes de educación secundaria: una propuesta psicoeducativa. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 39-62. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0013

Correspondencia: César Octavio Acosta Gutiérrez, Universidad Autónoma Ciudad Juárez. Correo electrónico: al194508@alumnos.uacj.mx

1. INTRODUCCIÓN

Internet es uno de los medios de comunicación más utilizados en las últimas décadas y ha provocado que las formas de interacción cambien en las personas, pues las herramientas que provee facilitan y simplifican la comunicación sin importar las distancias y los horarios. Por ello, la interacción humana ya no se da únicamente de forma presencial, sino que también se replica a través de internet (Weber & Palfrey, 2014). Si bien la nueva tecnología virtual facilita la interacción humana, también estimula que se reproduzcan dinámicas perjudiciales a través de este medio (Ibid, 2014).

La violencia entre pares es una de estas dinámicas perjudiciales y se entiende como aquella violencia que ocurre en contextos de convivencia común, donde sus participantes no tienen una diferencia jerárquica y donde existe además una diferencia posicional entre víctima y victimario (Daza-Navarrete, 2007). Los jóvenes, al ser quienes más utilizan internet, son los más propensos para participar en dichas dinámicas (Baldry, Ferrington & Sorrentino, 2016). Aunque es común asociar la violencia entre pares con el acoso escolar, en las dos últimas décadas se ha venido desarrollando una nueva dinámica que trasciende los límites físicos de la escuela: el ciberacoso.

El ciberacoso es una conducta destinada a molestar o incomodar a una persona por parte de otra u otras con el uso de dispositivos con acceso a internet (Tokunaga, 2010). El Centro de Investigación de Ciberacoso de Estados Unidos lo define como un daño intencionado y repetido perpetrado a través de ordenadores, teléfonos móviles y otros aparatos electrónicos, el cual incluye amenazas, intimidación u hostigamiento a través de emails, chats, mensajes de texto y páginas web (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020).

Las estimaciones sobre ciberacoso son variadas, UNICEF (2018) reporta un 12% de prevalencia a nivel mundial y en algunas regiones se reporta hasta el 55% (Garaigordobil, 2011). Juvonen y Gross (2008) reportan que hasta el 72% de los jóvenes estadounidenses reportaban ser víctima de ciberacoso por lo menos una vez en su vida. Con referencia a los agresores, se ha encontrado que hasta un 87% de jóvenes de entre 13 y 20 años mencionan haber realizado por lo menos una conducta de ciberacoso. En México, la prevalencia más alta de ciberacoso se da de los 12 a 19 años y de los 20 a 29 años (INEGI, 2017) y hasta el 23.86% de los adolescentes mexicanos reportan haber sido víctimas (Martínez-Vilchis, Pozas, Jiménez-Arriaga, Morales, Miranda, Delgado y Cuenca, 2015).

Por lo general, en el ciberacoso participan tres actores principales: víctima, espectador y agresor (González-Arévalo, 2015) y todos ellos sufren las consecuencias del ciberacoso. Por un lado, las víctimas frecuentemente se aíslan (Weber & Palfrey, 2014), presentan angustia (Juvonen & Gross, 2008) y son propensos a la ansiedad y depresión (Aranzales-Delgado et. Al., 2013). Los espectadores de ciberacoso suelen presentar angustia al suponer que son potenciales víctimas y son también propensos a padecer ansiedad y depresión (Wright, Wachs & Harper, 2018). Por su parte, los agresores suelen ser temidos y rechazados por sus compañeros (Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz, 2016).

Además, los involucrados presentan características que los hacen más propensos a participar en el ciberacoso; las víctimas presentan bajas competencias sociales, altos grados de agresión y baja empatía hacia otras víctimas (Schultze-Krumbholz, Hess, Pfetsch y Scheithauer, 2018). Mientras los ciberacosadores suelen presentar baja autoestima, tendencia a conductas violentas, bajo grado de empatía hacia otras personas (Aranzales-Delgado et al, 2013), baja tolerancia a la frustración, suelen ser impulsivos (Schultze-Krumbholz, Hess, Pfetsch y Scheithauer, 2018), y actúan buscando venganza (Bartrina-Andrés, 2014). Aunado a esto, se ha encontrado que la justificación de la violencia se relaciona con las conductas de ciberacoso (Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010).

Además, se ha encontrado que ser ciberacosador predispone a ser víctima y que ser víctima predispone a convertirse en ciberacosador (Aranzales-Delgado et al, 2013). También, la participación en acoso escolar predice la participación en ciberacoso (Antoniadou, Kokkinos & Markos, 2016). Por otro lado, entre los factores protectores que disminuyen la probabilidad de participar en ciberacoso destacan la baja impulsividad, baja justificación de la violencia, resiliencia y empatía (Marín-Cortés, Hoyos-De los Ríos y Sierra-Pérez, 2019).

Frecuentemente, los jóvenes y adolescentes son quienes más se ven inmiscuidos en ciberacoso pues acceden y utilizan internet fácilmente (Weber & Palfrey, 2014). Esto puede relacionarse con las características que tienen los adolescentes, pues en esta etapa se comienzan a establecer vínculos sociales que son distintos a los de la niñez (Hidalgo y Abarca, 1990) y se busca pertenecer a grupos (Almario, 2016) pues en esta etapa las relaciones sociales son muy importantes (Hidalgo y Abarca, 1990).

La violencia entre pares se ha explicado desde diversas perspectivas. Para el presente trabajo se abordará desde la perspectiva del aprendizaje social y la perspectiva humanista. Desde la teoría del aprendizaje social, la conducta agresiva es adquirida por observación y por imitación; de esta forma, podemos ver la violencia entre pares, y por tanto el ciberacoso, como un aprendizaje por modelamiento (Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010).

Desde esta perspectiva, cuando una persona obtiene resultados positivos frente a una conducta violenta, tendrá más posibilidades de repetir dicha conducta; por el contrario, si los resultados obtenidos son negativos para la persona, será menos propensa a volver a realizarla (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011). De esta forma, cuando un adolescente realiza una conducta de ciberacoso, como compartir una imagen de su víctima, y obtiene resultados como aceptación social o diversión, es probable que aprenda que volver a realizar dicha conducta le traerá resultados positivos.

La perspectiva humanista pone como centro el potencial humano, y cada ser humano es el resultado de un conjunto de experiencias personales únicas. Desde esta perspectiva, la conducta violenta es el resultado de la manifestación externa de un conflicto que la persona no ha logrado manifestar de forma abierta (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011). Rogers explica que esto surge a raíz de cómo la persona se percibe a sí misma y de la dificultad para aceptar esas percepciones como propias (Wilkins, 2003). De esta forma, las conductas de acoso y ciberacoso surgen dadas las percepciones de las personas con respecto a las diversas formas de interacción de los involucrados en su entorno.

Son muchos los programas de prevención del ciberacoso y estos frecuentemente son dirigidos a ofrecer información al respecto en escuelas a estudiantes y docentes. Este tipo de intervenciones informan para poder identificar oportunamente las problemáticas de ciberacoso, las consecuencias psicosociales a los actores involucrados y las instituciones o lugares donde se puede recibir ayuda (Gobierno de la Provincia de Buenos

Aires, UNICEF y Faro Digital, 2016; Avilés et al., 2012). Algunas páginas de internet proveen también información sobre el ciberacoso, sus causas y sus consecuencias (Pantallas Amigas, 2020; Andalucía Digital, 2020). Incluso la UNICEF (2015) ha creado un protocolo para prevenir e intervenir en situaciones de ciberacoso en la escuela. Cabe destacar que este tipo de intervenciones pocas veces publican los resultados.

En cuanto a los programas destinados a intervenir en el ciberacoso, encontramos que muchos se destinan a fortalecer competencias emocionales. Este tipo de intervenciones mostraron resultados favorables con respecto al conocimiento del ciberacoso y sus consecuencias (Ferrer-Cascales, Albaladejo-Blázquez, Sánchez-SanSeguno, Portilla-Tamarit, Lordan y Ruiz-Robledillo, 2019), la disminución de conductas agresivas (Ferreira y Reyes-Benítez, 2011; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017), la resolución no violenta de conflictos (Ferreira y Reyes-Benítez, 2011), manejo y gestión de emociones (Gil-Guzman 2015; Ferreira y Reyes-Benítez, 2011; Martínez-Vilchis, Morales-Reynoso, y Pozas-Rivera, 2018), aumento de habilidades sociales (Gil-Guzman, 2015; Martínez-Vilchis, Morales, y Pozas, 2018), aumento de empatía (Doane, Kelley & Pearson, 2016; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017) y la disminución de conductas de acoso (Gil-Guzman, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017; Martínez-Vilchis, Morales, y Pozas, 2018).

En cuanto a intervenciones psicoterapéuticas, se han realizado intervenciones con enfoque cognitivo conductual y han mostrado resultados favorables (Gil-Guzmán, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017). Las intervenciones con enfoque humanista son escasas y, por lo general, la mayoría de las intervenciones encontradas son psicoeducativas o de psicoterapia cognitivo conductual.

Por tanto, sabemos que: a) los adolescentes ciberacosadores presentan competencias sociales y emocionales deficientes, así como una alta justificación a la violencia; b) las intervenciones destinadas a las habilidades sociales y emocionales han mostrado influir en la justificación de la violencia y la participación en dinámicas de violencia entre pares. Por tanto, realizar intervenciones destinadas a fomentar las habilidades sociales y emocionales en los adolescentes, parece una alternativa eficaz para prevenir el ciberacoso.

Dado que la mayoría de las intervenciones destinadas a prevenir e intervenir en el ciberacoso se han centrado en abordar a víctimas, espectadores e indirectamente a victimarios, surge la necesidad de realizar programas destinados a estos últimos. Por ello, la presente intervención pretende fomentar en los adolescentes ciberacosadores no solo habilidades, sino competencias que les permitan establecer relaciones interpersonales sanas y una disminución de la justificación de la violencia.

Por definición, una habilidad es la capacidad para hacer algo fácil y correctamente, y cuando nos referimos a las habilidades de interacción social, o de habilidades sociales, nos referimos a la capacidad de un individuo para relacionarse fácilmente con otros (Betina-Lacunza y Contini-de-Gonzales, 2011). Esto implica conductas que permiten relacionarse y ser apto para obtener metas interpersonales usando pensamientos y conductas que sean socialmente aceptadas (Vargas y Paternina, 2017). De esta forma, las habilidades sociales son aquellas conductas visibles y aprendidas que utiliza un individuo para sus relaciones sociales con fines específicos (Zavala-Berbena, Valadez-Sierra y Vargas-Vivero, 2008).

Por otro lado, las habilidades emocionales, también conocidas como inteligencia emocional se refieren al conjunto de habilidades que permiten percibir y comprender las emociones propias, es decir, reconocer y manejar emociones propias y ajenas, utilizando esto para dirigir pensamientos y acciones (Mayer, Salovey y Carusso, 2008). Eso implica cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol (Ibid, 2008). Las

habilidades emocionales o inteligencia emocional incluyen cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

Sin embargo, cuando hablamos de competencias hablamos de la posesión de nociones psicológica y otra funcional, no únicamente de habilidades, por lo que, a parte de estas, también se abarcan conocimientos, capacidades y aptitudes (Bisquerra-Alcina, 2003) para lograr con eficiencia la realización de una tarea (Cuba-Esquivel, 2016). Así, al hablar de competencias socioemocionales, hablamos del conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que determinan qué tan efectivamente la persona se comprende, se conoce y como comprende y se relaciona con otros (Bar-On, 2006).

Para la presente propuesta de intervención, tomamos el modelo de inteligencia emocional o competencias socioemocionales de Bar-On (2006) quien lo plantea dividido en cinco partes: competencias intrapersonales, competencias interpersonales, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo.

Dentro de las competencias intrapersonales, Bar-On (2006) incluye la autoconsciencia, la autoexpresión, la autoconsciencia emocional, asertividad, la independencia y la autoactualización. En las competencias interpersonales incluye la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales. En manejo de estrés incluye la tolerancia al mismo y el control de impulsos. En adaptabilidad incluye la prueba de realidad, la flexibilidad y la resolución de problemas. Mientras que en estado de ánimo incluye el optimismo y la felicidad.

De acuerdo con este modelo, una persona es social y emocionalmente inteligente cuando es capaz de entenderse y expresarse, así como relacionarse adecuadamente con otras personas, enfrentar adecuadamente sus situaciones cotidianas (Bar-On, 2006). Este modelo toma en cuenta dos niveles de consciencia emocional: a nivel intrapersonal, se contempla la capacidad de autoconsciencia, comprensión de las propias cualidades y características, así como la consciencia de las propias emociones y su expresión sana; a nivel interpersonal, se refiere a la consciencia de las emociones de otros, así como el establecimiento de relaciones efectivas y mutuas (Bar-On, 2006).

La intervención se realizará desde una metodología socioafectiva participativa. Al ser socioafectiva, se pretende facilitar una construcción grupal donde se privilegie la autoestima y la autoconfianza, promoviendo la comunicación, la cooperación, y el aprendizaje para la resolución de conflictos (Papadimitriou, 2005). De esta forma, se pretende no solo tomar en cuenta el aspecto cognitivo de los participantes, sino también aspectos emocionales, aprovechando las potencialidades existentes en los miembros del grupo, con lo que se privilegie un análisis de los conflictos ensayando soluciones a los mismos (Cascón, 2004).

Al ser participativa, la intervención pretende privilegiar el conocimiento de los participantes y facilitar procesos individuales y grupales que permitan la discusión, reflexión y construcción de conceptos (Papadimitriou, 2005). A su vez, esto permite un espacio de diálogo inclusivo y democrático, donde los participantes puedan sentirse respetados y comprometidos (Arboleda, Herrera y Prada-Ramírez, 2017).

Por otro lado, nuestra propuesta de intervención implica actividades psicoeducativas. Cuando hablamos de un proceso de psicoeducación, tomamos en cuenta que un proceso eficaz debe abarcar más que la simple difusión de información, pues se debe pretender modificar conductas o actitudes que permitan al participante adaptarse a su situación, logrando

cambios de hábitos, pensamientos, manejo de desencadenantes y hasta la adherencia al tratamiento (Colom, 2011).

Cuando se hace psicoeducación en emociones, ésta debe centrarse en explicar a las personas aspectos básicos sobre las respuestas de ansiedad o estrés, la relación que guardan los pensamientos y las conductas, así como la explicación de posibles errores al interpretar y procesar la información del ambiente (Ramos-Linares, Pisqueras-Rodríguez, Martínez-González y Oblitas-Guadalupe, 2009). Para generar estos espacios, se puede hacer uso de actividades lúdicas y artísticas tanto individuales como grupales (Arboleda, Herrera y Prada-Ramírez, 2017).

Objetivos

Diseñar un programa destinado a psicoeducar a los adolescentes a través de actividades participativas para fomentar en ellos competencias socioemocionales para disminuir la participación en el ciberacoso y la justificación de la violencia.

2. METODOLOGÍA

El diseño utilizado para esta propuesta psicoeducativa es cualitativa fenomenológica, pues pretende obtener datos no numéricos con respecto al fenómeno a estudiar, comprenderlo desde la perspectiva de los participantes, sin realizar presuposiciones al respecto y analizando los datos de forma inductiva (Gay, Mills, Airasian, 2012). Al alcance será descriptivo pues se pretende registrar los datos permanentemente, analizando las observaciones en búsqueda de patrones que ayuden a realizar una descripción de tales datos (Quecedo y Castaño, 2002). Una intervención psicoeducativa se caracteriza por ser un proceso sistematizado que incluye objetivos, planificación y una evaluación de los resultados. Los participantes serán elegidos por medio de un muestreo de casos homogéneos, es decir, buscando conformar un grupo con la experiencia en común de sus participantes (Quintana, 2006), buscando que sean entre 10 y 15 adolescentes de escolaridad secundaria en una institución de educación secundaria de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.

El programa de intervención consta de tres etapas. La etapa 1 será de evaluación diagnóstica. El objetivo de esta fase es obtener información útil que permita conocer las características del grupo antes del inicio de la intervención, lo cual será útil para contrastar con los resultados que puedan obtenerse al final de esta. Aquí se pretende obtener información sociodemográfica de los participantes, así como realizar entrevistas semiestructuradas relacionadas con la frecuencia de participación ciberacoso y las competencias socioemocionales. Se obtiene previamente consentimiento informado de padres o tutores y asentimiento informado por parte de los adolescentes participantes.

La etapa 2 consistirá en el programa de intervención, conformado por 7 sesiones semanales de una hora, cada una con una actividad de inicio, un espacio psicoeducativo, una actividad experiencial y una actividad de cierre. Las actividades de inicio están destinadas a introducir a los participantes con el tema de la sesión. Al final de cada actividad de inicio, se invitará a las y los participantes a intercambiar sus experiencias de la actividad. Las actividades experienciales están destinadas a ofrecer una experiencia con respecto al tema abordado en la sesión. Las actividades de cierre están destinadas a que los participantes expresen las emociones, sentimientos, aprendizajes y experiencias de toda la sesión por medio de la realización de un dibujo. Cuando las actividades se realicen en pareja, si el número de participantes es impar, la persona facilitadora participará.

Sesión 1. Competencias intrapersonales: autoconsciencia y autoexpresión; autoconsciencia emocional.

1. Actividad de inicio: “Caja de sorpresas”- Se presenta al grupo una caja cerrada que contiene diversos objetos de diferentes tamaños, pesos, texturas e incluso olores. Se les invita realizar la actividad en parejas, donde un participante se vendará o tapaná los ojos antes de tomar el objeto. El participante deberá describir el objeto a su compañero o compañera de acuerdo con lo que percibe con sus tacto, olfato, oído o gusto de tal manera que sea una experiencia sensitiva, poner atención plena en la información

proveniente de sus sentidos. Luego de describir lo que percibió por uno o dos minutos, tratará de adivinar qué es; cambiarán de pareja para repetir la actividad. 2. Espacio psicoeducativo: “¿Quién soy?”. Se explica a los participantes la importancia del reconocimiento de las propias características, sin juzgarlas como positivas o negativas sino haciéndolas conscientes. 3. Actividad experiencial “Esculturas”: se invita a los participantes a realizar la actividad en parejas. Primero, uno de los miembros de la pareja realizará una pose con su propio cuerpo, pretendiendo mostrar su personalidad, forma de ser, o como le gusta que los demás lo perciban. Es importante que no se usen palabras y se intente expresar únicamente con gestos, poses o expresiones corporales. Al terminar de realizar su pose, el otro miembro de la pareja intentará adivinar aquellas características que su pareja intentó mostrar. Al final pueden cambiar impresiones con el resto del grupo. 4. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de que se dieron cuenta al realizar la actividad, que se llevan de esta experiencia.

Sesión 2. Competencias intrapersonales: asertividad, independencia y autoactualización.

1. Actividad de inicio: “¿Cómo le dirías...?”. En una caja se tienen trozos de papel a los que previamente se les han escrito frases con referencia a situaciones imaginarias, por ejemplo: “¿Cómo le dirías a tu compañero/a que tiene un grano sin hacerlo sentir mal?”. Los participantes elegirán a su pareja y cada uno tomará un trozo de papel de la caja. Tratarán de decirle a su pareja de una manera amable la situación que les ha tocado. Luego cambiarán roles. 2. Espacio psicoeducativo: Se habla acerca de la asertividad y las implicaciones que ésta tiene. Se recomienda el uso de ejemplos cotidianos para los adolescentes o incluso que ellos mismos expresen ejemplos o experiencias propias. 3. Actividad experiencial: “¿Cómo me gustaría que me dijeran...?”. Al igual que la actividad de inicio, en una caja se tienen trozos de papel a los que previamente se les han escrito frases con referencia a situaciones imaginarias, por ejemplo: “¿Cómo me gustaría que me dijeran que tengo un grano sin hacerme sentir mal?”. Los participantes

elegirán a su pareja y cada uno tomará un trozo de papel de la caja. Tratarán de explicarle a su pareja cómo les gustaría que les dijeran la situación que les ha tocado. Luego cambiarán roles. 4. Cierre: Mediante un dibujo contestar las preguntas y expresar como se sintieron ante esta actividad en los diferentes roles, de que se dan cuenta para generar un proceso reflexivo y practicar el asertividad.

Sesión 3. Competencias interpersonales: empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.

1. Actividad de inicio: “¿Qué se siente?”. Se trabaja en parejas. Uno de los miembros hará preguntas al otro como “¿Qué se siente ser mujer?” “¿qué se siente tener hermanos?” “¿qué se siente ser alto?”. Las preguntas tendrán que ser improvisadas por la pareja de acuerdo con lo que conocen del otro, e intercambiar de roles; el objetivo de la actividad es que puedan validar los sentimientos del compañero y rescatar similitudes. 2. Espacio psicoeducativo: concepto de empatía y su importancia en las relaciones interpersonales. Relevancia de saber cómo impacta en otras personas mi forma de actuar, cómo me impacta la forma de actuar de otros, cómo se siente el otro o la otra y cómo me hace sentir eso. 3. Actividad experiencial: “Guía”. Se forman equipos o parejas, se elige a una persona que será quien guiará al resto del equipo, pues los demás miembros tendrán los ojos vendados. Quien guía, deberá llevar a su o sus compañeros a otro lugar, si es un espacio pequeño se pueden dar vueltas dentro del mismo, explicándoles por donde pasan, ayudándoles a evadir obstáculos para llegar a su meta. Es importante aclarar que no es una carrera ni un concurso. Si hay tiempo, se pueden cambiar los roles y volver a hacer la actividad. 4. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de qué se dieron cuenta al realizar la actividad y qué se llevan de esta experiencia.

Sesión 4. Manejo de estrés: tolerancia el estrés y control de impulsos.

1. Actividad de inicio: “La torre”. Materiales: naipes o cartoncillos del tamaño de naipes. Se forman equipos de tres personas. Se proporciona naipes o cartoncillos a cada equipo; se les invita a crear una torre de naipes por equipo con un límite de tiempo, por ejemplo 10 minutos. El equipo deberá coordinarse de manera que todos los miembros participen al poner los naipes. 2. Espacio psicoeducativo: Explicación sobre el estrés, la utilidad de experimentarlo, la forma de reconocerlo y la relación que guarda con los pensamientos y comportamientos. Explicación sobre los impulsos, la toma de decisiones y la importancia de su regulación. Relación de la respiración con las reacciones corporales y la regulación de las emociones. 3. Actividad experiencial: “La pelota viajera”. Materiales: pelota pequeña, pelota mediana, pelota grande. Todo el grupo hace un círculo. El facilitador proporciona al grupo una pelota grande y explica que la pelota tendrá que viajar a través del círculo de participantes una cantidad de veces en un lapso, por ejemplo: 3 veces en 2 minutos. La condición es que para pasarle la pelota al siguiente compañero no se pueden usar las manos y el compañero no puede usar las manos para recibirla. Luego se repetirá la actividad con la pelota mediana y luego con la más pequeña. 4. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de qué se dieron cuenta al realizar la actividad y qué se llevan de esta experiencia.

Sesión 5. Adaptabilidad: prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.

1. Actividad de inicio: “¿Qué escuchar?”. Se le menciona al grupo que para la actividad se usarán 3 canciones diferentes, se les invita a elegir las juntas. Es importante permitir que fluyan las expresiones que puedan ocurrir en el grupo y tomar en cuenta lo que parezca favorecer la opinión de la mayoría, sin embargo, también se elegirá una canción que parezca no convencer a la mayoría. Se reproduce la música hasta pasar las tres canciones: dos que agradan a la mayoría y otra que no. Invitar a compartir los sentimientos y emociones con respecto a la experiencia. Espacio psicoeducativo:

Importancia de comprobar lo que podríamos estar suponiendo del otro, cuestionar si siempre lo que pensamos es acorde con lo que está pasando. Importancia de la flexibilidad y resolución adecuada de conflictos. Actividad experiencial: “Yo sugiero”. Se comenta al grupo que dos sesiones más adelante se dará la actividad de cierre. Se invita al grupo a realiza propuestas al respecto de acuerdo con las posibilidades del grupo. Cada integrante propondrá algo que le gustaría hacer en la actividad de cierre. Por ejemplo: “yo propongo bailar”, “yo propongo tomar refresco”, “yo propongo no hacer nada”. Luego se evaluará en grupo la viabilidad de las propuestas y se intentará implementar en la sesión de cierre aquellas que parezcan satisfacer a la mayoría. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de qué se dieron cuenta al realizar la actividad y qué se llevan de esta experiencia.

Sesión 6. Estado de ánimo: optimismo y felicidad.

1. Actividad de inicio: Material: objetos traídos por los participantes, objetos que se puedan compartir a los participantes que quizá no hayan llevado. Previamente se ha pedido al grupo traer a esta sesión un objeto que represente para ellos una emoción positiva, como felicidad. Puede ser un juguete, una pulsera, un dibujo, etcétera. Se invita voluntariamente a los participantes a contar la historia de ese objeto para ellos y por qué es tan importante, comenzando por el facilitador. Se recomienda estimular la participación de los participantes mediante el uso de escucha activa y aceptación positiva incondicional. 2. Espacio psicoeducativo: La importancia de aprender a evocar emociones positivas y reconocer cuando las emociones desagradables no son necesarias. 3. Actividad experiencial: “Todo lo que hago bien”. Materiales: pintura, cartulinas. Cada participante realizará uno o varias pinturas donde exprese todas aquellas situaciones, cosas, momentos en los que se sienta apto o capaz. 4. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de qué se dieron cuenta al realizar la actividad y qué se llevan de esta experiencia.

La etapa 3 consiste en la evaluación de la intervención por parte de los participantes.

Sesión 7. Cierre.

1. Actividad de inicio: “Mimos”. Se invita a los participantes a realizar la actividad en silencio, recomendando no usar palabras ni ruidos y únicamente gestos o movimientos corporales. Cada participante buscará a otro para expresarle mediante mímica lo que reconoce de él o ella durante las sesiones anteriores. 2. Espacio psicoeducativo: Intercambio de ideas sobre las sesiones vividas. Se invita a los participantes a expresar su experiencia durante las sesiones y lo que perciban que hayan aprendido en ellas. 3. Actividad experiencial: Se realiza la actividad elegida al final de la sesión 5, recordando que debe ser una actividad relacionada con las competencias socioemocionales y lúdica como baile, algún juego, juegos de mesa, arte. El facilitador deberá implementar una actividad acorde con lo sugerido por los participantes. 4. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de qué se dieron cuenta al realizar la actividad y qué se llevan de esta experiencia.

La etapa 4 consistirá en la evaluación de la intervención psicoeducativa, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, análisis de los dibujos y material realizado por los participantes, así como análisis del diario de campo del facilitador.

3. CONCLUSIONES

Las intervenciones psicoeducativas dirigidas a adolescentes escolarizados suelen tener que apegarse a las condiciones, horarios y disposición de las instituciones educativas. De ahí surge la necesidad de crear intervenciones cortas que permitan adecuarse a los itinerarios de dichas instituciones. Por otro lado, el uso de actividades lúdicas que involucren a los participantes parece favorecer la participación y promover el interés hacia la intervención.

Cabe resaltar que la presente propuesta de intervención no pretende incidir en las víctimas o espectadores de ciberacoso, sino directamente en los generadores de violencia. Esto se debe a que los ciberacosadores son pocas veces atendidos a nivel psicológico y psicoeducativo, por lo que no siempre se llega a comprender su dimensión humana. Además, la revisión teórica nos ha mostrado que posiblemente estos adolescentes en el pasado han sido antes víctimas de acoso escolar o ciberacoso, o bien, fueron espectadores de violencia y la replican, por lo que en su momento no recibieron la atención adecuada para evitar convertirse generadores de violencia.

Aunado a esto, la mayoría de las intervenciones enfocadas a enfrentar problemáticas como el acoso escolar y el ciberacoso se centran en proporcionar información al respecto, hablar de las consecuencias de estas y fomentar explícitamente que los participantes no se involucren. Por ello, la presente propuesta de intervención pretende enfocarse más en el potencial de los adolescentes, en donde puedan reconocer sus emociones y poderlas regular de tal manera que se genere un proceso de autoconciencia, empatía emocional, reconocimiento de las similitudes con sus compañeros y fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Además, al observar los resultados de otras intervenciones centradas en habilidades sociales, habilidades emocionales o competencias socioemocionales, se observa disminución de la justificación de la violencia y la participación en dinámicas de violencia entre pares. Ello parece indicar que cuando hay una gestión adecuada de emociones y hay también herramientas para establecer relaciones interpersonales sanas, las

dinámicas como el ciberacoso pueden disminuir. De esta forma, la presente propuesta de intervención pretende no solo incidir en la disminución de conductas de ciberacoso o violencia entre pares, sino también estimular la adquisición de competencias que permitan a los participantes no solo evitar relaciones interpersonales dañinas, sino establecer relaciones interpersonales sanas.

Así, la presente propuesta de intervención toma una visión de los adolescentes generadores de violencia, donde no sean catalogados como agentes destructivos sino como personas con características que los llevan a relacionarse así. Todo ello, por medio de un espacio donde puedan vivenciar experiencias distintas a la violencia y donde en lugar de buscar cambiarlos, se les ofrecen alternativas para generar nuevas formas de interacción.

4. REFERENCIAS

- Almario, J. (2016). *Una mirada existencial a la adolescencia (2da ed.)*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno S. A. S. ISBN: 978-958-946.94-2
- Andrade, J., Bonilla, L. y Valencia, Z. La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando Psicología*, 7 (12), 134-149. Disponible en: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pel/article/view/403>
- Antoniadou, N., Kokkinos, M. & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, 22, 27-38. Disponible en: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/j.pse.2016.01.003>
- Aranzaes Delgado, Y., Castaño Castrillón, J., Figueroa Salcedo, R., Jaramillo Ruiz, S., Landazuri Quiñonez, J., Muriel Forero, V., Rodríguez Ramirez, A., Valencia Cortés, K. (2013). Frecuencia del ciber-acoso, y sus formas de presentación en estudiantes de secundaria de colegios públicos de la Ciudad de Manizales. *Archivos de Medicina*, 14 (1), 65-82. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2738/273832164007.pdf>
- Arboleda, Z., Herrera, M. y Prada-Ramírez, M. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz - Material para la práctica*. Bogotá D.C., Colombia: Oficina del Alto
- Equidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 16 /July 2021 e- ISSN 2386-4915

- Comisionado para la Paz, Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. Disponible en: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf>
- Baldry, A., Farrington, D. & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth. A pattern of disruptive behavior. *Psicología Educativa*, 22, 19-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.001> . Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X16000075>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On modelo f emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. Disponible en: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Betina-Lacunza, A. y Contini-de-González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (23), 159-182. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Calvete, E., Orue, I, Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and agressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/261362739_Adolescentes_victimas_de_cyberbullying_prevalencia_y_caracteristicas
- Cascón, F. (2004). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Colom, F. (2011). Psicoeducación, el litio de las psicoterapias. Algunas consideraciones sobre su eficacia y su implementación en la práctica diaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40, 147-165. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/806/80622316010.pdf>
- Cuba-Esquivel (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, 25 (48), 7-27. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/14783/15352>
- Daza-Navarrete, (2007). La violencia de pares: malestar en la sociedad contemporánea. *Tesis Psicológica*, 2, 49-57. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3865524.pdf>

- Ferreira, Y. y Reyes-Benítez, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu*, 9 (2), 164-283. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a4.pdf>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O. & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, (580). doi:10.3390/ijerph16040580. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/88447#vpreview>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *School violence and bullying: global status and trends, drivers and consequences*. Paris, Francia: UNESCO. Recuperado (el 13 de octubre de 2019) de: <http://www.infocoonline.es/pdf/BULLYING.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2015). *Protocolo en situaciones de bullying*. San José: Costa Rica: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (S/A). *Nueva era del bullying*. UNICEF. Disponible en: http://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/entrega4_aep_ciberacoso.pdf
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/560/56019292003.pdf>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Machimbarrena, J. (2017). Intervención en el bullying y el ciberbullying: evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica en Niños y Adolescentes*, 4 (1), 25-32. Disponible en: <http://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-01.pdf>
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2012). *Educational Research: competences for Analysis and Applications*. USA: Pearson.
- Gil-Guzmán, B. (2015). Intervención cognitivo-conductual con el niño agresor en un caso de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica en Niños y Adolescentes*, 2 (1), 25-31. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4917643>

- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y Faro Digital (2016). *Guía de sensibilización sobre Convivencia Digital*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018COMGuia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf
- González-Arévalo, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (cyberbullying). *Investigación en la Escuela*, 87, 81-90. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/124932/R87-6.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22 (2), 265-282. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80522205.pdf>
- INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Módulo sobre cyberbullying 2017 MOCIBA*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cyberbullying/2017/doc/mociba2017_resultados.pdf
- Juvonen, J. & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78 (9), 496-505.
- Marín-Cortés, A., Hoyos-De los Ríos, O. y Sierra-Perez, A. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el cyberbullying entre adolescentes: una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo*, 40 (2), 109-124. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Andres_Marin-Cortes/publication/334281751_Factores_de_riesgo_y_factores_protectores_relacionados_con_el_cyberbullying_entre_adolescentes_Una_revision_sistemica/links/5dd54d99299bf11ec866a9ba/Factores-de-riesgo-y-factores-protectores-relacionados-con-el-cyberbullying-entre-adolescentes-Una-revision-sistemica.pdf
- 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. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3940/Martinez%20y%20colbs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- 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. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3940/Martinez%20y%20colbs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63 (6), 503-517. Disponible en: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/11/pub172_MayerSaloveyCaruso.AmericanPsychologist.2008.pdf
- PantallasAmigas. (2020). *Diez líneas de actuación estratégicas para combatir el ciberbullying - PantallasAmigas*. [online] Disponible en: <https://www.pantallasamigas.net/diez-lineas-actuacion-estrategicas-combatir-ciberbullying/> [Accessed 27 Feb. 2020].
- Papadimitriou, G. y Romo S. (2005). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*. México: McGraw Hill/Interamericana de México.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de la actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/278784432_Metodologia_de_Investigacion_Cientifica_Cualitativa?enrichId=rgreq-5b5c20ecb192b2e7d8fa094d2a326b56XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI3ODc4NDQz](https://www.researchgate.net/publication/278784432_Metodologia_de_Investigacion_Cientifica_Cualitativa?enrichId=rgreq-5b5c20ecb192b2e7d8fa094d2a326b56XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI3ODc4NDQzMjtBUzoyNDI0NTg3MDk3MjEwODhAMTQzNDgxODA2OTAxOA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf)
- Ramos-Linares, V., Piqueras-Rodríguez, J., Martínez-González, A. y Oblitas-Guadalupe, L. (2009). Emoción y cognición: implicaciones para el tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227-237. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v27n2/art08.pdf>

- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 24 (48). Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=48&articulo=48-2016-07>
- Schultze-Krumbholz, A. Hess, M. Pfetsch, J. 6 Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12 (4). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/330110554_Who_is_involved_in_cyberbullying_Latent_class_analysis_of_cyberbullying_roles_and_their_associations_with_aggression_self-esteem_and_empathy
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on Cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26 (3), 277-287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014 Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/222416503_Following_you_Home_from_School_A_Critical_review_and_Synthesis_of_Research_on_Cyberbullying_Victimization
- Vargas, D. y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad*. 8 (2), 61-78. Disponible en: https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1731/pdf_260
- Weber, N. & Pelfrey, W. (2014). *Cyberbullying: causes, consequences, and coping strategies*. El Paso, Texas: LFB Scholarly Publusing LLC.
- Wilkins, P. (2003). *Person-Centred Therapy in Focus*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc. Disponible en: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzUxODgzNF9fQU41?sid=129bf47c-b0dd-40ae-864b-da2d07e43669@sdv-sessionmgr02&vid=3&format=EB&rid=10>
- Wright, M., Wachs, S. & Harper, B. (2018). The moderation of empathy in the longitudinal association between witnessing cyberbullying, depression, and anxiety. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), article 6. <http://dx.doi.org/10.5817/CP2018-4-6>

Zavala-Berbena, M., Valadez-Sierra, M. y Vargas-Vivero, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 319-338. Disponible en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1291/1367>