



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz
Programa Nacional de Posgrados de Calidad CONACYT

“Habilidades sociales y competencias emocionales en adolescentes ciberacosadores: propuesta de intervención humanista”

Tesina que para obtener grado de Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz

Por

César Octavio Acosta Gutiérrez
Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Dirección
Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza

Ciudad Juárez, Chihuahua

31 de marzo de 2021

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz
Programa Nacional de Posgrados de Calidad CONACYT

MAESTRÍA 
**Psicoterapia Humanista
y Educación para la Paz**

**“Habilidades sociales y competencias emocionales en adolescentes
ciberacosadores: propuesta de intervención humanista”**

Tesina que para obtener grado de Maestría en Psicoterapia Humanista y
Educación para la Paz
LGAC: Psicoterapia Gestalt y Humanista

Por

César Octavio Acosta Gutiérrez
*Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CVU 1005809
ORCID 0000-0001-9312-6080*

Dirección
Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza
CVU 755254, ORCID 0000-0002-1178-808

Comité Lector

Ciudad Juárez, Chihuahua

Septiembre de 2021

Resumen

El ciberacoso es una problemática de violencia entre pares con altas tasas de prevalencia que genera afectaciones en todos sus involucrados. Las intervenciones pocas veces se dirigen a los generadores de ciberacoso y con frecuencia consisten en otorgar información sobre la problemática y no en fomentar habilidades que permitan relacionarse sanamente. El presente trabajo tiene como objetivo proponer una intervención psicoeducativa con postura humanista que fomente las capacidades sociales y personales de los adolescentes ciberacosadores a través del juego y la expresión emocional. El método contempla un enfoque cualitativo preexperimental con alcance descriptivo, desde una perspectiva fenomenológica. Se plantea una intervención psicoeducativa a través de plataformas digitales mediante videoconferencia, con características psicoterapéuticas humanistas, como el acompañamiento no impositivo, aceptación positiva incondicional y técnicas humanistas como las técnicas expresivas, supresivas e integrativas. La recolección de datos se dará con el uso de instrumentos que incluyen un cuestionario sociodemográfico, notas de campo, notas de progreso de los participantes, el Test Cyberbullying (Garaigordobil, 2013) y el Inventario de Competencias Socioemocionales para Adolescentes EQI-YV (Bar-On, 2006). Como resultado, se presenta un programa con fundamentación teórica y metodológica, estrategias de intervención definidas y objetivos específicos dirigido a adolescentes generadores de conductas de ciberacoso o cyberbullying. **Palabras clave:** ciberacoso; adolescencia; habilidades sociales; competencias emocionales; psicoeducación; humanismo.

Abstract

Cyberbullying is a problem of peer violence with high prevalence rates that affects all its stakeholders. Interventions are rarely directed at the generators of cyberbullying and often consist of providing information about the problem and not promoting skills that allow healthy relationships. The objective of this work is to propose a psychoeducational intervention with a humanistic stance that fosters the social and personal capacities of cyber bullies through play and emotional expression. The method contemplates a pre-experimental qualitative approach with a descriptive scope, from a phenomenological perspective. A psychoeducational intervention is proposed through digital videoconference platforms and with the use of humanistic psychotherapeutic techniques and characteristics. The data collection will be done with the use of instruments that include a sociodemographic questionnaire, field notes, progress notes of the participants, the Cyberbullying Test (Garaigordobil, 2013) and the Inventory of Socio-emotional Competences for Adolescents EQI-YV (Bar-On, 2006). As a result, a program with theoretical and methodological foundation, defined intervention strategies and specific objectives aimed at cyberbullying adolescents is presented. Keywords: cyberbullying; adolescence; social skills; emotional competences; psychoeducation; humanism.

Tabla de contenido

Introducción	6
Formulación del problema	6
Antecedentes	13
Pregunta de intervención	18
Justificación del estudio	18
Fundamentación Teórica	20
Violencia entre pares y acoso escolar	20
Ciberacoso.....	21
Adolescencia	23
Habilidades sociales	24
Competencias emocionales	25
Humanismo	26
Psicoterapia Humanista.....	27
Psicoterapia Humanista grupal.....	29
Psicoeducación	30
Intervenciones a través de internet	30
Objetivo general	31
Objetivos específicos	31
Método.....	32
Enfoque	32
Tipo de estudio	32
Consideraciones éticas	33
Participantes	35
Diseño de la intervención.....	35
Técnicas, instrumentos, estrategias de diagnóstico	36
Resultados	38
Procedimiento	38
Programa de intervención	39
Etapa previa 1: Conformación del grupo.	39
Etapa 2. Evaluación diagnóstica.	39
Etapa 3. Intervención.	40
Análisis y procesamiento de datos e información	45

Alcances y limitaciones	47
Referencias	50
Anexos	62
Anexo 1. Consentimiento informado para padres y/o tutores.	62
Anexo 2. Asentimiento informado para menores participantes.	63
Instrumentos de registro.....	64
Anexo 3. Cuestionario sociodemográfico.	64
Anexo 4. Cuestionario sobre uso de internet.	65
Anexo 5. Test de Cyberbullying (Garaigordobil, 2013; Laca-Arocena et al., 2020).	67
Anexo 6. Inventario Emocional (BarOn ICE: NA- Completa; Ugarriza (2005).....	69
Anexo 7. Cuestionario para el final de cada sesión (creación del autor).....	71

Introducción

Formulación del problema

El acoso escolar se ha convertido en una de las situaciones más comunes dentro y fuera de las instituciones educativas y el uso de dispositivos con acceso a internet provoca que su alcance sea mayor. Este fenómeno ha sido conocido como ciberacoso y se entiende como aquellas acciones repetitivas e intencionales a través de medios tecnológicos que provocan daño psicológico y emocional en las víctimas. Los jóvenes son quienes más fácil acceso tienen a dispositivos con internet, y son ellos quienes con más frecuencia se ven envueltos en esta problemática.

En años recientes el uso de la internet se ha constituido como el principal medio de comunicación a nivel mundial, pues en 2018 fue utilizado por 3.9 mil millones de personas, (International Telecommunications Union ITU, 2019) y para 2019, su uso ascendió a 4.3 mil millones de usuarios (We Are Social & Hootsuite, 2019), que representan el 51.2% y el 57% de la población a nivel mundial respectivamente. Esto se suma al fácil acceso a dispositivos móviles con acceso a internet, pues para 2018 alrededor de 5 mil millones de personas en el mundo se suscribieron a algún servicio de telefonía móvil, es decir, el 67% de la población mundial (GSMA Intelligence, 2019), de modo que actualmente los usuarios de internet móvil representan el 52% de la población mundial y los usuarios activos de redes sociales ascienden al 45%; mientras que quienes usan internet únicamente a través de dispositivos móviles representan el 42% de la población (We Are Social & Hootsuite, 2019).

El acceso al uso a la internet en las últimas décadas ha tenido implicaciones en diversos ámbitos de la sociedad. Actualmente las empresas que tienen el liderazgo económico a nivel mundial son aquellas que se relacionan directamente con internet, particularmente las llamadas GAFAM: Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft, que frecuentemente se encuentran creando e innovando productos para el consumo de sus usuarios (De-Bustos e Izquierdo-Castillo, 2019). Esta búsqueda de innovación ha promovido cambios en la forma en que se consumen los productos y se utiliza su contenido (Peña-Fernández, et al., 2019). Para enero de 2019 las actividades para las que más frecuentemente los usuarios utilizaron internet fueron 92% para ver videos, 58% para ver contenido en plataformas de películas o series, 30% para uso de videojuegos, 23% para ver a otras personas usando videojuegos y el 16% para ver deportes (We are Social & Hootsuite, 2019).

La internet también ha fomentado la comunicación informal y el uso del humor entre sus usuarios, como con el uso de los llamados *memes* que suelen ser imágenes sacadas de contexto que parodian alguna situación, con características comunes basados en información anterior y transformados frecuentemente por diversos usuarios (Shifman, 2014). Además de crear y consumir entretenimiento, internet es un medio donde las personas pueden obtener fama gracias a la percepción de una audiencia (Abidin, 2018) y esto ha permitido el surgimiento de los llamados *influencers*, que son personas que difunden información destinada a una audiencia específica, influyendo en ella y generalmente centrándose en la fama que pueden conseguir a través de ello (Abidin, 2018). Por otro lado, la internet ha permitido el fácil acceso a la información ya sea por el uso de los medios de comunicación masivos o bien por medio del periodismo ciudadano pues se puede crear con mayor facilidad contenido que antes era exclusivo de los medios de comunicación (Peña-Fernández, et al., 2019).

Este contenido se divulga con facilidad a través de las redes sociales o los servicios de mensajería instantánea y los más populares entre los usuarios para enero de 2019 eran Facebook con más de 2 000 millones de usuarios activos, YouTube con 1 900 millones, WhatsApp con 1 500 millones y Facebook Messenger con 1 300 millones (We Are Social & Hootsuite, 2019). YouTube es una plataforma donde pueden verse y publicarse videos de diversos temas (Lange, 2014), WhatsApp es un servicio de mensajería instantánea donde se pueden enviar y recibir mensajes de texto, mensajes de voz e imágenes (Andújar-Vaca & Cruz-Martínez, 2017), mientras que Facebook es una plataforma donde se puede crear un perfil y mostrar información a otros, postear mensajes públicos o privados, , indicar el estado emocional, mostrar videos e imágenes y compartir enlaces a otras páginas de interés o entretenimiento; además facilita el envío de mensajes instantáneos (Weber & Palfrey, 2014) por medio de Facebook Messenger.

Esta pluralidad de posibilidades ocasiona que los modos en que las personas interactúan vayan cambiando, lo que permite que las relaciones interpersonales, que antes sólo ocurrían en persona, ocurran también a través de internet (Weber & Palfrey, 2014) dada la rapidez y facilidad que permiten los dispositivos digitales para hacerlo (Ortega-Ruiz y Zych, 2016), pues facilitan comunicarse (Yudes-Gómez, et al., 2018), expresar ideas y sentimientos, mostrar actividades propias, conocer otros puntos de vista, buscar personas con las mismas afinidades (Weber &

Palfrey, 2014) y como se ha señalado antes, alcanzar popularidad y ejercer influencia en grupos de consumidores (Abidin, 2018; Tsitsika et al., 2009).

Tales prácticas a través de internet se dan con mayor frecuencia entre los adolescentes y jóvenes (Weber & Palfrey, 2014), pues desde muy temprana edad tienen acceso a la red a través de dispositivos móviles (Weber & Palfrey, 2014; Tsitsika et al., 2009). Se ha estimado que, en los Estados Unidos, para 2013, hasta el 78% de los adolescentes tenía teléfono móvil, el 23% poseía tabletas, el 93% contaba con computadoras y la mayoría tenían acceso a internet a través de dichos dispositivos (Madden, et al., 2013). En México cerca de 20 millones de personas que utilizan internet son menores de 18 años (Gobierno de México, 2019). Hay una marcada diferencia del uso de internet entre la adolescencia y la niñez, pues el 50% las niñas y niños de 6 a 11 años son usuarios de internet, mientras que entre el 89% y el 94% de las y los adolescentes lo son (UNICEF, 2019). Así, entre el 14% y el 16.4% de los usuarios de internet en México tienen entre 12 y 17 años (Asociación de Internet MX, 2019; INEGI, 2019) y alrededor del 75% de los adolescentes cuenta con dispositivos móviles (UNICEF, 2019). Las principales actividades para las que se utiliza internet en México son para entretenimiento con 90.5%, comunicación 90.3%, obtener información 86.9%, contenidos audiovisuales 78.1% y uso de redes sociales 77.8% (INEGI, 2019). En cuanto al uso de redes sociales en México, para 2014 el 96% de los usuarios tienen una cuenta de Facebook, 69% una cuenta de Twitter, 65% una cuenta de YouTube y 57% están inscritos a Google+ (Asociación de Internet MX, 2019).

Por tanto, internet es un espacio que facilita la comunicación; sin embargo, por medio de él también pueden fácilmente realizarse conductas perjudiciales (UNICEF, 2019; Weber & Palfrey, 2014) como promover rumores, intimidar, humillar y causar miedo (Weber & Palfrey, 2014). Es decir, las tecnologías de la comunicación también pueden ser empleadas para dañar y poner en peligro a sus usuarios, particularmente niños y adolescentes (UNICEF, 2019), quienes pueden participar o ser víctimas de dinámicas perjudiciales que afectan su salud mental y estabilidad emocional (Baldry, et al., 2016). De este modo, internet es un medio donde pueden presentarse con facilidad situaciones de agresión entre pares (UNICEF, 2019; Weber & Palfrey, 2014; Smith, et al., 2008) como lo es el ciberacoso, que es una variante del acoso escolar (De-Barros y Rodríguez-García, 2018). A diferencia del acoso escolar, el ciberacoso no se da en un lugar y en

un momento específicos, y puede trascender los límites físicos de la institución educativa, pero a pesar de estas diferencias, sus consecuencias son igualmente graves (Mason, 2008).

Las estimaciones de ciberacoso varían según las regiones, así lo confirma Garaigordobil (2011), pues tras un metaanálisis concluyó que las estimaciones en Estados Unidos y Asia son del 55%, en otros países americanos del 22%, en Canadá del 25%, en Oceanía del 25%, y en Europa del 30%. Para 2011, en una encuesta realizada en 24 países alrededor del mundo, de los cuales 10 eran europeos, 7 asiáticos, 3 norteamericanos, 2 sudamericanos, 1 africano y 1 oceánico, se encontró que el 12% de los padres de familia referían que sus hijos habían sido alguna vez víctimas de ciberacoso (Ipsos, 2012). En siete países europeos el porcentaje de adolescentes entre 11 y 16 años que reportaron ser víctimas de ciberacoso aumentó de 7% en 2010 a 12% en 2014 (UNESCO, 2018). Por otro lado, más de uno de cada cuatro adolescentes europeos refería haber sido víctimas de ciberacoso en los últimos seis meses (Sorrentino, et al., 2019).

En 2011, en Estados Unidos el porcentaje de estudiantes que reportaba haber sido víctima de ciberacoso era del 16.2%; en 2013 fue de 14.8%; para 2015, de 15.5% y en 2017, de 14.9 % (Center of Disease Control and Prevention, 2017). Sin embargo, también en Estados Unidos, Juvonen y Gross (2008) encontraron que hasta un 72% de los adolescentes reportaban haber sido víctima al menos de un incidente de ciberacoso durante el último año: el 41% reportó de 1 a 3 incidentes, el 13%, de 4 a 6 incidentes y el 11%, 7 o más incidentes.

En España, según Save the Children (2013), el 4% de niños y niñas entre 8 y 13 años reportaron haber sido victimizados en la modalidad de ciberacoso, mientras que el porcentaje de los espectadores ascendía al 23%. Por su parte, a través de un metaanálisis, Garaigordobil (2011) concluía que entre el 40% y el 55% de los estudiantes estuvieron inmersos en la problemática del ciberacoso en 2011, ya sea como espectadores, acosadores o víctimas, mientras que entre el 2 % y el 7 % eran víctimas severas. La fundación española Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo ANAR (2018) encontró que dos terceras partes de las víctimas eran mujeres y que el 39.3% de ellos percibía apoyo por parte de amigos o compañeros de escuela.

González-Calatayud y Prendes-Espinosa (2018) encontraron que un 6.4% de estudiantes podría catalogarse como ciberacosadores, pero hasta un 23.3% ha realizado alguna conducta de

ciberacoso. Otros autores nos muestran que, para 2015 en España, 87% de estudiantes entre 13 y 20 años, reportaba haber realizado al menos una vez conductas de ciberacoso, y la intensidad con la que reportaban haber sido agresores era baja, pero con una frecuencia mayor en hombres que en mujeres (Rodríguez-Domínguez, et al., 2015). Por su parte, ANAR (2018) reporta que un 25.9% fungió como agresor solitario, en el 55.6% de los casos lo hicieron en grupos de dos a cinco agresores, mientras que en 13% de los casos fueron más de cinco agresores.

En México, se encontró que el 23.86% de estudiantes de bachillerato reportan haber sido víctimas (Martínez-Vilchis et al., 2015). En una investigación con estudiantes de siete países latinoamericanos, incluyendo México, se encontró que hasta el 13.3% afirmaba haber perjudicado a otros por medio del móvil (Del Río-Perez, et al., 2010), mientras que otros concluyen que el porcentaje es menor al 10 por ciento (Velázquez-Reyes y Reyes-Jaimes, 2020). Para 2017, la prevalencia más alta de ciberacoso se encontraba entre los 12 a los 19 años y entre los 20 a 29 años. Las principales formas de ciberacoso son los mensajes ofensivos con un 40.1 % y el contacto mediante identidades falsas con un 31.4 %. Según estas estadísticas, el 20.1% de usuarios entre 12 y 19 años reportaban haber sufrido ciberacoso en los últimos 12 meses. El estado con mayor prevalencia de ciberacoso es Tabasco con un 22.1% y el de menor prevalencia es Sinaloa con un 12.3 %, mientras que Chihuahua presenta un 16.5% (INEGI, 2017).

Aunque Chihuahua no es el estado con mayor prevalencia de cyberbullying en el país, si se encuentra entre los 10 primeros (INEGI, 2017). Según la Encuesta Nacional sobre la disponibilidad y el Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares ENDUTIH (INEGI, 2018), en Ciudad Juárez, alrededor del 77.7% de la población utiliza Internet, 78.2% de dichos usuarios menciona usarlo diariamente, mientras que el 19% dice usarlo al menos una vez a la semana. Es importante mencionar que el 14.2% de los usuarios tienen entre 12 y 17 años. Así, la presente intervención pretende impactar en los adolescentes, quienes utilizan Internet de forma reiterada y corren el riesgo de participar en cyberbullying.

El ciberacoso presenta a varios actores involucrados, entre los que se encuentran: acosadores, víctimas y espectadores (González-Arévalo, 2015), aunque algunos incluyen a los defensores y a quienes participan como víctima-agresor (Schultze-Krumbholz, et al., 2018). Todos

ellos poseen características y factores de riesgo que los llevan a participar de esa dinámica además de las afectaciones que esto les acarrea (Weber y Palfrey, 2014).

Las víctimas suelen caracterizarse por presentar pocas competencias sociales, niveles altos de agresión, baja empatía hacia otras víctimas (Schultze-Krumbholz, et al., 2018) y suelen pertenecer a familias disfuncionales (Aranzaes-Delgado et. Al., 2013). Incluso se pueden distinguir dos tipos de víctima, por un lado, la víctima que es frecuentemente acosada, que suele ser introvertida o con bajas habilidades sociales y, por otro lado, la víctima agresora, que suele replicar las conductas de las que ha sido víctima (De-Barros y Rodríguez-García, 2018).

En cuanto a las afectaciones que presentan las víctimas de ciberacoso, se encuentran la incertidumbre (Yudes-Gómez, et al, 2018), dificultades para concentrarse y desempeñarse en la escuela (Weber & Palfrey, 2014), percepción de soledad y aislamiento (Weber & Palfrey, 2014; Iranzo, et al., 2019), bajo autoconcepto físico, familiar y social (Cañas, et al., 2019), propensión a la ansiedad y a la depresión (Aranzaes-Delgado et. Al, 2013), niveles elevados de angustia (Juvonen y Gross, 2008) y existe un efecto indirecto con la ideación suicida (Iranzo, et al., 2019). Estas afectaciones provocan que al presentarse nuevamente en la escuela después de haber sufrido ciberacoso, sientan miedo, incertidumbre o intimidación al percibir que otros alumnos saben de su situación, lo cual puede provocar que cierren sus cuentas de redes sociales, busquen cambiar de escuela e incluso perciban que su vida está en riesgo por las constantes burlas y amenazas (Weber & Palfrey, 2014). Por ello, de no ser tratado a su debido tiempo y de forma profesional puede desembocar en situaciones afecten gravemente su salud mental (Vargas y Paternina, 2017). Así, las víctimas ven vulnerado su bienestar emocional, psicológico y social (Vargas y Paternina, 2017) pues los eventos estresantes, como la agresión, generan dificultades en la salud mental (Uribe, et al., 2012).

En relación con los ciberacosadores, se he encontrado que estos suelen presentar baja autoestima, propensión a ansiedad y depresión (Aranzaes-Delgado et. Al, 2013), poca satisfacción ante la vida (Buelga, Iranzo, Cava & Torralba, 2015), baja tolerancia a la frustración, impulsividad, tendencia hacia la violencia, baja empatía (Schultze-Krumbholz, et al., 2018), frecuentemente se expresan con violencia buscando venganza (Bartrina-Andrés, 2014), suelen ser problemáticos (Buelga, et al., 2015) y con frecuencia pertenecen a familias disfuncionales (Aranzaes-Delgado et

al., 2013). Aunque buscan reconocimiento social se perciben a sí mismos como menos competentes sociales que las víctimas y aunque suelen ser populares no son queridos por sus compañeros (Romera, et al., 2016).

También los espectadores de ciberacoso presentan afectaciones, dado que pueden encontrar estresante observar cómo se victimiza a otros, pues pueden suponer que están en riesgo de que les suceda algo similar, lo que los hace sentir indefensos ante la situación y, a la larga, aumentar las posibilidades de padecer ansiedad y depresión (Wright, et al., 2018).

En cuanto a los factores de riesgo, destaca que ser agresor predispone a ser víctima y ser víctima predispone a ser acosador (Walrave y Heirman, 2011, Aranzales-Delgado et. Al, 2013), mientras que el acceso a dispositivos móviles e internet aumenta el riesgo de participar en dinámicas de ciberacoso (Walrave & Heirman, 2011). Por otro lado, la participación en el acoso escolar tradicional se relaciona con el ciberacoso (Antoniadou, et al., 2016; Baldry, et al., 2016; Bartrina-Andrés, 2014) y es un predictor este (Antoniadou, et al., 2016; Del Rey, et al., 2015). Como factores protectores encontramos la baja impulsividad, baja justificación de agresiones, resiliencia y empatía (Marín-Cortés, et al., 2019), pues quienes poseen la capacidad de comprender los sentimientos de otros y ponerse en su lugar tienen menos posibilidades de incurrir en conductas de ciberacoso y de ser víctimas (Quintana et al., 2013).

Es importante tomar en cuenta la relación que existe entre las interacciones de los adolescentes cara a cara y como estas impactan en sus relaciones dentro de Internet. Sabemos que al ciberacosador se le dificulta gestionar sus emociones, tolerar la frustración, resolver conflictos, empatizar con otras personas, entre otras cosas. Por ello, es importante el apoyo a las víctimas, pero también a los agresores, por lo que puede resultar útil realizar intervenciones que fomenten la cooperación, la resolución no violenta de conflictos, autoestima saludable, el manejo de las emociones y la empatía (Garaigordobil, 2015). Es decir, buscar el fortalecimiento de habilidades como la comunicación, las conductas prosociales, la conducta asertiva, la resolución de conflictos, la capacidad de identificar y eliminar estereotipos, las conductas de respeto a los derechos humanos, la interculturalidad, además de habilidades emocionales como la capacidad de identificar emociones propias, comprender cognitivamente sus causas y consecuencias, la capacidad de

expresarlas y regularlas así como la capacidad de activar emociones positivas (Garaigordobil, 2018).

Antecedentes

Muchas páginas web se encargan de difundir información sobre el ciberacoso, lo que permite el fácil acceso a dicha información. Tal es el caso de Pantallas Amigas, un sitio web que se encarga de difundir información respecto al uso adecuado de las tecnologías de la comunicación, donde se promueve que padres y maestros se involucren, se busca sensibilizar a los usuarios de internet y a los centros educativos y al mismo tiempo implicar a los niños y adolescentes fomentando la búsqueda de ayuda y la expresión de la problemática a los adultos (Pantallas Amigas, 2020). De forma similar, Andalucía Digital (2020) provee de información con respecto al ciberacoso y recomendaciones a padres de familia, maestros, niños y adolescentes al respecto. Ninguna muestra datos sobre la repercusión o resultados de su alcance.

En cuanto a las estrategias para la prevención del ciberacoso, se destaca que se han generado manuales que ofrecen información al respecto, aunque no presentan resultados sobre su efectividad. Tal es el caso de la Guía de Sensibilización sobre Convivencia Digital (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, UNICEF y Faro Digital, 2016), cuya finalidad es fungir como un apoyo a padres y maestros para promover una convivencia digital respetuosa. En este manual se ofrece información para la sensibilización sobre el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, destacando el rol que pueden tener los adultos frente a ello. También se otorga especial énfasis al fomento de una ciudadanía digital, que consiste en un conjunto de competencias que les permitan interactuar de manera crítica, ética y eficaz con otras personas. Finalmente, se destaca el uso de habilidades digitales, el uso del teléfono móvil con fines pedagógicos y algunas sugerencias para incluir las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.

Por otro lado, la Guía de actuación contra el ciberacoso (Avilés et al., 2012) ofrece información respecto a la identificación y detección del ciberacoso, además de ofrecer una guía sobre la actuación una vez que se presenta con información legal al respecto para los padres y los centros educativos. En cuanto a la prevención, el manual recomienda la comunicación familiar, la sensibilización acerca del tema, limitar los horarios de uso, reconocer las implicaciones legales

que conlleva este fenómeno, así como el fomento a la identificación por parte de los usuarios de la información que se publica y la que no es recomendable publicar a través de internet.

Por su parte, el Protocolo de Actuación en Situaciones de Bullying (UNICEF, 2015) provee una estrategia dividida en ocho pasos para actuar frente al acoso escolar incluyendo al ciberacoso dentro de la problemática. Así, el protocolo incluye la detección, la comunicación a la institución educativa, la atención oportuna de los implicados, la comunicación con las familias, entrevista con los implicados, definición de medidas a seguir, así como seguimiento su seguimiento y medidas o acciones para restaurar la convivencia escolar.

En cuanto a la intervención, se han realizado varios programas destinados a disminuir el ciberacoso en las escuelas (Snakenborg, et al., 2011) y con frecuencia se centran en el fomento a las habilidades sociales y/o emocionales de los participantes. Por ejemplo, Brief Internet Cyberbullying Prevention Program (Doane, et al., 2016) fue un programa de vídeos cortos de 10 minutos con información sobre ciberacoso, con la finalidad de aumentar el conocimiento sobre el tema y dramatizaciones destinadas a promover la empatía. Se encontraron que después de un mes disminuyeron las conductas ciberacoso y cambios pequeños en la empatía de los participantes.

Ferreira y Reyes-Benítez (2011) intervinieron en un grupo de adolescentes entre 11 y 12 años con la finalidad de promover en ellos habilidades sociales. En la intervención promovieron el conocimiento entre los integrantes del grupo, la expresión y comprensión de las emociones propias, fomento de asertividad, autoconocimiento, resolución de conflictos, empatía y expresión creativa por medio de arte. Al final de la intervención se encontró una disminución de las conductas agresivas.

También Garaigordobil, et al. (2017) realizaron una intervención utilizando un programa destinado a prevenir y disminuir el acoso escolar y el ciberacoso en un adolescente español ciberacosador por medio del desarrollo de habilidades sociales, escucha activa y empatía. La intervención fue grupal y se estudió únicamente en un caso; consistió en 20 sesiones de 1 hora, utilizando juegos de roles, torbellino de ideas, estudios de caso, discusión guiada, entre otras. La intervención tenía cuatro objetivos: identificar acoso escolar y ciberacoso, analizar sus consecuencias, desarrollar estrategias de afrontamiento y el desarrollar capacidades como la

empatía, la escucha activa y las habilidades sociales. Luego de la intervención, se encontró que en el adolescente disminuyó la perpetración tanto del acoso escolar como del ciberacoso. Específicamente, disminuyó la agresividad impulsiva, la agresividad premeditada y la utilización de estrategias agresivas como medio para resolver conflictos. También se observó un aumento de la autoestima y la capacidad de empatizar.

Por otro lado, el programa TEI “Tutoría entre Iguales” (Ferrer-Cascales et al., 2019), consistió en una intervención de tutoría entre pares, la cual estaba orientada a disminuir el acoso escolar y el ciberacoso en una escuela secundaria, basándose en la teoría de Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner, la Inteligencia Emocional de Mayer y Goleman y psicología positiva. Se realizó difusión y sensibilización sobre la intervención con la comunidad escolar, un entrenamiento a profesores y estudiantes tutores, para posteriormente aparejar un estudiante-tutor con un estudiante. Las actividades que realizaron juntos fueron de cohesión y tutorías en las que se desarrollaban habilidades como autoconocimiento y regulación emocional, competencias sociales y el uso adecuado de las tecnologías de la comunicación. El programa favoreció la autoestima de los estudiantes tutores, además de fomentar en los estudiantes observadores de acoso escolar y ciberacoso la toma de comportamientos activos al presenciar las conductas y fomentó en agresores la toma de consciencia de sus actos y las consecuencias negativas de hacer daño a sus compañeros.

Martínez-Vilchis, et al. (2018) diseñaron un programa de competencias emocionales con estudiantes de bachillerato. La intervención consistió en ocho sesiones de una hora durante dos meses, en las que se realizaron actividades que buscaban desarrollar competencias de conciencia emocional, además de regulación emocional y competencia social. Luego de la intervención, el grupo que recibió el programa disminuyó la victimización y la justificación del ciberacoso, a diferencia del grupo que no recibió el programa, donde además aumentó la victimización.

Por su parte, Carbonell y Cerezo (2019) realizaron una intervención por medio del programa Convivencia e Inteligencia Emocional CIE, consistente en 5 sesiones quincenales de 50 minutos con una parte teórica, realización de actividades prácticas y debates, buscando dotar a los participantes de herramientas para prevenir e intervenir en ciberacoso mediante el fomento de habilidades emocionales. Se observó luego de la intervención una disminución de las conductas de ciberacoso y un aumento de consciencia sobre la problemática.

Singüenza-Marín, et al. (2019) realizaron una intervención psicoeducativa a través de diez sesiones en las que se trabajó con el reconocimiento de emociones básicas, expresión de las emociones, resolución de conflictos, toma de decisiones, eficacia del uso de emociones en diferentes situaciones, reconocimiento para nombrar sentimientos propios, adquisición de vocabulario para comunicación afectiva, desarrollo de competencia social y estrategias para la regulación emocional de otros. Para esta intervención se utilizaron aspectos teóricos, actitudinales y de habilidad. Según los autores, este tipo de intervenciones promueve la toma de consciencia sobre las propias emociones y las de los demás, aunque esta intervención no mostró resultados estadísticamente significativos en cuanto a empatía, autoestima e inteligencia emocional percibida.

Estrada-Rodríguez, et al. (2016) realizaron una intervención con 8 adolescentes institucionalizados a lo largo de 20 sesiones. Cada sesión consistía en un juego inicial, un juego relacionado al tema, el tema de la sesión, una actividad principal, plenaria y convivencia. Se abordaron temas como autoconocimiento a lo largo del tiempo, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, conocimiento de emociones, resolución de conflictos y toma de decisiones. Todos los participantes mostraron mejoría en las habilidades sociales, aunque no hubo disminución en dimensiones como asertividad inapropiada, impulsividad, sobreconfianza, celos y soledad. Los autores mencionan un alto apego al tratamiento, participación voluntaria, disminución de agresiones y aumento en la atención hacia sus compañeros y facilitadores. También se observó un desarrollo favorable de la capacidad reflexiva. Los autores concluyen mencionando que el fomento de las habilidades sociales por sí sólo no disminuye otras conductas perjudiciales para los adolescentes. Por otro lado, el uso de actividades lúdicas fue bien recibido por los participantes, lo que permitió un mayor interés de su parte. Además, resaltan como limitantes el hecho de carecer de más información sobre los participantes y las limitantes institucionales.

Por su parte, Garaigordobil y Peña (2014) realizaron una intervención socioemocional que se centró en desarrollar habilidades sociales y competencias emocionales basándose en el modelo de Bar-On (2006). Se encontró que el programa logró aumentar varias conductas sociales positivas como la conformidad social, ayuda y colaboración, confianza en las propias posibilidades de obtener objetivos en una interacción y firmeza de los propios derechos. Sin embargo, no disminuyeron las conductas sociales negativas como la agresividad, apatía, ansiedad social o

dominancia. También se observó un aumento de la capacidad de empatía, aumento de la inteligencia emocional en variables como la inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal y estado de ánimo. Cabe destacar que el programa no influyó en las variables de adaptabilidad ni manejo de estrés.

Han sido pocos los procesos psicoterapéuticos dedicados a adolescentes ciberacosadores. Al igual que los procesos psicoeducativos, se han centrado en fomentar habilidades que permitan a los participantes concientizar sobre la problemática a la vez que se fomentan habilidades para mejorar su interacción social. Así, Gil-Guzmán (2015) realizó un proceso de psicoterapia cognitivo-conductual con un infante de 10 años identificado como acosador escolar. Al inicio de la intervención el niño presentaba conductas agresivas, discriminación y baja tolerancia hacia una de sus compañeras. Durante la intervención se realizaron estrategias como identificación de conductas realizadas e identificación de sus consecuencias, identificación y modificación de pensamientos distorsionados, fomento de resolución de conflictos mediante ejemplos de situaciones y fortalecimiento de habilidades sociales mediante role playing. Aunque el participante de la intervención no era un adolescente, es importante observar que, luego de la intervención, el menor eliminó las conductas de acoso, aumentó el control de la ira, mejoró sus habilidades sociales y la capacidad de resolver conflictos.

En general, las intervenciones destinadas a disminuir el acoso escolar o ciberbullying se han centrado, por un lado, en el fomento a las habilidades sociales, es decir, las habilidades para relacionarse con otros individuos; y, por otro lado, al fomento de competencias emocionales, es decir, el manejo y la expresión emocional.

Es importante destacar que los programas destinados a fomentar las habilidades sociales muestran que disminuyen el acoso escolar y el ciberacoso (Garaigordobil, et al., 2017; Martínez-Vilchis, et al., 2018), disminución de conductas agresivas (Ferreira y Reyes-Benítez, 2011), y aumento de las habilidades para relacionarse con otros (Estrada-Rodríguez, et al., 2016). Por su parte, las intervenciones destinadas a fomentar las competencias emocionales o inteligencia emocional muestran que disminuyen las conductas de ciberacoso (Doane, et al., 2016; Carbonell y Cerezo, 2019;), aumentan la empatía (Doane, et al., 2016), refuerzan la consciencia sobre los propios actos y sus consecuencias (Ferrer-Cazales et al., 2019; Carbonell y Cerezo, 2019), y la

toma de autoconsciencia emocional y de otros (Singüenza-Marín, et al., 2019). Además, al trabajarse con habilidades sociales y competencias emocionales, se observa aumento de conductas sociales positivas, empatía e inteligencia emocional (Garaigordobil y Peña, 2014).

Asimismo, el fomento de las habilidades sociales no disminuye otro tipo de conductas que son perjudiciales para los adolescentes (Estrada-Rodríguez, et al., 2016), pero las intervenciones que estimulan tanto las habilidades sociales como las competencias emocionales han mostrado ser efectivas para prevenir e intervenir en la adolescencia (Garaigordobil y Peña, 2014).

Pregunta de intervención

Es por todo ello que surge la pregunta: ¿Cómo es una intervención psicoeducativa con postura humanista para un grupo de adolescentes ciberacosadores?

Justificación del estudio

La presente intervención psicoterapéutica humanista va encaminada observar los cambios en las habilidades socioemocionales de los adolescentes ciberacosadores a través de una intervención psicoeducativa con postura humanista. Esta intervención pretende aportar al objetivo del Programa Nacional de Convivencia escolar (Diario Oficial de la Federación, 2019) que busca favorecer la convivencia escolar armónica para disminuir la discriminación y acoso escolar en las instituciones de educación, todo ello por medio del fomento a que los estudiantes reconozcan su valor personal, respeto a sí mismo y a otros, manejo y resolución de conflictos, respeto a derechos humanos y perspectiva de género.

Las altas estadísticas de ciberacoso que actualmente existen en México, así como las consecuencias en la salud mental que provoca a quienes participan en él, dejan ver la importancia de proveer a los adolescentes de herramientas que les permitan establecer relaciones sanas con sus pares y con ello facilitar que dichas relaciones sean replicadas en línea para disminuir la prevalencia de conductas violentas a través de Internet y sus afectaciones.

De esta forma, realizar una intervención que busque fomentar habilidades personales y sociales en quienes realizan conductas de ciberacoso en el norte de México, en el Estado de Chihuahua, resulta importante dadas las estadísticas actuales de esta problemática, las estadísticas

de uso de internet entre jóvenes, las consecuencias que provoca en los actores involucrados y la vulnerabilidad de quienes no se han visto involucrados aún.

Además, las intervenciones en competencias emocionales y habilidades sociales han mostrado incidir en la disminución de la justificación de la violencia y la participación en acoso escolar y ciberacoso. Aunado a esto, las intervenciones dirigidas a generadores de violencia o ciberacosadores son escasas, aún a pesar de la gran cantidad de características similares que presentan con relación a las víctimas. Por ello, la importancia de esta propuesta radica en ser una propuesta psicoeducativa apoyada en el humanismo y en otorgar un espacio en el cual sean beneficiarios quienes generan violencia.

Sabemos que al ciberacosador se le dificulta gestionar sus emociones, tolerar la frustración, resolver conflictos, empatizar con otras personas, entre otras cosas. Sabemos también que las capacidades de los adolescentes para relacionarse en su vida diaria repercuten en la forma en que se relacionan a través de internet.

De esta manera, una intervención con estas características puede fomentar que los participantes obtengan habilidades personales, como el manejo emocional y habilidades sociales, es decir, capacidades que les permitan relacionarse con mayor facilidad con otros. Por ende, la presente intervención psicoeducativa con postura humanista va encaminada a observar los cambios en las competencias socioemocionales de los adolescentes ciberacosadores.

Fundamentación Teórica

El ciberacoso es una variante del acoso escolar con características particulares. El ciberacoso se caracteriza por la divulgación de información perjudicial por parte de una persona o grupo de personas contra otra que pocas veces se puede defender y por lo general son adolescentes y jóvenes quienes participan en él. La adolescencia es una etapa del desarrollo humano en la cual se dan muchos cambios a nivel físico y psicológico, mismos que, si son desadaptados, generan en los adolescentes dificultades. Así, los ciberacosadores suelen poseer habilidades deficientes para relacionarse con otras personas. Una intervención psicoeducativa con postura humanista, puede favorecer el fomento a estas habilidades, pues su postura abierta, de aceptación incondicional y constante búsqueda de crecimiento, genera un ambiente propicio para que los adolescentes ciberacosadores puedan experimentar nuevas formas de interactuar con sus pares.

Violencia entre pares y acoso escolar

Si bien, frecuentemente se suelen utilizar los términos de agresividad y violencia como iguales, debemos destacar que, mientras la agresividad es innata y automática ante ciertos estímulos, la violencia conlleva factores socioculturales, por lo que no es automática, sino intencional y dañina (Sanmartin-Esplugues, 2007). Ya durante la década de 1970 se despertó en Suecia interés con relación al acoso, victimización o violencia entre pares, siendo denominado “mobbing” o “mobbing” (Olweus, 2001). Olweus fue el primero en realizar estudios sobre la victimización entre pares (Juvonen & Graham, 2001) y en sus primeros estudios encontró que los estudiantes dentro de un grupo escolar presentaban grandes diferencias en grado de violencia entre ellos, que estas diferencias se mantenían a lo largo del tiempo y que no todos los estudiantes se encontraban inmersos en este tipo de dinámicas de victimización o violencia entre pares (Olweus, 2001).

Por lo general, se suele comprender la denominación *entre pares* como aquellas interrelaciones donde los sujetos son pertenecientes a la misma jerarquía social y donde no tienen una diferencia estructural de poder, es decir, relaciones simétricas horizontales (Daza-Navarrete, 2007). Por tanto, al hablar de violencia entre pares, nos referimos a aquel tipo de violencia que ocurre en contextos de convivencia común, que con frecuencia involucra a niños y adolescentes, dándose de forma reiterada y produciendo una diferencia posicional entre víctima y victimario (Daza-Navarrete, 2007).

Cuando este tipo de violencia o victimización se da dentro de la escuela, se le conoce como bullying, que suele traducirse generalmente como intimidación, acoso, maltrato, hostigamiento o victimización entre pares, aunque frecuentemente en español ésta problemática es conocida como acoso escolar (Musalem y Castro, 2015). Se suele entender el acoso escolar como intimidación entre compañeros de escuela, destacando que esta ocurre cuando uno de ellos es frecuente y repetidamente expuesto a acciones negativas realizadas por uno o más de sus compañeros, donde pueden presentarse ataques repetidos y hostigamiento físico y/o psicológico (Olweus, 2001). Esto incluye conductas como burlarse, decir palabras o apodos hirientes, ignorar, excluir, golpear, patear, empujar, encerrar, difundir mentiras o rumores falsos, tratar de hacer que otros estudiantes lo rechacen, entre otras cosas (Olweus, 2001).

Aunque se suele definir el acoso escolar como una conducta extrema que lleva implícito el maltrato de un estudiante contra otro, a menudo no se toma en cuenta que existen también agresiones psicológicas que no necesariamente son conductas extremas, como las burlas y las exclusiones (Harris y Petrie, 2006). Así, el acoso escolar puede adoptar muchas formas, desde agresiones físicas como golpes o empujones, pasando por ataques verbales como burlas o apodos, hasta agresiones con el uso de armas o incluso racistas (Elliot, 2008). Por ello, podemos entender el acoso escolar como un conjunto de conductas violentas que un estudiante recibe por parte de otro u otros dentro del ámbito escolar (Harris y Petrie, 2006) y que incluye intencionalidad, la repetición de las conductas a lo largo del tiempo y un desequilibrio de poder entre los implicados (Solberg & Olweus, 2003).

Ciberacoso

Sin embargo, una gran cantidad de conductas de acoso escolar trascienden los límites físicos de la escuela, pues la forma de interactuar y comunicarse ha cambiado en las últimas décadas gracias a las nuevas tecnologías de comunicación que han permitido que las relaciones que se forman en persona repercutan en aquellas que se forman a través de estos medios (Weber & Pelfrey, 2014, p. 4; Ortega-Ruiz y Zych, 2016). Debido a ello, en los últimos años se ha presentado una nueva forma de acoso escolar por medio del uso de dispositivos móviles con acceso a la internet, a la que se ha denominado cyberbullying (Kowalski & Agatston, 2009), que es conocida en español como ciberacoso.

Para Garaigordobil (2011), el ciberacoso es la propagación de información perjudicial o difamatoria a través de dispositivos móviles, enfatizando que sus participantes son menores de edad. Por su parte, Tokunaga (2010) lo define como un comportamiento destinado a molestar o incomodar repetitivamente a alguien mediante mensajes hostiles o agresivos y con el uso de dispositivos móviles o internet. Sus formas más frecuentes son la provocación, el hostigamiento, la denigración y la exclusión social (Bartrina-Andrés, 2014). Todo ello por medio de insultos, robo de contraseñas, amenazas y violación a la privacidad (Juvonen & Gross, 2008), haciendo uso de correos electrónicos, mensajes de texto instantáneos, sitios de redes sociales (Weber & Palfrey, 2014), servicios de mensajería instantánea, videos, llamadas y envío de fotografías que vulneran la intimidad de la víctima (Bartrina-Andrés, 2014).

De esta forma podemos entender el ciberacoso como una dinámica distinta al acoso escolar, pero con componentes similares, pues es una conducta repetitiva e intencionada que se realiza por una o varias personas en contra de otra, acotando que se realiza a través de medios tecnológicos (Smith, et al., 2008; Garaigordobil, 2011; Weber & Palfrey, 2014), por lo que sus alcances son mayores al trascender los límites físicos de la escuela pudiéndose dar en cualquier lugar y a cualquier hora (Weber & Palfrey, 2014). Al ser los adolescentes quienes más frecuentemente utilizan internet, son ellos quienes se encuentran más propensos a participar en este tipo de dinámicas (Weber & Palfrey, 2014; Tsitsika et al., 2009).

El fenómeno de la violencia entre pares y por tanto el ciberacoso, se puede explicar desde distintas perspectivas. Desde una perspectiva conductual, la conducta agresiva no es instintiva, por lo que las conductas violentas se aprenden durante los primeros años de vida (Andrade et al., 2011). Para Bandura (1971) la conducta agresiva se adquiere por observación e imitación. Cuando el sujeto realiza una conducta y obtiene resultados positivos, es más probable que dicha conducta se vuelva a realizar; por el contrario, si tal conducta ocasiona resultados negativos, la probabilidad de que ésta se repita disminuirá (Andrade et al., 2011). Así, desde la perspectiva del aprendizaje social, podemos entender la violencia entre pares como un aprendizaje por modelamiento y experiencias directas, donde se han observado consecuencias positivas de las conductas violentas y, por tanto, se obtiene el aprendizaje de que esas conductas ocasionan consecuencias positivas (Andrade et al., 2011). Por tanto, al adquirirse los comportamientos violentos por observación, la

interacción a través de internet y los fenómenos que se observen en él, influyen en la adquisición de dichos comportamientos (Andrade et al., 2011).

Adolescencia

La adolescencia es un periodo de la vida entre la niñez y la adultez (Almario, 2016; Organización Mundial de la Salud, 2019). Aunque algunos autores la sitúan entre los 13 y los 19 años y otros hasta los 21, es difícil que exista un consenso para establecer su rango de edad específico, dado que existen muchos factores biológicos, culturales, sociales e individuales que podrían determinarlo (Almario, 2016). Durante esta etapa se desarrollan diversos cambios físicos en la persona, como el crecimiento en la talla y el peso, desarrollo de glándulas sexuales, la menarquía en las mujeres y la primera eyaculación en los hombres, hasta llegar a que los órganos sexuales tengan una madurez y que el cuerpo alcance su máximo desarrollo en cuanto a la talla y el peso (Reboiras, 2000, citado en Almario, 2016).

En esta etapa ocurren también situaciones en las que se deben encarar circunstancias sociales diferentes a las de la infancia, pues se establecen vínculos, se crean amistades, se debe aprender a relacionarse y resolver problemas de forma independiente (Hidalgo y Albarca, 1990). Así, las formas de relacionarse interpersonalmente sufren cambios marcados y juegan un rol fundamental en autopercepción del adolescente (McConville, 1995). En la relación con los pares, se suele establecer roles que determinan la interacción dentro del grupo (Almario, 2016), mientras que en la relación con los padres ocurren cambios drásticos que son fundamentales para favorecer una redefinición de la postura existencial del adolescente dentro del mundo (McConville, 1995). Esta etapa determina grandes cambios que fomentan en la persona la independencia psicosocial de la persona (Pineda-Pérez y Aliño-Santiago, 1999).

A lo largo de esta etapa existe una dependencia adaptativa que es normal, pero que en ocasiones llega a niveles que impiden la maduración del adolescente (Almario, 2016). Por otro lado, a veces la relación con los padres se vuelve más distante, caracterizada por una actitud retardadora del adolescente y un mayor conflicto (McConville, 1995). También se presentan cambios emocionales y conductuales: en los hombres una mayor tendencia a la agresividad y mayor interés sexual, mientras que en las mujeres se presentan cambios variables en el estado de ánimo, debido a la secreción de estrógenos (Almario, 2016).

Durante esta etapa ocurren diversas situaciones que van moldeando la personalidad del individuo. Se da una comparación social, donde el individuo se evalúa a sí mismo a partir de lo que observa en los otros. Así, el individuo va conociendo personas y se comienza a concentrar en aquellos rasgos de la personalidad propia que le proveen de popularidad ante ellas y de esta forma pretende tener un amplio círculo de personas conocidas. Sin embargo, poco a poco esto va cambiando durante los últimos años de la adolescencia, cuando el individuo busca relacionarse con aquellas personas que poseen características similares a las propias (Craig y Baucum, 2001).

Así surge el interés por las relaciones de noviazgo y por la pertenencia a grupos, ambas caracterizadas por el interés hacia personas con características similares (Craig y Baucum, 2001). Para que estas situaciones se den adecuadamente, el individuo debe poseer capacidades que le permitan relacionarse con otras personas y al mismo tiempo reconocer y negociar con ellos los límites en las relaciones sin dejar de lado su individualidad (Craig y Baucum, 2001).

La adolescencia es una etapa en la que se deben encarar situaciones sociales diferentes a las de la infancia (Hidalgo y Albarca, 1990). Para los adolescentes, la mayoría de sus relaciones sociales se establecen dentro del ámbito escolar (Weber & Pelfrey, 2014, p. 4), y éstas determinan también como se conforman dentro de Internet (Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz, 2016), además muchas de estas interacciones entre pares se dan en lugares no supervisados e Internet se ha convertido en uno de esos lugares (Weber & Pelfrey, 2014, p. 4).

Habilidades sociales

En el ser humano existe una inclinación a relacionarse con otros: en la adolescencia las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental, por lo que se requieren de habilidades para desarrollarlas (Hidalgo y Abarca, 1990). Las relaciones interpersonales y la faceta social del ser humano juegan un papel fundamental en él, por lo que su estudio tiene particular importancia (Ovejero-Bernal, 1990). Los orígenes de su estudio pueden remontarse hasta la década de 1930, cuando se observaba la conducta social en los niños, posteriormente muchos teóricos de la psicología como Sullivan, para quien la personalidad no puede formularse dejando de lado las relaciones con los otros (Ovejero-Bernal-1990).

Aunque no existe un consenso establecido sobre lo que es una habilidad social y lo que hace o no habilidosa socialmente a una persona, sí existe consenso en que debe tomarse en cuenta un marco cultural como referencia de esas habilidades (Alsinet-Mora, 1997). Sabemos, por definición que una habilidad se refiere a la capacidad de hacer algo correcta y fácilmente. En lo referente a la interacción social, frecuentemente se utiliza el término habilidad social para referirse a las capacidades de una persona para relacionarse con facilidad con otros (Betina-Lacunza y Contini-de González, 2011).

A lo largo de su estudio se han denominado de muchas formas a las habilidades sociales: habilidades de interacción social, habilidades de relación interpersonal, destrezas sociales, entre muchas otras (García, 2010), pero en general, se pueden entender como conductas que llevan a la persona a manejarse en sus relaciones interpersonales, y pueden ser entendidas como la aptitud para buscar metas interpersonales mediante el uso de pensamientos y conductas aceptadas culturalmente (Clemence, 2001, citado en Vargas y Paternina, 2017). De esta forma, las habilidades sociales son aquellas conductas visibles y aprendidas que se utilizan en las relaciones sociales con fines específicos (Zavala-Berbena, et al., 2008).

Las habilidades sociales presentan tres características: 1) la heterogeneidad, pues incluyen diversos comportamientos en distintas etapas, niveles de funcionamiento y contexto; 2) naturaleza interactiva, pues son conductas independientes que se adecúan a los comportamientos de los otros individuos; y 3) especificidad situacional, es decir, dependen del entorno sociocultural (Betina-Lacunza y Contini-de-González, 2011). Así, las habilidades sociales favorecen el desarrollo de relaciones interpersonales fructíferas dentro del ámbito social, pues permiten resolver e incluso prevenir conflictos interpersonales (Vargas y Paternina, 2017) y deben ser entendidas desde una interacción persona-ambiente, donde el ambiente incluye a otras personas y las relaciones con ellas (Ovejero-Bernal, 1990).

Competencias emocionales

Por otro lado, en las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental las emociones, que son estados del organismo que surgen como reacciones a acontecimientos externos que predispone a una respuesta (Bisquerra-Alzina, 2003). Existen personas que son capaces de ser conscientes de sus emociones y con base en ello poder pensar de una forma eficiente (Mayer, et

al., 2008). Esto ha sido conocido como competencias emocionales o como inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 2004). Aunque los modelos de Inteligencia Emocional la definen ya sea como un conjunto de habilidades mentales para percibir y comprender las emociones propias (Mayer, Salovey & Caruso, 2008), como competencias o capacidades aprendidas (Goleman, 2012) o como un conjunto de rasgos socioemocionales (Bar-On, 2006; Bar-On, 2007), generalmente se refieren a la capacidad de manejar emociones y sentimientos propios y ajenos, diferenciándolos y utilizando esta información para dirigir pensamientos y acciones (Mayer, et al., 2008).

Las competencias emocionales implican cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol (Mayer, et al., 2008). Así, las competencias emocionales incluyen la capacidad de comprender y expresar emociones y sentimientos, la capacidad de relacionarse con otros y comprender cómo se sienten, la capacidad de gestionar las emociones propias, la capacidad de adaptarse y resolver problemas personales e interpersonales, y la capacidad de generar afecto positivo y automotivación (Bar-On, 2006; Bar-On, 2007).

Humanismo

La psicología humanista surge como una oposición a la psicología reduccionista, mecanicista y determinista, buscando la afirmación de los valores humanos, enfocándose en la experiencia humana, promoviendo el cambio y el crecimiento personal (Castanedo, 2008). El humanismo se caracteriza por una visión holística del ser humano, donde se le ve como un ser total con su ambiente, sin reduccionismo ni fragmentaciones (Riveros-Aedo, 2014); la vida humana es un proceso de decisiones y al elegir el crecimiento por sobre el miedo, el ser humano de acerca a una autorrealización (Maslow, 2009).

La fenomenología y el existencialismo son las dos escuelas que más han aportado a la filosofía existencial-humanista (Castanedo, 2005; Muñoz-Polit, 2008). Heidegger fue el primero en unir el existencialismo y la fenomenología afirmando que no es suficiente con describir los fenómenos, sino que también debe buscarse el sentido del ser (Muñoz-Polit, 2008). De esta forma, el enfoque fenomenológico-existencial se preocupa más por la experiencia del ser humano que por la explicación de su conducta (De Castro, et al., 2017).

El humanismo toma del existencialismo diversos constructos: de Heidegger toma el Dasein, el cual es, en pocas palabras el-ser-en-el-mundo: es lo que hacemos a cada instante (Heidegger, 1995). Toma también la idea del Élan Vital, que es aquel impulso que lleva a los seres vivos a evolucionar y desarrollarse, y de él surge una unificación del presente en la percepción, pues el pasado es memoria y el futuro es anticipación (Bergson, 1912).

La fenomenología es el método de conocimiento que utiliza el existencialismo (Muñoz-Polit, 2008), pues la experiencia personal es el fundamento del conocimiento abstracto (Maslow, 2009). Un fenómeno es todo aquello que se presenta, todo aquello que aparece, todas aquellas vivencias de las que se es consciente (Husserl, 2014). El método fenomenológico pretende atender la experiencia concreta de cada ser humano (De Castro, et al., 2017) pues ésta permite que inicie el conocimiento natural, y este permanece dentro de la experiencia misma (Husserl, 2014). Dicho de otra forma, la experiencia es la forma de conocer algo inmediatamente antes de todo juicio formulado sobre un aprendizaje al respecto (Ferrater-Mora, 1979). Bajo esta postura, se prioriza la experiencia sobre el concepto (Maslow, 2009).

Así, el objetivo de la fenomenología es describir los fenómenos tal y como se dan, libre de prejuicios, críticas o ideas preconcebidas, rechazando la absolutización del mundo (Muñoz-Polit, 2008). Para May (1985), los psicoterapeutas buscan en la fenomenología una vía con dirección a un entendimiento básico del ser humano. De la fenomenología, toma la intencionalidad, que se refiere a que es la mente la que le otorga propiedades a los hechos (Brentano, 1935), toma también la dialéctica de Sócrates; mientras que de Smuts (1936) toma la postura holística, que toma en cuenta que una totalidad es mayor a la suma de las partes, en tanto que incluye una organización.

Psicoterapia Humanista

La visión holística es tomada por la psicoterapia Gestalt (Salama, 2004) que pretender ir más allá que únicamente cubrir las necesidades básicas. Desde esta perspectiva, el ser humano desea una realización plena, es decir, la utilización de sus capacidades creativas (Petit, 2010) y el crecimiento de su potencial (Salama, 2004). La psicoterapia Gestalt evita centrarse únicamente en el síntoma (Salama, 2004), prefiriendo encargarse de permitir un proceso de crecimiento, la toma de consciencia (Petit, 2010) y el autodescubrimiento de las propias necesidades (Salama, 2004). Otra característica de esta perspectiva psicoterapéutica es la de centrarse en el momento que vive

la persona, en el aquí y el ahora, pretendiendo que el individuo tome consciencia de todo lo que está pasando dentro de sí mismo y a su alrededor (Castanedo, 2008).

Desde la Gestalt, la relación terapéutica se basa en el interés (Yontef, 1995) y desde esta visión, el rol del terapeuta gira en torno a acompañar y facilitar los procesos de autodescubrimiento de los pacientes (Salama, 2004). El terapeuta expresa al paciente observaciones, sentimientos y experiencias propias como parte de la relación terapéutica (Yontef, 1995) y no busca enfrentar las resistencias que presenta el paciente, sino que pretende utilizar esa energía a favor del proceso (Salama, 2004, p. 56).

Desde la psicoterapia Gestalt se pueden destacar tres tipos de técnicas: las expresivas, las supresivas y las integrativas (Naranjo, 1999). Las técnicas expresivas pretenden que la persona externe algo que no ha podido o no ha logrado expresar, buscando promover en ella la consciencia de sí mismo y la responsabilidad al respecto; las técnicas supresivas buscan anular los intentos del paciente por evitar el presente, ayudándole a centrarse en el aquí y el ahora y ayudándole a experimentar eso que pretende eludir o que no tiene deseo de enfrentar; finalmente, las técnicas integrativas fomentan en la persona la asimilación de aquellas partes de la personalidad que rechaza o están en conflicto, pretendiendo con ello promover que satisfaga sus necesidades por medio de la autorregulación (Naranjo, 2011). También resaltan otras técnicas como la fantasía guiada, que consiste en ejercicios de imaginación donde se apoya a la persona a ponerse en contacto consigo misma mientras el terapeuta guía (Muñoz-Polit, 2012).

La psicoterapia Centrada en la Persona de Rogers presenta una postura no directiva, es decir, un acompañamiento no impositivo hacia la persona donde se confía en la capacidad que tiene para desarrollarse y crecer (Wilkins, 2003). En esta terapia se hace uso de la aceptación positiva incondicional hacia el paciente, donde se aprecia a la persona independientemente de su situación o condición; la empatía juega un papel central, pues se pretende comprender a la persona sin incluir evaluaciones o valoraciones al respecto; además, el terapeuta presenta una actitud congruente y auténtica, donde es consciente de su vivencia interior, así como de sus sentimientos o actitudes (Wilkins, 2003).

El uso del reflejo como técnica psicoterapéutica consiste en la reformulación más clara de aquello que el paciente ha intentado comunicar donde se excluye cualquier interpretación por parte

del terapeuta, y puede darse en forma de reiteración, clarificación o en reflejo del sentimiento (Wilkins, 2003). La reiteración se da cuando el terapeuta propone lo expresado por el paciente sin cambiar nada, por ejemplo, repitiendo las últimas palabras; la clarificación, consiste en que el terapeuta toma algunos elementos de lo expresado por el paciente buscando que pueda reformularlos para dejarlos más claros; el reflejo del sentimiento consiste en tomar los componentes emocionales que se presentan para proponérselos al paciente (Wilkins, 2003).

Psicoterapia Humanista grupal

Desde la psicoterapia humanista, las relaciones son fundamentales: el ser humano existe únicamente cuando hay una relación, es decir, se es uno en función del otro (Buber, 2017). El grupo permite esa interacción, pues es un campo fenomenológico que da espacio a la diferenciación y donde sus procesos se orientan por la intencionalidad de contacto que tienen sus miembros; de esta forma, el grupo se define por el objetivo, por la estructura y por sus fronteras (Spagnuolo, 2011). En la psicoterapia de grupo, la interacción del paciente con el terapeuta, la interacción con los demás pacientes y la aplicación de técnicas e intervenciones funcionan como medios para el cambio (Vinogradom y Yalom, 1996). El contacto continuo con otros permite la comparación entre los miembros, pues el constante observar de los cambios o mejorías en los otros, la identificación con sus situaciones o el consejo entre ellos puede fomentar el cambio en los participantes (Vinogradom y Yalom, 1996).

En un grupo la figura del líder emerge como aquel que permite la orientación de los movimientos que se van dando en el fondo: el liderazgo suele surgir de forma natural y va fluctuando en los miembros del grupo (Spagnuolo, 2011). El líder es en este caso el facilitador de la intervención grupal, pero con consciencia de que el liderazgo fluctúa (Spagnuolo, 2011). Por lo que el terapeuta debe ser capaz de utilizar técnicas que faciliten su intervención: guiar a vivenciar en el aquí y el ahora, facilitar la expresión de impulsos y promover la integración de la personalidad (Naranjo, 1999). El terapeuta también debe tener en cuenta la importancia de establecer la intervención en el aquí y el ahora, tomando en cuenta la experiencia y el esclarecimiento del proceso (Vinogradom y Yalom, 1996) y sin ignorar que el diagnóstico del grupo se da conforme se da el proceso terapéutico (Spagnuolo, 2013). De esta forma, en el proceso de psicoterapia grupal, el terapeuta puede hacer uso de estrategias humanistas que permitan todo esto (Naranjo, 1999; Vinogradom y Yalom, 1996; Spagnuolo, 2011).

Psicoeducación

Inicialmente la psicoeducación iba destinada a los familiares de las personas que acudían a terapia (Montiel-Castillo y Guerra-Morales, 2016) y era entendido como un proceso por el cual se facilita información actual y relevante destinada a responder preguntas sobre un padecimiento, su origen, su evolución y su abordaje, implicando consejería y entrenamiento (Bäumel, et al. & Pitschel-Waltz, 2006). Sin embargo, con el paso del tiempo se fue incluyendo a los mismos pacientes como los receptores de esa información, desde lo individual, familiar, pareja o grupal (Montiel-Castillo y Guerra-Morales, 2016).

Para Colom (2011), un proceso de psicoeducación eficaz implica abarca más que la información, pues pretende modificar conductas o actitudes del paciente que le permitan adaptarse a su situación mediante cambios en sus hábitos, pensamientos, adherencia al tratamiento o el manejo de los desencadenantes. Con respecto a las emociones, la psicoeducación se debe centrar en explicar al paciente concepciones básicas sobre respuestas de ansiedad o estrés, la relación con los pensamientos y las conductas, así como los errores que pueden ocurrir al procesar la información (Ramos-Linares, et al., 2009). Tomando en cuenta esto, podemos ver que la psicoeducación guarda relación con la psicoterapia como herramienta, dado que la instrucción didáctica permite que los participantes obtengan explicaciones y claridad con respecto fenómeno, y con ello les permite comenzar a tener control sobre él (Vinogradom y Yalom, 1996).

Intervenciones a través de internet

Las intervenciones basadas en internet son aquellas estrategias que utilizan los profesionales de la salud mental para facilitar que las personas tengan acceso a la salud mental (Harrison et al., 2011). Dentro de estas intervenciones, destaca la psicoterapia a través de internet, que es un proceso en el que interviene un profesional de la salud mental con el uso de chats, mensajería instantánea, correos electrónicos, audios, videoconferencias o videollamadas (Harrison et al., 2011).

Las intervenciones a través de internet ofrecen beneficios como disponibilidad, accesibilidad, conveniencia, costo bajo, privacidad y reducción de estigmas. Además, permiten mayor comodidad tanto a facilitadores o terapeutas como a participantes o beneficiarios, esto debido a la flexibilidad de horarios de consulta y ahorro de tiempo y dinero (Cartreine, Ahtern y

Locke, 2010). Cabe destacar que, dadas las condiciones actuales en el mundo a causa de la pandemia por Covid-19, un proceso de intervención a través de internet es una alternativa válida y viable para evitar contagios, e incluso útil aun y cuando las situaciones de salud puedan mejorar (Ceberio et al., 2021).

Dado que otorgan una relación horizontal entre el paciente y el terapeuta o facilitador, a la vez que otorgan un mayor control al usuario, y presenta niveles similares de confianza interpersonal similares a la psicoterapia presencial, este tipo de intervenciones son recomendables para personas que temen el estigma o cuentan con dificultades para expresar su situación (Fletcher-Tomenius y Vossler, 2009).

Objetivo general

Diseñar un programa de intervención psicoeducativa con postura humanista destinado a fomentar las habilidades sociales y competencias emocionales de un grupo de adolescentes ciberacosadores.

Objetivos específicos

1. Plantear el problema de investigación a partir de la búsqueda de antecedentes teóricos y metodológicos.
2. Proponer los contenidos a abordar en un programa psicoeducativo de intervención grupal con enfoque humanista dirigido a promover habilidades sociales y las competencias emocionales de adolescentes que practican ciberacoso.
3. Elegir herramientas de diagnóstico que permitan realizar intervenciones basadas en la evidencia.

En los siguientes apartados se describe el método adoptado en la consecución de los objetivos planteados.

Método

Enfoque

La intervención se propone desde un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por obtener datos no numéricos sobre el fenómeno a estudiar, buscando comprenderlo desde un entorno natural a través de la perspectiva de los participantes y cómo estos viven la experiencia, analizando los datos inductivamente (Gay, et al., 2012). Los enfoques cualitativos se centran en la búsqueda de datos descriptivos por medio de lo que dicen las personas o de sus conductas observables y son humanistas en tanto buscan comprender y a la vez influyen a las personas participantes (Taylor y Bogdan, 2000).

El alcance será descriptivo pues se pretende recolectar los datos e irlos registrando de forma permanente con lo que se busca realizar análisis de las observaciones e identificar patrones para obtener una descripción del mundo del informante; así, los resultados surgen a partir de los datos recolectados (Quecedo y Castaño, 2002).

Tipo de estudio

Se pretende que la intervención sea psicoeducativa con perspectiva humanista y un enfoque fenomenológico. Es un enfoque fenomenológico en tanto se basa en la autonomía personal, la orientación hacia metas, la búsqueda de sentido y una concepción global de la persona (Álvarez-Gayou, 2003; Bados, 2008). Las intervenciones psicoeducativas son procesos sistematizados, con objetivos, planificación y evaluación de los resultados (Trianes, 2013), que pretenden otorgar a los participantes información sobre un padecimiento o situación, incluyendo en ello consejería y entrenamientos (Bäumli, et al., 2006). La psicoeducación incluye a los participantes en tanto son ellos los beneficiarios de la información (Montiel-Castillo y Guerra-Morales, 2016). Además de otorgar información, un proceso psicoeducativo eficaz implica la modificación de conductas, hábitos, pensamientos que permitan a los participantes adaptarse a su situación e incluso la adherencia al tratamiento. De esta forma, la psicoeducación guarda relación con la psicoterapia como herramienta, pues la instrucción didáctica promueve que los participantes obtengan explicaciones y claridad con respecto al fenómeno para tener control sobre el mismo (Vinogradom y Yalom, 1996).

Es importante destacar que, aunque la intervención se propone psicoeducativa, utiliza muchas herramientas psicoterapéuticas dadas las características y necesidades de la población beneficiaria. Las intervenciones psicoterapéuticas se caracterizan por ser procedimientos destinados a apoyar a que una o varias personas controlen o eliminen síntomas problemáticos, promoviendo con ello curación y/o bienestar (American Psychiatric Association [APA], 2020). La psicoterapia humanista se centra en el desarrollo y bienestar de las personas, en este sentido, la perspectiva rogeriana presenta una postura no directiva o no impositiva, confiando en las capacidades de la persona para el desarrollo y crecimiento (Wilkins, 2003). En este tipo de psicoterapia existe una aceptación positiva incondicional, una actitud empática, así como actitudes congruentes y auténticas del terapeuta hacia el cliente (Wilkins, 2003).

Consideraciones éticas

Es importante mencionar que, dada la contingencia mundial actual por Covid-19 (OMS, 2021) y ante la incertidumbre de su duración, la intervención se propone a través de medios digitales, particularmente a través de una plataforma virtual de videoconferencias; todo ello con el fin de salvaguardar la salud física de participantes e investigadores. Además, se deben obtener los permisos institucionales para solicitar la autorización de la intervención mediante oficios, en caso de realizarse con alumnos de alguna institución educativa, así como contar con el dictamen favorable un comité de ética, como el del Comité Institucional de Ética y Bioética de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Una vez autorizado, se convocarán a estudiantes y padres de familia a una reunión informativa con respecto a la intervención. Dicha reunión, así como la intervención será realizada a través de alguna plataforma digital para videoconferencias, a menos de que las condiciones permitan otra forma. Los padres y estudiantes que acepten participar firmarán el consentimiento y asentimiento informado respectivamente (Anexo 1), donde se expresan los derechos y la protección confidencial de los datos en el proceso de las 10 sesiones y la aplicación de los instrumentos de diagnóstico (Anexo 2), y lo harán llegar a los investigadores a través de correo electrónico y/o plataformas de mensajería instantánea.

Dentro del estado de Chihuahua existe la Ley de Salud Mental, publicada el 13 de junio de 2018 (Gobierno del Estado Libre y Soberano de Chihuahua, 2018). En su artículo 3, la Ley de

Salud Mental del Estado de Chihuahua estipula que “toda persona que habite o transite por el Estado, independientemente de su edad, sexo, género, condición social, salud, religión, identidad étnica, orientación sexual o cualquiera otra, tiene derecho al acceso a la atención de la salud mental” (pp. 6). Con respecto a la atención a niñas, niños y adolescentes, dicha Ley menciona dentro de su Artículo 16 que:

“El padre, la madre, tutores, tutoras o quienes ejerzan la patria potestad de niñas, niños y adolescentes, los responsables de su guarda, las autoridades educativas y cualquier persona que esté en contacto con los mismos, procurará la atención inmediata de aquellos que presenten alteraciones de la conducta o cuando se haga evidente la existencia de trastornos mentales y del comportamiento” (pp. 14).

En su artículo 18, sección I se menciona la importancia de identificar tempranamente los trastornos mentales y del comportamiento o por usos de sustancias en niños niñas y adolescentes (pp. 15), y en la sección II se menciona la importancia de “la elaboración de programas relacionados en materia de salud mental infantil, con especial interés en el acoso escolar también llamado bullying” (p. 15); además de “VI. El privilegiar el trato digno, evitando métodos físicos o prácticas que impliquen alguna forma de maltrato físico, psicológico o emocional, así como la restricción o condicionamiento del ingreso o permanencia en cualquier centro educativo público o privado (p. 15)”. Además, en su artículo 20 estipula que de existir asentimiento por parte del menor de edad y si los padres o tutores no otorgan el consentimiento, podrá intervenir el DIF estatal “a fin de llevar a cabo las diligencias correspondientes que establezcan que no se está violentando el derecho a la procuración de salud mental del infante” (pp. 16) (Gobierno del Estado Libre y Soberano de Chihuahua, 2018).

Con respecto a la evaluación y diagnóstico, esta misma Ley menciona en su artículo 34 que la evaluación y el diagnóstico deben hacerse en todo momento con apego a los derechos humanos y perspectiva de género, con apego a: “los lineamientos y estándares emitidos por organismos internacionales y nacionales en materia de salud mental, así como la Ley General de Salud y las Normas Oficiales respectivas. El personal que la realice deberá contar con licenciatura, postgrado, doctorado o especialización” (p. 22) (Gobierno del Estado Libre y Soberano de Chihuahua, 2018).

Por otro lado, en su artículo 35 menciona que el psicoterapeuta deberá contar con licenciatura en Psicología Clínica o especialidad en Psiquiatría, contar con cédula profesional y de preferencia con estudios de posgrado en psicoterapia. Además, según el artículo 36, los materiales y programas diseñados, al igual que los procedimientos y técnicas deberán ser apropiadas para la persona usuaria, buscando que alcance un nivel adecuado de funcionalidad (p. 23). Y finalmente, se contempla en el artículo 37 que, de ser necesario, la persona usuaria se remitirá a la Institución o nivel correspondientes (p. 23) (Gobierno del Estado Libre y Soberano de Chihuahua, 2018). Se recomienda el uso del consentimiento y asentimientos informados (Anexo 1) claros y acordes a las personas dirigidas, donde se explique la consistencia de la intervención, se deje claro que los datos utilizados serán completamente confidenciales y con fines académicos, además de contar con espacios donde se identifiquen claramente a las personas responsables de la intervención y sus contactos.

Participantes

Los participantes serán adolescentes que se encuentren cursando la educación secundaria, que presenten conductas de ciberacoso y decidan participar de forma voluntaria o bien motivados por la institución educativa a la que pertenecen. Criterios de inclusión: La primera condición es que sean adolescentes independientemente del sexo. La segunda condición es que sean identificados como ciberacosadores.

El muestreo será no probabilístico intencional de casos homogéneos, caracterizado por la conformación de un grupo focal basado en la experiencia común de los participantes con referencia al tema (Quintana, 2006), en este caso, la realización de conductas de ciberacoso. Se pretende seleccionarlos de forma voluntaria y con el consentimiento de sus padres o tutores, y de ser posible buscar a aquellos que la institución educativa tenga identificados como acosadores, pues se sabe que esto aumenta la probabilidad de que sean ciberacosadores (Antoniadou, et al., 2016; Baldry, et al., 2016; Bartrina-Andrés, 2014).

Diseño de la intervención

Se pretende realizar la intervención preexperimental, pues este tipo de diseños se caracterizan por no tener un control directo de las variables extrañas ni tampoco presentan criterios aleatorios de selección de participantes. En similitud con los experimentos, controlan o manipulan

la variable independiente (Salas-Blas, 2013). Los diseños preexperimentales son útiles para realizar un acercamiento a la teoría o bien, para validar hipótesis al respecto (Campbell y Stanley, 2005). La utilidad de estos se denota al investigar situaciones en su contexto natural, donde no puede haber un control profundo de las variables ni de las características de los participantes (Salas-Blas, 2013). El proceso de intervención comprende una etapa previa de selección, una etapa de evaluación diagnóstica inicial, seguida de la implementación del programa psicoterapéutico y finalmente la evaluación final y cierre.

Técnicas, instrumentos, estrategias de diagnóstico

Cuestionario sociodemográfico (Anexo 3) que ayude a obtener más información sobre las características de las personas participantes como sexo, edad, escolaridad y número de personas que viven en casa.

Cuestionario sobre uso de internet (creación del autor, Anexo 4) destinado a conocer los hábitos de los participantes a través de internet.

Test Cyberbullying (Anexo 5) desarrollado originalmente por Garaigordibil (2013) en el País Vasco y validado para población mexicana por Laca-Arocena et al. (2020). La escala consta de 45 reactivos, divididos en tres secciones, 15 reactivos por sección: cibervictimización, ciberagresión y ciberobservación. Los índices alfa de Cronbach de las escalas fueron: .84 para cibervictimización, .86 para ciberagresión y .92 para ciberobservación; mientras que la consistencia interna de todo el instrumento resulta adecuada ($\alpha = .92$). Para la aplicación, los autores recomiendan la presentación de una definición de ciberacoso: “consiste en la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para ejercer acoso hacia alguna persona” (Laca-Arocena et al., 2020). Se pide a los participantes responder de acuerdo con la frecuencia que han sufrido, realizado u observado las agresiones señaladas. El formato de respuesta es tipo Likert de cuatro puntos: 0= nunca; 1= pocas veces; 2= algunas veces; 3= siempre. Al momento de responder, los participantes deben tomar en cuenta únicamente lo que ha pasado durante el último año. Para calificarse se deben sumar las respuestas de cada reactivo, obteniendo un total para cada escala. Para esta intervención se pretende utilizar solo la escala de *ciberagresión*.

Inventario Emocional BarOn ICE: NA- Completo (Bar-On, 2006) (Anexo 6), para habilidades sociales y competencias emocionales, versión castellana de Ugarriza y Pajares (2005)

adaptada a población mexicana por Ruvalcaba-Romero, Gallegos, Lorenzo y Borges (2014) (Anexo 5). La versión original (Ugarriza y Pajares, 2005) consiste en 60 ítems que se responden en una escala tipo Likert que van de: Muy rara vez, rara vez, a menudo y muy a menudo. Por su parte, la versión adaptada consta de 48 reactivos en escala Likert de cuatro puntos. Al no encontrarse disponibles los ítems de la versión adaptada, para la presente propuesta de intervención se utiliza la versión de 60 reactivos de Ugarriza y Pajares (2005) de 60 reactivos, aunque para la evaluación se recomienda contemplar únicamente los 48 de la versión adaptada pues ello aumenta el índice de confiabilidad en población mexicana (Ruvalcaba-Romero et al., 2014). El cuestionario evalúa adaptabilidad (versión adaptada: $\alpha = .83$) a partir de los reactivos 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57; competencias intrapersonales (versión adaptada: $\alpha = .84$) a partir de los reactivos 7, 17, 31, 43; competencias interpersonales (versión adaptada: $\alpha = .80$) cuyos reactivos correspondientes son 2, 5, 10, 24, 36, 45, 51, 55, 59; manejo de enojo (versión adaptada: $\alpha = .62$), con los reactivos 6, 15, 21, 35, 46, 54, 58; optimismo y autoconcepto (versión adaptada: $\alpha = .87$) con los reactivos 9, 13, 19, 29, 40, 47, 56, 60; y emociones positivas (versión adaptada: $\alpha = .67$) cuyos reactivos son 1, 4, 23, 32. Esta versión adaptada elimina los reactivos 3, 28, 53, 49, 50, 14 y 39 dado que dichos reactivos presentan escaso peso factorial y aportan poco a la consistencia interna de la escala (Ruvalcaba-Romero, Gallegos, Lorenzo y Borges, 2014). Las competencias interpersonales, optimismo y autoconcepto corresponderían a habilidades sociales, mientras que las competencias intrapersonales, manejo de enojo y emociones positivas corresponderían a las competencias emocionales. Sin embargo, cabe recalcar que todas ellas se correlacionan entre sí, y algunas no pueden limitarse solo a lo social o a lo emocional, pudiendo abarcar ambas, por ello considerando todas como socioemocionales (Bar-On, 2006).

Notas de campo: son un conjunto de datos recogidos por el investigador de forma descriptiva no evaluativa, desde una perspectiva objetiva; aunque dicha objetividad no implica una exclusión de las interpretaciones o indagaciones del investigador; en ellas, se pretende describir de forma concreta el contexto y las acciones de los participantes (Quecedo y Castaño, 2002).

Notas de progreso:

Videgrabación:

Cuestionario para el final de cada sesión (Anexo 7):

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en la presente revisión documental.

Resultados

Procedimiento

Se propone que el proceso de creación del grupo se realice con el apoyo de la institución educativa a la que pertenezcan. De esta manera, los docentes y/o responsables dentro de la institución pueden tener previamente identificadas a las potenciales personas participantes. A su vez, los responsables de la intervención, con permiso de la institución podrán invitar abiertamente a los alumnos que deseen participar, recomendando que sean adolescentes con alto uso de internet diario pues, según se ha mostrado antes, esto aumenta la posibilidad de que sean participantes en dinámicas de ciberacoso. Se deberá avisar a los padres o tutores de las personas participantes la consistencia de la intervención, horarios y fechas requeridas, las implicaciones éticas, los beneficios de la intervención y la necesidad de apoyar al adolescente para una óptima participación en la intervención.

Para facilitar la intervención, la cantidad de personas participantes será de entre 5 y 10, teniendo flexibilidad al respecto, dependiendo de las condiciones de la institución educativa y las necesidades de ella, tomando en cuenta horarios, fechas importantes de la institución, época de exámenes, entre otras que puedan surgir. Algunos autores recomiendan que las intervenciones sean breves y adecuadas a los horarios de la institución, sin intervenir en los horarios de clases u otras actividades escolares. Las sesiones serán de entre 45 y 60 minutos, en ella se utilizarán actividades y juegos virtuales donde puedan incluirse a todos los participantes.

Dado que la intervención es virtual, es recomendable que las personas participantes cuenten con un dispositivo con cámara web, micrófono, bocinas, acceso internet y la aplicación de videoconferencia instalada. Además, el lugar desde el cual accedan a las sesiones de la intervención sea un lugar silencioso, donde puedan estar a solas y donde se puedan sentir cómodas.

Dado que la intervención se realizará con menores de edad, es necesario que previamente se realice una sesión en la que se informe a los padres o tutores de las personas participantes en qué consiste la intervención, que se dé lugar a la presentación de dudas y necesidades específicas

que puedan ayudar a optimizar el proceso de intervención. Ética y legalmente, la intervención no puede realizarse sin este paso previo.

Programa de intervención

Se realizará en cuatro etapas: 1) selección de participantes y conformación del grupo, 2) evaluación diagnóstica, 3) intervención y 4) evaluación de resultados. De manera concisa, los temas seleccionados en la intervención van de acuerdo con las características que se han encontrado comunes en los adolescentes ciberacosadores.

A continuación se muestran los temas sugeridos para el proceso de intervención (Tabla 1):

Tabla 1

Temas para trabajar en la intervención

Característica de ciberacosadores	Tema para trabajar
Bajo autoconcepto	Autopercepción y autoconcepto
Búsqueda de reconocimiento social	Relaciones interpersonales sanas
Baja empatía	Empatía
Baja tolerancia a la frustración	Tolerancia a la frustración
Impulsividad	Control de impulsos
Tendencia a la violencia/ baja tolerancia a la frustración	Flexibilidad
Tendencia a la violencia	Resolución no violenta de conflictos

Fuente: elaboración propia.

Etapas previas:

Etapas previas: Sesión previa. Objetivos: Informar a padres y/o tutores sobre las características de la intervención. Obtención de consentimiento y asentimiento informado (Anexo 1 y 2). Establecimiento de acuerdos en cuanto a fechas y horarios de la intervención y requerimientos mínimos para la intervención en línea.

Etapas previas: Sesión 1. Objetivo: obtener información de cada participante a partir de la aplicación de las estrategias e instrumentos de diagnóstico.

Actividades	Estrategias de intervención	Herramientas o dispositivos de registro	Materiales
--------------------	------------------------------------	--	-------------------

Aplicación de cuestionarios. Creación de expedientes de cada participante.	Creación de atmosfera de confianza y alianza terapéutica.	-Cuestionario sociodemográfico (Anexo 3). -Cuestionario sobre uso de internet (Anexo 4). -Test Cyberbullying (Garaigordobil, 2013; Laca-Arocena et al., 2020) (Anexo 5). -Inventario Emocional Bar-On ICE NA completa adaptado por Ugarriza y Pajares (2005) (Anexo 6).	Computadora portátil con acceso a internet. Aplicación de videoconferencia. Cuestionarios virtuales.
---	---	--	--

Etapa 3. Intervención.

Sesión 2. Tema: autopercepción y autoconcepto. Objetivo: plantear actividades que permitan a los participantes expresarse sobre su autopercepción y autoconcepto, a la vez que puedan verse impactados por las expresiones de otros participantes.

Actividades	Estrategias de intervención	Herramientas de registro y materiales
<p>Actividad grupal: establecimiento de acuerdos de convivencia y expectativas sobre el proceso. Con base en ello, el facilitador creará un documento en formato Word disponible para cada sesión.</p> <p>Actividad grupal: con ayuda de herramientas como La Ruleta Aleatoria (PiliApp, 2021) se puede elegir aleatoriamente quien participará y la pregunta que deberá responder a todo el grupo. Se tendrán preparadas dos ruletas: una con los nombres de cada participante y el facilitador, y otra con los números 1, 2 y 3. Previamente cada participante anotará tres preguntas que quisiera que sus compañeros les respondan, recomendando que sean preguntas abiertas. Dichas preguntas serán puestas en el chat de la videoconferencia numeradas del 1 al 3. El primer giro de la ruleta elegirá al participante que responderá, el segundo giro al participante que preguntará y el giro de la segunda ruleta en número de la pregunta que hará. Se facilitará la expresión de opiniones y percepciones al respecto de cada respuesta.</p> <p>Reflexión grupal sobre las percepciones y experiencias de cada participante.</p> <p>Cierre: aplicación de cuestionario para el final de cada sesión.</p>	<p>Terapéuticas: Utilización de escucha activa y empática por parte de terapeuta.</p> <p>Validación.</p> <p>Reencuadre.</p> <p>De intervención: Grupo de discusión;</p> <p>Técnica Expresiva (actividad grupal).</p>	<p>Herramientas de registro: Diario de campo. Videograbación de la sesión.</p> <p>Materiales: Computadora portátil con acceso a internet. Aplicación de videoconferencia. Cuestionarios virtuales. Aplicación para aleatorizar participaciones como La Ruleta Aleatoria (PiliApp, 2021).</p>

Sesión 3. Tema: Relaciones interpersonales sanas. Objetivo: crear, por medio del juego, un ambiente de confianza entre los participantes, donde puedan experimentar situaciones de interacción entre ellos, compararlas con otras situaciones de su vida cotidiana y fomentar conciencia sobre la responsabilidad dentro de ellas.

Actividades	Estrategias de intervención	Herramientas de registro y materiales
Retomar en forma grupal principales puntos de la sesión anterior.	Terapéuticas: Escucha activa y empática por parte	Herramientas de registro: Videograbación Cuestionarios aplicados.

<p>Juego del espejo: cada participante deberá hacer una serie de gestos y mímicas por determinado tiempo (acorde a lo que el facilitador crea conveniente). Los demás participantes tratarán de imitar cada gesto y mímica que quien dirige haga. es importante que el facilitador se incluya en la actividad o bien, que sea la primera persona en participar. Los gestos y mímicas pueden ser de cualquier forma, pero tomando en cuenta los acuerdos de convivencia del grupo.</p> <p>Al finalizar la actividad: mediante un collage, un escrito o un dibujo virtual, expresando las sensaciones presentes en la actividad, pensamientos al respecto y emociones; tomando en cuenta cuando les tocó dirigir y cuando les tocaba ser dirigidos.</p> <p>Reflexión grupal sobre la manera de relacionarse con otras personas, basado en la experiencia de la actividad.</p> <p>Cierre: aplicación de cuestionarios para el final de cada sesión (Anexo 7).</p>	<p>de terapeuta. Validación. Reencuadre. De intervención: Grupo de discusión Técnica supresiva (juego de roles). Técnica expresiva (collage, dibujo o escrito).</p>	<p>Materiales: Computadora portátil con acceso a internet. Aplicación de videoconferencia. Cuestionarios virtuales. Cronómetro</p>
--	---	--

Sesión 4. Tema: Empatía. Objetivo: establecer actividades que permitan a los participantes experimentar sobre la experiencia propia al interactuar con otros y la experiencia de otros en esa interacción, a la vez que puedan observar el impacto de sus propias conductas, sentimientos, actitudes o expresiones sobre otras personas.

Actividades	Estrategias de intervención	Herramientas de registro
<p>Retomar en forma grupal principales puntos de la sesión anterior.</p> <p>Ponerse en el lugar del otro: aleatoriamente se asignará a cada participante el nombre de otro participante incluyendo al facilitador. El juego consistirá en responder algunas preguntas por parte del grupo de la forma que cree que esa persona contestaría. La persona de la que se estará respondiendo podrá en cualquier momento expresar si está de acuerdo o no con la respuesta. El juego pretende fomentar la empatía a ponerse en el lugar del otro y, al mismo tiempo, escuchar una retroalimentación de esa persona.</p> <p>Al finalizar la actividad: mediante un collage, un escrito o un dibujo virtual, expresando las sensaciones presentes en la actividad, pensamientos al respecto y emociones.</p> <p>Reflexión grupal.</p> <p>Cierre: aplicación de cuestionarios para el final de cada sesión (Anexo 7).</p>	<p>Terapéuticas: Utilización de escucha activa y empática por parte de terapeuta. Validación. Reencuadre. De intervención: Grupo de discusión Técnica integrativa (juego de roles). Técnica expresiva (collage, dibujo o escrito).</p>	<p>Herramientas de registro: Videograbación Cuestionarios aplicados.</p> <p>Materiales: Computadora portátil con acceso a internet. Aplicación de videoconferencia. Cuestionarios virtuales.</p>

Sesión 5. Tema: Tolerancia a la frustración. Objetivo: por medio del juego, crear un ambiente donde los participantes puedan enfrentarse a situaciones frustrantes, puedan observar sus propias herramientas para hacerles frente y puedan apoyarse en otros participantes para ello.

Actividades	Estrategias de intervención	Herramientas de registro
<p>Retomar en forma grupal principales puntos de la sesión anterior.</p> <p>Adivinar: a cada participante se le darán tres nombres de películas, series o videojuegos populares. El participante tendrá un límite de tiempo para expresar la que le haya tocado sin usar palabras, sin utilizar el chat. Puede usar sonidos de animales, gestos, muecas, movimientos corporales. Los demás miembros del grupo tratarán de adivinar cuál película, serie o videojuego trata de expresar.</p> <p>Al finalizar la actividad: mediante un collage, un escrito o un dibujo virtual, expresando las sensaciones presentes en la actividad, pensamientos al respecto y emociones.</p> <p>Reflexión grupal sobre la experiencia del juego, tanto al adivinar como al tratar que los otros adivinen. Llevar el tema al área de la frustración y a qué otras situaciones de la vida de los participantes pueden ser frustrantes también.</p> <p>Cierre: aplicación de cuestionarios para el final de cada sesión (Anexo 7).</p>	<p>Terapéuticas: Utilización de escucha activa y empática por parte de terapeuta. Validación. Reencuadre. De intervención: Grupo de discusión Técnica integrativa (Adivinar). Técnica expresiva (collage, dibujo o escrito).</p>	<p>Herramientas de registro: Videograbación Cuestionarios aplicados.</p> <p>Materiales: Computadora portátil con acceso a internet. Aplicación de videoconferencia. Cuestionarios virtuales.</p>

Sesión 6. Tema: control de impulsos. Objetivo: que los participantes experimenten situaciones en las que puedan observar las propias capacidades de control de impulsos, los beneficios en las relaciones interpersonales que estos acarrearán y los beneficios a nivel personal de un adecuado control de impulsos.

Actividades	Estrategias de intervención	Herramientas de registro
<p>Retomar en forma grupal principales puntos de la sesión anterior.</p> <p>Actividad grupal, cruzando la pantalla: en grupo se elegirá un objeto que todos tengan en casa, puede ser un vaso, un lápiz, una gorra, etcétera. La actividad consiste en simular darle a otro participante ese objeto, y dicho participante simulará que lo toma, haciéndoselo pasar a la persona que se vea enseguida en la pantalla. Se tratará de hacer la actividad coordinada, reiterando la importancia de estar atentos, de comunicarse para que funcione y de que todos participen. Se hará en tres tiempos: primero se podrá hablar y llamar a la persona de enseguida para darle el objeto,</p>	<p>Terapéuticas: Utilización de escucha activa y empática por parte de terapeuta. Validación. Reencuadre. De intervención: Grupo de discusión Técnica supresiva (cruzando la pantalla). Técnica expresiva (collage, escrito o dibujo)</p>	<p>Herramientas de registro: Videograbación Cuestionarios aplicados.</p> <p>Materiales: Computadora portátil con acceso a internet. Aplicación de videoconferencia. Cuestionarios virtuales.</p>

<p>luego solo se usarán sonidos para llamarle la atención y luego se realizará la actividad en completo silencio.</p> <p>Al finalizar la actividad: mediante un collage, un escrito o un dibujo virtual, expresando las sensaciones presentes en la actividad, pensamientos al respecto y emociones.</p> <p>Reflexión grupal</p> <p>Cierre: aplicación de cuestionarios para el final de cada sesión.</p>		
---	--	--

Sesión 7. Tema: Flexibilidad. Objetivos: que los participantes experimenten, por medio del arte y el juego, situaciones en las que puedan hacer uso de su capacidad de flexibilidad al enfrentar situaciones nuevas y complejas, con el apoyo de otros participantes.

Actividades	Estrategias de intervención	Herramientas de registro
<p>Retomar en forma grupal principales puntos de la sesión anterior.</p> <p>Actividad grupal: música para todos. Se pedirá a cada participante elegir una canción que disfrute mucho, de acuerdo con los tiempos necesarios se podrá reiterarles la duración máxima de la misma. La actividad consistirá en escuchar de una a una las canciones de cada participante; se puede elegir el orden con una aplicación como La Ruleta Aleatoria (PiliApp, 2021). Al finalizar cada canción, el facilitador o terapeuta indagará sobre la experiencia del participante y su canción, así como la de los demás participantes al escucharla. Se recomienda que el facilitador o terapeuta también participe. Es importante que, durante esta actividad, el facilitador o terapeuta utilice el reencuadre, para reestructurar las opiniones o expresiones adversas que pueda haber por parte del grupo.</p> <p>Al finalizar la actividad: mediante un collage, un escrito o</p>	<p>Terapéuticas: Utilización de escucha activa y empática por parte de terapeuta. Validación. Reencuadre.</p> <p>De intervención: Grupo de discusión Técnica integrativa (música para todos). Técnica expresiva (collage, escrito o dibujo)</p>	<p>Herramientas de registro: Videograbación Cuestionarios aplicados.</p> <p>Materiales: Computadora portátil con acceso a internet. Aplicación o página web de música. Aplicación de videoconferencia. Cuestionarios virtuales.</p>

<p>un dibujo virtual, expresando las sensaciones presentes en la actividad, pensamientos al respecto y emociones.</p> <p>Reflexión grupal</p> <p>Cierre: aplicación de cuestionarios para el final de cada sesión (Anexo 7).</p>		
--	--	--

Sesión 8. Tema: Resolución no violenta de conflictos. Objetivo: que los participantes utilicen las habilidades y competencias, que desde sesiones anteriores se han trabajado, para hacer frente a un problema grupal, buscando el bienestar común y sin dejar de lado su propio bienestar personal.

Actividades	Estrategias de intervención	Herramientas de registro
<p>Retomar en forma grupal principales puntos de la sesión anterior.</p> <p>Actividad grupal: colores. Previamente se le pedirá a cada participante tener a la mano un objeto rojo, un objeto azul y un objeto blanco. El objeto rojo representará una disculpa, el objeto azul representará un agradecimiento y el objeto blanco una recomendación. Con la ayuda de alguna aplicación de orden aleatorio se elegirá el orden de participación. Cuando se nombre a cada participante, los demás deberán mostrar ante la cámara el objeto de su elección para esa persona, quien anotará la cantidad de cada color que le corresponda. Luego, cada miembro del grupo le dirá por qué eligió “darle” ese color. Por ejemplo: “yo escogí rojo para ti, porque te quiero pedir disculpas por la vez que...”; “yo escogí blanco para ti porque te recomiendo que...”; “yo escogí azul para ti porque te agradezco...”. La actividad termina cuando todos los participantes hayan recibido colores de los demás.</p> <p>Al finalizar la actividad: mediante un collage, un escrito o un dibujo virtual, expresando las sensaciones presentes en la actividad, pensamientos al respecto y emociones.</p> <p>Reflexión grupal</p> <p>Cierre: aplicación de cuestionarios para el final de cada sesión (Anexo 7).</p>	<p>Terapéuticas: Utilización de escucha activa y empática por parte de terapeuta. Validación. Reencuadre.</p> <p>De intervención: Grupo de discusión</p> <p>Técnica integrativa (colores).</p> <p>Técnica expresiva (collage, escrito o dibujo)</p>	<p>Herramientas de registro: Videograbación</p> <p>Cuestionarios aplicados.</p> <p>Materiales: Computadora portátil con acceso a internet.</p> <p>Aplicación de videoconferencia.</p> <p>Cuestionarios virtuales.</p>

Etapa 4. Evaluación de resultados.

Sesión 9. Evaluación de resultados. Sesión grupal. Objetivo: obtener información grupal que apoye a la evaluación de resultados. Creación de un grupo de discusión en el que se aborde la experiencia y percepciones de los participantes con respecto a la intervención.

Sesión 10. Evaluación de resultados. Sesiones individuales. Objetivo: obtener información individual que apoye a la evaluación de resultados con apoyo del cuestionario sociodemográfico, cuestionario sobre ciberacoso y el cuestionario sobre habilidades sociales y competencias emocionales: Inventario Emocional Bar-On ICE, NA completa, adaptada por Ugarriza y Pajares (2005) (Anexo 6).

Análisis y procesamiento de datos e información

Lopez-Nogero (2002) nos recuerda que el trabajo de investigación debe contar con un desarrollo metódico que permita conseguir aquellos objetivos que previamente se han propuesto, una vez que el problema haya sido formulado adecuadamente y la metodología sea acorde al trabajo. Así, al analizar la información, se requiere una observación sistemática con respecto al tema, buscando con ello determinar cada una de sus partes y cómo éstas se relacionan con un todo

Para esta propuesta de intervención, se pretende utilizar como método el *análisis clásico de contenido*, que es una técnica utilizada para realizar una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto en la comunicación, teniendo como objetivo primordial su interpretación (Barelson, 1952). La realización del análisis clásico de contenido puede hacerse por medio de categorías deductivas o por medio de categorías inductivas. Por un lado, las categorías deductivas derivan de una revisión teórica e investigación previa, yendo de lo general a lo particular. Por otro lado, las categorías inductivas se refieren a los conceptos individuales que surgen de experiencias particulares del objeto o sujeto de la investigación, así como de las observaciones al respecto (Mayring, 2000).

Para esta propuesta de intervención, se pretenden utilizar categorías inductivas. Además, para realizar su sistematización es pertinente videograbar las sesiones virtuales, transcribirlas, utilizar notas de campo, narrativas e información dada por los participantes como dibujos, mensajes de chat, imágenes adjuntas a la videoconferencia y cuestionarios del final de cada sesión.

Cáceres (2003) propone seis principales pasos para un procedimiento de análisis. El primer paso consiste en la selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación. Esto se refiere a la definición de una postura teórica, disciplinar o profesional al respecto. No se puede

desarrollar un análisis dejando de lado la influencia del investigador ni sus supuestos. El segundo paso consiste en desarrollar un preanálisis. Para ello se pretende organizar la información, estableciendo formas de hacer el trabajo con respecto al contenido que se pretende analizar. Hay que tener en cuenta que el análisis de contenido difícilmente se adecúa a un proceso donde concurren la recolección y el análisis. Para obtener buenos corpus se debe buscar obtener un contenido homogéneo, concordante con los supuestos iniciales.

El tercer paso tiene que ver con la definición de las unidades de análisis. Las unidades de análisis son representaciones de segmentos de contenido que se caracterizan e individualizan para luego ser categorizados, relacionados y que se establezcan inferencias a partir de ellos. Hay dos tipos de unidades de análisis, las de base gramatical y las de base no gramatical. Las primeras se refieren a vocablos o palabras, o bien al conjunto de estas en frases, párrafos o temas. Las segundas, las de base no gramatical, se refieren a documentos obtenidos, los espacios, el tiempo, e incluso rasgos del carácter de los individuos. La selección de las unidades de análisis depende de los intereses y supuestos de los investigadores.

El cuarto paso se refiere al establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación. Este paso favorece la validez y la confiabilidad de los resultados. Aquí el investigador incluye o excluye contenido sistemáticamente, formando reglas. Sin embargo, estas reglas cambian a medida que se procesan datos. Cuando ya se han segmentado y agrupado los datos de acuerdo con las reglas de análisis, se debe dar un identificador a cada grupo, a ello se llama código, y hay uno por cada grupo de datos. Estos códigos deben ser definidos de forma que expliquen su alcance. El quinto paso es referente al desarrollo de las categorías, donde se pretende que estas representen nuevas formas de entender la información o aproximaciones teóricas.

En el sexto paso se realiza la integración final de los hallazgos, la cual debe basarse en el trabajo inductivo previo, donde se encuentren lazos y causas, interpretando todo ello convenientemente. Las categorías no siempre se integran completamente entre sí, sino que a veces pueden generar diversas interpretaciones que permiten comprender y conocer mejor el tema investigado.

En cuanto a los resultados obtenidos por medio del instrumento *Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes EQI-YV* (Bar-On, 2006; versión castellana de Ugarriza y Pajares, 2005), se pretende recogerlos y realizar un análisis descriptivo mediante la

herramienta de análisis estadístico SPSS. Dichos datos deberán ser analizados al inicio de la intervención y al final de esta, con el objetivo de realizar una comparación con respecto a los cambios observados y obtener datos que permitan conocer la efectividad de la intervención.

Alcances y limitaciones

La presente propuesta de intervención pretende incidir en los índices de ciberacoso de adolescentes del norte de México. Si bien el análisis de investigaciones previas nos muestra una clara evidencia de que la carencia o deficiencia de habilidades sociales y competencias emocionales está presente en los perpetradores de ciberacoso, las intervenciones dirigidas a dicha población son escasas, aunque son muy frecuentes las intervenciones hechas por las propias instituciones educativas. Además, con frecuencia dichas intervenciones parten desde la premisa de incidir en una o pocas de las características de los adolescentes ciberacosadores en cuanto a sus habilidades sociales y competencias socioemocionales. Por otro lado, otras intervenciones van dirigidas a intervenir en la totalidad de las habilidades o competencias, sin tomar en cuenta que algunas de ellas ya existen en dicha población o bien, que no guardan una relación con las conductas de ciberacoso.

Esto deja abierta la posibilidad de crear intervenciones basadas, eficaces y focalizadas en el conjunto de características identificadas en los adolescentes ciberacosadores. De esta forma, la presente propuesta parte desde la identificación de las habilidades sociales y competencias emocionales ausentes o deficientes en los adolescentes ciberacosadores, para ser tomadas en cuenta durante la intervención, pretendiendo incidir en ellas. De esta forma, se pueden establecer sesiones específicas para cada área a trabajar, con estrategias claras y con objetivos pertinentes.

Cabe destacar que algunos autores recomiendan la realización de intervenciones breves, que se focalicen en temas específicos y acordes con las capacidades de la institución educativa a la que pertenezcan los participantes, a sus tiempos, horarios y fechas. Además, debemos tomar en cuenta la importancia de realizar intervenciones con perspectiva de género, que en el caso del ciberacoso y cualquier tipo de violencia entre pares es pertinente.

A pesar de que la intervención pretende realizarse en modalidad virtual, es pertinente tomar en cuenta las necesidades específicas del grupo, como ya se dijo, los horarios y fechas deben ser acordes a sus necesidades educativas e incluso otro tipo de actividades extracurriculares. Además,

la intervención virtual ofrece beneficios en cuanto a la movilidad, horarios y, en el caso actual de la pandemia mundial por COVID-19, la salud de los investigadores y participantes. Si bien las intervenciones virtuales no son nuevas, sí lo es la necesidad sanitaria actual, por lo que adecuarse a ella y crear intervenciones que tomen en cuenta este aspecto, es adelantarse a posibles necesidades sanitarias o de movilidad en la región donde se aplique.

El uso del juego como estrategia de intervención permite que los participantes se involucren más en su propio proceso psicoeducativo. Además, el uso de juegos virtuales permite a los investigadores un acercamiento a la interacción que presentan los participantes a través de internet.

Sin embargo, es importante destacar las limitaciones que una intervención virtual a distancia puede presentar. Por un lado, la calidad de los dispositivos a los que tengan acceso las personas participantes, así como la calidad de la conexión a internet puede provocar que la intervención pueda verse afectada. Por ello, es recomendable aclarar a las personas participantes, así como a sus padres o tutores, la importancia de la calidad de los dispositivos y el acceso a internet, para evitar, en lo posible, este tipo de afectaciones. Esto último, a su vez, puede limitar el acceso a la intervención a ciertos participantes, comprendiendo que es evidente que no todos tengan el mismo acceso a dispositivos e internet de calidad.

Por otro lado, los espacios físicos en los que las personas participantes puedan estar durante los horarios establecidos para la intervención puede ser un inconveniente. Es importante que los padres y/o tutores tengan el interés y compromiso por buscar espacios adecuados para la persona participante a su cargo, donde pueda tener privacidad. Al igual que con el acceso a dispositivos e internet, esto puede limitar el acceso a la intervención a otros participantes, que no cuenten con los espacios adecuados en casa o carezcan del compromiso e interés por parte de padres o tutores por otorgar dicho espacio.

Ante todo ello, los investigadores deberán prever posibles escenarios que puedan afectar la intervención, a fin de minimizar las afectaciones e incluso ayudar a las personas participantes y sus padres o tutores a encontrar alternativas al respecto.

De esta forma, la presente propuesta de intervención pretende que sea inclusiva, adecuada a la población participante, útil para las instituciones educativas, que genere vínculos entre

adolescentes y padres o tutores, que fomente habilidades útiles no solo para la disminución de conductas violentas a través de internet sino también para el crecimiento personal de las personas participantes y que sea útil y sencilla para investigadores o facilitadores.

Referencias

- Abidin, C. (2018). *Internet Celebrity: Understanding Fame Online*. Bingley, Emerald Publishing Limited. ISBN: 9781787560796.
- Almario, J. (2016). *Una mirada existencial a la adolescencia (2da ed.)*. El Manual Moderno S. A. S. ISBN: 978-958-946.94-2
- Alsinet-Mora, C. (1997). Un programa para mejorar las habilidades sociales de adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 6 (2), 227-236. ISSN: 1132-0559. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2012646>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- American Psychiatric Association (2020). What is psychotherapy?. [online] American Psychiatric Association. Disponible en: <https://www.psychiatry.org/patients-families/psychotherapy> [Accessed 27 abril 2020].
- Andrade, J., Bonilla, L. y Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, 7 (12), 134-149.
- Andújar-Vaca, A. & Cruz-Martínez, M. (2017). Mobile Instant Messaging: Whatsapp and its potential to Develop Oral Skills. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 25 (1). DOI: 10.3916/C50-2017-04 Recuperado de: https://www.scipedia.com/public/Andujar-Vaca_Cruz-Martinez_2017a
- Antoniadou, N., Kokkinos, M. & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, 22, 27-38. ISSN: 1135-755X. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/psed/art/j.pse.2016.01.003>
- Aranzales 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. ISSN: 1657-320X.
- Asociación de Internet MX (2019). 15o estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018. Asociación de Internet MX [archivo PDF]. Recuperado el 9 de febrero de 2020 de: <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/func-startdown/97/lang.es-es/?Itemid=>
- Avilés, J. et al. (2012). *Guía de actuación contra el ciberacoso*. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Recuperado de: https://www.alcobendas.org/recursos/doc/Educacion/539233046_42201383324.pdf
- Bados, A. (2008). *Psychological intervention: Characteristics and models*. University of Barcelona.
- 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>
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Corporation.
- Barelson B. (1952). *Content Analysis in Communications Research*. The Free Press.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On modelo f emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. ISSN: 0214915
- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of Emotional Intelligence: a valid, robust and aplicable EI model. *Organizations & People*, 14 (2), 27-34. ISSN: 1 350 6269 Disponible en: <http://continuumcs.com/wp-content/uploads/2018/09/OP-Special-on-Emotional-Intelligence.pdf#page=28>

- Bartrina-Andrés, M. (2014). Conductas de cyberbullying en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *EDUCAR*, 50 (2), 383-400. ISSN: 0211-819X <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342132463001>
- Bäumel, J., Froböse, T., Kraemer, S., Rentrop, M. & Pitschel-Walz, G. (2006). Psychoeducation: A basic psychotherapeutic intervention for patients with schizophrenia and their families. *Schizophrenia Bulletin*, 32(1), 1-9. doi: 10.1093/schbul/sbl017. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2683741/>
- Bergson, H. (1912). *La evolución creadora*. Madrid: Renacimiento.
- 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. ISSN: 1515-4467. 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.
- Brentano, F. (1935). *Psicología*. Revista de Occidente.
- Buber, M. (2017). *Yo y Tú*. Herder. ISBN: 978-842-543-979-7
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J. & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors/ Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social*, 30 (2), 382-406, DOI: 10.1080/21711976.2015.1016754
Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21711976.2015.1016754?casa_token=LnK03hl9JYMAAAAA%3APmFqciptg4bxI4q969U5askTlneMa2AgZLdPcVKN7EIL3Rk5MtBxA2Zk8gI8FPpSpKcYCTH40Dz4Hw
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2 (1), 53-82. Recuperado de: <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Campbell, D. y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorroutu.
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. y Piqueras, J. (2019). Ajuste psicológico en cibervíctimas y ciberagresores en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 35 (3), 434-443. ISSN: 1695-2294
Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesps/article/download/323151/270721/>
- Carbonell-Bernal, N. y Cerezo-Ramírez, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research*, 5 (1), 39-49. e-ISSN: 2445-0308
- Cartreine, J., Ahern, D. & Locke, S. (2010). A roadmap to computer-based psychotherapy in the United States. *Harvard Review of Psychiatry*, 18, 80-95.
- Castanedo, C. (2008). *Seis enfoques psicoterapéuticos*. Manual Moderno. ISBN: 978-970-729-375-5
- Castanedo, C. y Munguía, G. (2012). *Diagnóstico, Intervención e Investigación en Psicología Humanística*. CCS.
- Ceberio, M., Agostinelli, J., Daverio, R., Benedicto, G., Cocola, F. Jones, G., et al. (2021). Psicoterapia online en tiempos de Covid-19: adaptación, beneficios, dificultades. *Archivos de Medicina*, 21 (1), 1-15.

- Center of Disease Control Prevention (2017). Youth Risk Behavior Survey. Data summary & trends report 2007-2017 [archivo PDF]. Recuperado 19 de octubre de 2019 de: <https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/index.htm>
- 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>
- Craig, G. y Baucum, D. (2001). Adolescencia. Compañeros y amigos. *En Desarrollo psicológico* (pp. 386-393). Prentice Hall.
- Cuba-Esquivel (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, 25 (48), 7-27. ISSN 1019 9403
- Daza-Navarrete, (2007). La violencia de pares: malestar en la sociedad contemporánea. *Tesis Psicológica*, 2, 49-57.
- De Bustos, M. y Izquierdo-Castillo, J. (2019). ¿Quién controlará la Comunicación? El impacto de los GAFAM sobre las industrias mediáticas en el entorno de la economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 803-821. ISSN: 1138-5820 Recuperado de: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5b9728c2-34a1-45a8-ae0d-10a81bc3b84b%40sessionmgr102>
- De Castro, A., García, G. y González, R. (2017). *Psicología Clínica: fundamentos existenciales (3ra ed.)*. Ediciones Uninorte.
- De-Barros, P. y Rodríguez-García, A. M. (2018). Incidencia del ciberbullying en adolescentes de 11 a 17 años en Portugal. *Revista Electronica de Tecnología Educativa*, 64, 82-98. Recuperado de: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1029>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., ... Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. doi:10.1016/j.chb.2015.03.065 Recuperado de https://www.academia.edu/12007569/Structural_validation_and_cross-cultural_robustness_of_the_European_Cyberbullying_Intervention_Project_Questionnaire
- Del Río Pérez, J; Bringué, X.; Sádaba, C.; González, D. (2010). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. En: *Generació digital: oportunitats i riscos dels públics. La transformació dels usos comunicatius*. V Congrés Internacional Comunicació i Realitat. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/17800>
- Diario Oficial de la Federación (2019, 28 de febrero). Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio Fiscal 2019. Recuperado el 10 de mayo de 2020 de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551596&fecha=28/02/2019
- Digital, A. (2020). *Cyberbullying: Guía de prevención contra el ciberacoso escolar*. [online] Blog de Andalucía es Digital. Available at: <https://www.blog.andaluciaesdigital.es/guia-ciberbullying/> [Accessed 27 Feb. 2020].
- Doane, A., Kelley, M. & Pearson, M. (2016). Reducing Cyberbullying: a theory of reasoned action-based video prevention program for college students. *Agressive Behavior*, 42, 136-146. DOI: 10.1002/ab.21610 https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ab.21610?casa_token=bV_078z19zEAAAAA:z94IHepOUi-GP-

[nMXxql3KOhjfLaudQJmwsTIK5YXq6AcB_khhwUE94DvI7MgQKDD6rAVnNiDpPcC Gf30g](#)

- Elliot, M. (2008). *Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Fondo de Cultura Económica.
- Estrada-Rodríguez, R., Escoffié-Aguilar, E. y García, R. (2016). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: una intervención con juego grupal. *PSICUMEX*, 6 (2), 27-38. Recuperado de: <http://redi.uady.mx:8080/bitstream/handle/123456789/2777/285-Resumen,%20Abstract%20y%20Art%C3%ADculo-488-2-10-20200227.pdf?sequence=1>
- Ferrater-Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Alianza.
- 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. ISSN: 2077-2161. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a4.pdf>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSeguno, 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
- Fletcher-Tomenius, L. & Vossler, A. (2009). Trust in Online Therapeutic relationships: The Therapist's Experience. *Counselling Psychology Review*, 24 (2), 24-34.
- 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.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. México: UNICEF.
- Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (2018). *III Estudio sobre Acoso Escolar y Cyberbullying según los afectados: Informe del teléfono ANAR*. Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR. Recuperado de: <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-acoso-escolar-y-ciberbullying-seg%C3%BAAn-los-afectados.pdf>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254. ISSN: 1577-7057.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31 (3), 1069-1076. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151> ISSN: 1695-2294.
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa*, 5 (8), 105-128. ISSN: 1886-5097 Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d1462b78-5e3f-444f-a223-d6d8796fb20c/pe-n8-participacion-educativa-2018.pdf>
- Garaigordobil, M. y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y conducta social. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 22 (3), 551-567. Recuperado de: https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/09.Garaigordobil_22-3oa.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. ISSN 2340-8340.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. TEA.
- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI Revista de Educación*, 12, 225-240.
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2012). *Educational Research: competences for Analysis and Applications*. Pearson. ISBN: 13-978-0-13-261317-4
- 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/2018-04/COM-Guia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf
- Gobierno de México (2019). *Ciberbullying*. [en línea] Gobierno de México. Recuperado (6 de octubre de 2019) de : <https://www.gob.mx/ciberbullying>
- Gobierno del Estado Libre y Soberano de Chihuahua (2018). Decreto No. LXV/EXLEY/0756/2018 II. P. O. Ley de Salud Mental del Estado de Chihuahua, México.
- Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional*. Ediciones B. ISBN: 9786 0748 3211
- González-Arévalo, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (cyberbullying). *Investigación en la Escuela*, 87, 81-90. ISSN: 0213-7771
- González-Calatayud, V. y Prendes-Espinosa, M. (2018). Ciberacosadores: un estudio cuantitativo con estudiantes de secundaria. *Revista Medios y Educación*, 53, 137-149.
- GSMA Intelligence (2019). *The Mobile Economy 2019*. GSMA Intelligence. [Archivo PDF]. Recuperado 19 de octubre de 2019 de: <https://www.gsmainelligence.com/research/?file=b9a6e6202ee1d5f787cfebb95d3639c5&download>
- Harris, F., Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A. ISBN: 978-844-931-867-2
- Harrison, V., Proudfoot, J., Wee, P., Parker, G., Pavlovic, D. & Manicavasagar, V. (2011). Mobile mental health: review of the emerging field and proof of concept study. *Journal of Mental Health*, 20 (6), 509-524.
- Heidegger, M. (1995). *Ser y tiempo*. Trotta. ISBN: 978-84-9879-047-4
- Hidalgo, C., Abarca, N. (1990) Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22 (2), 265-282.
- Husserl, E. (2014). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica. ISBN: 978-607-025-415-4
- INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Encuesta Nacional sobre la disponibilidad y el Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares ENDUTIH, 2018*. [en línea] INEGI. Consultado el 12 de octubre de 2019 en: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/default.html#Tabulados>
- INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018, Comunicado*

- de Prensa. INEGI/ SCT-IFC Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/OtrTemEcon/ENDUTI_H_2018.pdf
- INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *México en cifras, Ciudad Juárez*. [en línea]. INEGI. Recuperado (29 de septiembre de 2019) de: <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=08>
- INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Módulo sobre cyberbullying 2017 MOCIBA*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cyberbullying/2017/doc/mociba2017_resultados.pdf
- International Telecommunications Union (2019). *Statistics*. [en línea] Itu.int. Recuperado (16 de septiembre de 2019) de: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>
- Ipsos (2012). *One in ten parents Online, Around the World say their child has been cyberbullied, 26% say they know of a child who has experienced same in their community*. [en línea] Ipsos. Recuperado el 13 de octubre de 2019 de <https://www.ipsos.com/en-us/news-polls/one-ten-12-parents-online-around-world-say-their-child-has-been-cyberbullied-26-say-they-know-child>
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. J. & Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28, 75-81 <https://doi.org/10.5093/pi2019a5>
- Juvonen, J. & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78 (9), 496-505.
- Juvonen, J. Graham, S. (2001). *Peer Harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: The Guilford Press.
- Katayama-Omura, R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. ISBN: 978-612-4050-75-6
- Kowalski, R. M., & Agatston, P. W. (2009). *Cyber bullying: A prevention curriculum for Grades 3–5*. Center City, MN: Hazelden. ISBN: 978-1-59285-715-9 Recuperado de: http://www.hazelden.org/web/public/document/3815_cyberbullying3_5.pdf
- Laca-Arocena, F., Pérez-Verduzco, G., Luna-Bernal, A., Carrillo-Ramírez, E. y Garaigordobil, M. (2020). Propiedades psicométricas del Test Cyberbullying en una muestra de estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 20 (20), 1-19. ISSN: 1667-4545
- Lange, P. (2014). *Kids on YouTube: Technical Identities and Digital Literacies*. Routledge. ISBN: 9781611329353
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277991711_El_analisis_de_contenido_como_metodo_de_investigacion/link/55f7ef2108aec948c4757c56/download
- Madden, M., Lenhart, A., Duggan, M., Cortesi, S. & Gasser, U. (2013). *Teens and Technology 2013*. Washington DC: Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- 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 sistematica/links/5dd54d99299bf11ec866a9ba/Factores-de-riesgo-y-factores-protectores-relacionados-con-el-cyberbullying-entre-adolescentes-Una-revision-sistematica.pdf](http://www.scielo.org/co/pdf/pepsi/v16n1/v16n1a03.pdf)
- Martínez-Vilchis, R., Morales-Reynoso, T. y Pozas-Rivera, J. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento Psicológico*, 16 (1), 33-44. Recuperado de: <http://www.scielo.org/co/pdf/pepsi/v16n1/v16n1a03.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. ISSN: 1989-709X <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3940/Martinez%20y%20colbs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maslow, A. (2009). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. ISBN: 978-847-245-228-2
- Mason, K. (2008): Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the schools*, 45 (4), 323-348. DOI: 10.1002/ab.10039
- May, R. (1985). *La psicología y el dilema del hombre*. Gedisa.
- 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
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis/link/58c1fdff45851538eb7ce730/download
- McConville, M. (1995). *Adolescence: Psychotherapy and the emergent self*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. ISBN: 0-7879-0124-5
- Montiel-Castillo, V. y Guerra-Morales, V. (2016). La psicoeducación como alternativa para la atención psicológica a las sobrevivientes de cáncer de mama. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42 (2), 332-336.
- Muñoz-Polit, M. (2008). *La sensibilización Gestalt en el trabajo terapéutico*. Pax México. ISBN: 978-968-860-861-6
- Muñoz-Polit, M. (2012). *Una hipótesis humanista sobre la emoción*. Grupo Espiral A. C.
- Musalem, R. y Castro, P. (2015). Qué se sabe de Bullying. What is known about Bullying. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (2), 14-23. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.002>
- Naranjo, C. (1999). *La vieja y novísima Gestalt: Actitud y Práctica*. Cuatro Vientos. ISBN: 84-89333-32-7
- Olweus, D. (2001). *Peer harassment: A critical analysis and some important issues*. En Juvonen J. and Graham, S. (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). Nueva York: Guilford Press.
- OMS, Organización Mundial de la Salud (2019). *Desarrollo en la adolescencia*. [en línea] Recuperado (29 de septiembre de 2019) de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- OMS, Organización Mundial de la Salud (2021). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado el (6 de mayo de 2019) de: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

- Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Psicología Educativa*, 22, 1-4. ISSN 1135-755X <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.04.001>
- Ovejero-Bernal, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento; un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2 (2), 93-112. ISSN: 0214-9915 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72702204.pdf>
- PantallasAmigas. (2020). *Diez líneas de actuación estratégicas para combatir el ciberbullying - PantallasAmigas*. [online] Available at: <https://www.pantallasamigas.net/diez-lineas-actuacion-estrategicas-combatir-ciberbullying/> [Accessed 27 Feb. 2020].
- Peña-Fernández, S., Lazkano-Arrillaga, I. y Larrondo-Ureta, A. (2019). Medios de comunicación e innovación social. El auge de las audiencias en el entorno digital. *Andamios*, 16 (40), 351-372. DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v16i40.710> Recuperado de: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=5b9728c2-34a1-45a8-ae0d-10a81bc3b84b%40sessionmgr102>
- Petit, M. (2010). *La terapia Gestalt*. Kairós, S.A. ISBN: 978-84-7245-710-2
- Pineda-Pérez, S. y Aliño-Santiago, M. (1999). El concepto de adolescencia. En Márquez-Gálvez, R. y Colás-Pérez, E. (Ed.). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la Salud en la Adolescencia* (pp. 15-23). Ciudad de la Habana, Cuba: MINSAP.
- 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>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. ISSN: 1136-1034. 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-5b5c20ecb192b2e7d8fa094d2a326b56-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI3ODc4NDQzMjtBUzoyNDI0NTg3MDk3MjEwODhAMTQzNDgxODA2OTAxOA%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Ruiz, G., García, N., Moras, E. (2013). Estilos de crianza en adolescentes implicados en ciberbullying. *Revista de Investigación en Psicología*, 16 (2), 61-87. ISSN: 1609-7445
- 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. ISSN: 0718-4808. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v27n2/art08.pdf>
- Ramos-Noboa, I., Larzabal-Fernández, A. y Moreta-Herrera, R. (2020). Estructura factorial del Cyberbullying Questionnaire (CBQ) y su complemento (CBQ-V) en adolescentes ecuatorianos. *Actualidades en Psicología*, 34 (128). Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1332/133263700003/html/index.html>
- Riveros-Aedo, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu*, 12 (2), 135-186. ISSN: 2077-2161. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf>

- Rodríguez-Domínguez, C., Martínez-Pecino, R. y Durán Segura, M. (2015). Cyberbullying en la adolescencia y revelación de las agresiones. *Apuntes de Psicología*, 33 (3), 95-102. ISSN 0213-3334
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 24 (48). ISSN: 1134-3478. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=48&articulo=48-2016-07>
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J., Lorenzo-Alegría, M. y Borges-Del Rosal, A. (2014). Propiedades Psicométricas del inventario de competencias socioemocionales para adolescents (EQi-YV). *Evaluar*, 14, 1-14. ISSN 1667 4545
- Ruvalcaba-Romero, N., Salazar-Estrada, J. y Gallegos-Guajardo, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a comportamientos disociales en adolescentes mexicanos. *CES Psicología*, 5 (1), 1-10. E-ISSN: 2011-3080. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539529002>
- Salama, H. (2004). *Gestalt, proceso y metodología (3ra ed.)*. Mexico: Alfaomega. ISBN: 970-15-0857-2
- Salas-Blas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liber*, 19 (1), 133-141- ISSN: 1729-4827. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000100013
- Salovey, P. & Mayer, J. (2004). Emotional Intelligence. En Salovey, P., Brackett, M. & Mayer, J. (Eds), *Emotional Intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model* (pp. 1-27). Dude Publishing.
- Sanmartín.Esplugues (2007). ¿Qué es la violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, 42, 9-21. ISSN: 1130-0507. Recuperado de: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/95881/92151>
- Save the Children (2013). *Acoso escolar y cyberbullying: propuestas para la acción. Informe*. Save the Children
- 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
- Shifman, L. (2014). *Memes in Digital Culture*. The MIT Press. ISBN: 9780262525435
- Singüenza-Marín, V., Carballido-Guisado, R., Pérez-Albéniz, A. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18 (3). Recuperado de: [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/18-3%20\(2019\)/64760701012/#64760701012_ref8](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/18-3%20(2019)/64760701012/#64760701012_ref8)
- Smith, P., 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. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Smuts, J. (1936). *Holism and Evolution*. McMillan and Co. Disponible en: <https://reflexus.org/wp-content/uploads/Smut-Holism-and-Evolution.pdf>

- Snakenborg, J., Van Acker, R. & Gable, R. (2011). Cyberbullying: prevention and intervention to protect our children and youth. *Preventing School Failure*, 22 (2), 88-95. ISSN: 1045-988X
DOI: 10.1080/1045988X.2011.539454
<http://crazyjamiejo.pbworks.com/w/file/attach/69786957/Cyberbullying%20Prevention%20and%20Interventio.pdf>
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29 (3), 239-268.
- Sorrentino, A., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Blaya, C. (2019). Epidemiology of Cyberbullying across Europe: Differences between Countries and Genders. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(2), 74-91. ISSN: 2630-5984
<http://dx.doi.org/10.12738/estp.2019.2.005>
- Spagnuolo, M. (2011). *El ahora para lo siguiente en psicoterapia*. Madrid: Asociación Cultural Los Libros CTP. ISBN: 978-84-940393-2-4
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. ISBN: 84-7509-816-9
- 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
- Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Tonon, G. (comp.), (2009): *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Universidad nacional de la Matanza Prometeo, pp. 47-68.
- Trianes, M. (2013). *Convivencia escolar: evaluación e intervención para su mejora*. Síntesis.
- Tsitsika, A., Critselis, E., Kormas, G., Filippopoulou, A., Tounissidou, D., Freskou, A., Spiliopoulou, T., Louizou, A., Konstantoulaki, E. & Kafetzis, D. (2009). Internet use and misuse: a multivariate regression analysis of the predictive factors of internet use among Greek adolescents. *Eur J Pediatr*, 168: 655-665. DOI 10.1007/s00431-008-0811-1
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona* 8, 11-58.
- Uribe, A., Orcasita, L., Gomez, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia: avances de la disciplina*. 6 (2), 83-99
- Vargas, D. y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad*. 8 (2), 61-78.
- Velázquez-Reyes, L. y Reyes-Jaimes, G. (2020). Voces de la ciberviolencia. Voces de la educación, 5 (9), 63-75. ISSN: 2448-6248 Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02505975/document>
- Vinogradom, S. y Yalom, I. (1996). *Guía breve de psicoterapia de grupo*. Paidós.
- Walrave, M. & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: predicting victimization and perpetration. *Children and Society*, 25. 57-72. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x>
- We Are Social & Hootsuite (2019). Global Digital Report 2019-We Are Social. Recuperado (el 9 de noviembre de 2019) de: <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>
- Weber, N. & Pelfrey, W. (2014). *Cyberbullying: causes, consequences, and coping strategies*. El Paso, Texas: LFB Scholarly Publishing LLC. ISBN: 978-1-59332-761-3
- Wilkins, P. (2003). *Person-Centred Therapy in Focus*. SAGE Publications Inc. ISBN: P 978-0-7619-6487-2. Disponible en: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzUxODgzNF9fQU41?sid>

[=129bf47c-b0dd-40ae-864b-da2d07e43669@sdc-v-sessmgr02&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>
- Yontef, G. (1995). Proceso y diálogo en Gestalt. Cuatro vientos.
- Yudes-Gómez, C., Baridon-Chauvie, D., González-Cabrera, J.M. (2018). Cyberbullying y uso problemático de Internet en Colombia, Uruguay y España: un estudio transcultural. *Comunicar*. 26 (56). ISSN: 1134-3478.
- 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. ISSN: 1696-2095. Disponible en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1291/1367>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado para padres y/o tutores.

Consentimiento informado

Su hija (hijo) ha sido invitada (o) a participar voluntariamente en una intervención Psicoterapéutica Humanista como parte de un trabajo de titulación de la Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz. La persona responsable de la intervención es el Lic. César Octavio Acosta Gutiérrez, dirigido por la Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. El objetivo de la intervención es el fortalecimiento de competencias socioemocionales en los participantes y con ello fomentar habilidades para relacionarse sanamente con otros.

La intervención se apegará en todo momento a la Ley de Salud Mental del Estado de Chihuahua, a la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y al Código Ético del Psicólogo. por ello, el psicoterapeuta/ facilitador cuenta con cédula profesional vigente, en todo momento se guardará la confidencialidad de las personas participantes, por lo que al reportar los resultados se omitirán nombres, preferentemente sustituyéndolos por iniciales; la intervención consiste en un proceso psicoterapéutico de 14 sesiones, de entre 50 y 60 minutos y se aplicarán dos instrumentos y un cuestionario general. Su participación es voluntaria, por lo que puede abandonar el proceso en el momento que lo desee sin sanción alguna.

Para cualquier duda o aclaración puede comunicarse con César Octavio Acosta al teléfono 656 453 0991 y al correo al194508@alumnos.uacj.mx; con la Dra. Nancy Alejandra Amador al teléfono 656 149 8762 y al correo .nancy.esparza@uacj.mx.

Nombre del o la participante _____

Nombre y firma del o los padres o tutores _____

Nombre y firma del responsable de la intervención _____

Nombre y firma del responsable del proyecto _____

Anexo 2. Asentimiento informado para menores participantes.

Asentimiento informado

Has sido invitada (o) a participar voluntariamente en una intervención Psicoterapéutica Humanista como parte de un trabajo de titulación de la Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz. La persona responsable de la intervención es el Lic. César Octavio Acosta Gutiérrez, dirigido por la Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. El objetivo de la intervención es el fortalecimiento de competencias socioemocionales en los participantes y con ello fomentar habilidades para relacionarse sanamente con otros.

La intervención se apegará en todo momento a la Ley de Salud Mental del Estado de Chihuahua, a la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y al Código Ético del Psicólogo. por ello, el psicoterapeuta/ facilitador cuenta con cédula profesional vigente, en todo momento se guardará la confidencialidad de las personas participantes, por lo que al reportar los resultados se omitirán nombres, preferentemente sustituyéndolos por iniciales; la intervención consiste en un proceso psicoterapéutico de 14 sesiones, de entre 50 y 60 minutos y se aplicarán dos instrumentos y un cuestionario general. Su participación es voluntaria, por lo que puede abandonar el proceso en el momento que lo desee sin sanción alguna.

Para cualquier duda o aclaración puede comunicarse con César Octavio Acosta al teléfono 656 453 0991 y al correo al194508@alumnos.uacj.mx; con la Dra. Nancy Alejandra Amador al teléfono 656 149 8762 y al correo .nancy.esparza@uacj.mx.

Nombre del o la participante _____

Nombre y firma del o los padres o tutores _____

Nombre y firma del responsable de la intervención _____

Nombre y firma del responsable del proyecto _____

Instrumentos de registro.

Anexo 3. Cuestionario sociodemográfico.

1. Edad: _____
2. Fecha de nacimiento: _____
3. Sexo: _____
4. Escolaridad actual: _____
5. ¿Cuántas personas viven en tu casa? _____
6. ¿Tienes pareja? _____

Anexo 4. Cuestionario sobre uso de internet.

1. ¿En qué lugares usas internet? (Puedes elegir varias):
 - A) En casa.
 - B) Lugares públicos.
 - C) En la escuela.
 - D) En el trabajo.
 - E) En casa de amigos o familiares.

2. ¿Para qué usas internet? (Puedes elegir varias):
 - A) Para entretenimiento (ver películas o series, ver vídeos, videojuegos).
 - B) Para usar redes sociales (usar Facebook, Instagram, TikTok, etc.)
 - C) Para hacer llamadas o videollamadas.
 - D) Para mandar mensajes (Whatsapp, Messenger, etc.)
 - E) Para hacer tareas escolares.
 - F) Para trabajar o tener clases.
 - G) Para ver noticias.
 - H) Para aprender cosas que me gustan (ver tutoriales, leer, dibujar, etc).
 - I) Para escuchar música o podcasts.
 - J) Otro (menciona): _____

3. ¿En qué dispositivos usas internet? (puedes seleccionar varios):
 - A) Teléfono móvil (celular).
 - B) Tablet.
 - C) Laptop
 - D) Computadora de escritorio.
 - E) Televisión (smart TV)
 - F) Otros: _____

4. ¿Qué plataformas o redes sociales usas? (puedes seleccionar varias).
 - A) YouTube
 - B) Reddit
 - C) TikTok
 - D) Instagram
 - E) Facebook
 - F) Facebook Messenger
 - G) Twitter
 - H) Twitch
 - I) WhatsApp
 - J) Snapchat
 - K) Telegram
 - L) Otro: _____

Anexo 5. Test de Cyberbullying (Garaigordobil, 2013; Laca-Arocena et al., 2020).

Ciber agresión

Responde las siguientes preguntas indicando la frecuencia con la que has realizado las siguientes acciones durante el último año de acuerdo con la siguiente escala:

0= Nunca

1= pocas veces

2= algunas veces

3= siempre

1. ¿Has enviado mensajes ofensivos e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?
2. ¿Has hecho llamadas ofensivas e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?
3. ¿Has agredido o has provocado a alguien para darle una paliza y grabarlo y colgarlo en Internet?
4. ¿Has difundido fotos o vídeos privados o comprometidos de alguien a través del móvil o de Internet?
5. ¿Has hecho fotos “robadas” en sitios como los vestuarios, la playa, el cuarto de baño... y las has difundido por el teléfono móvil o por Internet?
6. ¿Has hecho llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo?
7. ¿Has chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?
8. ¿Has acosado sexualmente a alguien a través del móvil o de Internet?
9. ¿Has firmado en el blog de otra persona escribiendo comentarios difamatorios, mentiras o contando sus secretos?
10. ¿Has robado la contraseña de alguien para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico?
11. ¿Has modificado fotos o vídeos de alguien para difundirlas a través de las redes sociales o páginas web (por ejemplo, YouTube) y humillarle o reírte de él?
12. ¿Has acosado a alguien para intentar aislarlo de sus contactos en las redes sociales?
13. ¿Has chantajeado u obligado a alguien a hacer cosas que no quería a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet?
14. ¿Has amenazado de muerte a alguna persona o a su familia por medio del teléfono móvil, las redes sociales u otro tipo de tecnología?

15. ¿Has difamado a alguien por Internet diciendo cosas sobre esa persona que son mentira para desprestigiarla? ¿Has difundido rumores sobre otros para hacerles daño?

Anexo 6. Inventario Emocional BarOn ICE: NA- Completa; adaptado por Ugarriza (2005)

Lee cada oración y elige la prespuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos como te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y solo UNA respuesta por cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un aspa sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen, no existen respuestas buenas o malas.

1. Me gusta divertirme.
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.
4. Soy feliz.
5. Me importa lo que le sucede a las personas
6. Me es difícil controlar mi cólera.
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.
8. Me gustan todas las personas que conozco.
9. Me siento seguro (a) de mí mismo (a).
10. Sé cómo se sienten las personas.
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a).
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.
14. Soy capaz de respetar a los demás.
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.
18. Pienso bien de todas las personas.
19. Espero lo mejor.
20. Tener amigos es importante
21. Peleo con la gente.
22. Puedo comprender preguntas difíciles.
23. Me agrada sonreír.
24. Intento no herir los sentimientos de las personas.
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.
26. Tengo mal genio.
27. Nada me molesta.
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.
29. Sé que las cosas saldrán bien.
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.

31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.
32. Sé cómo divertirme.
33. Debo decir siempre la verdad.
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.
35. Me molesto fácilmente.
36. Me agrada hacer cosas por los demás.
37. No me siento muy feliz.
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.
39. Demoro en molestarme.
40. Me siento bien conmigo mismo (a).
41. Hago amigos fácilmente.
42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.
43. Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.
44. Cuando respondo a preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.
46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.
47. Me siento feliz con la clase de persona que soy.
48. Soy bueno (a) resolviendo problemas.
49. Para mí es difícil esperar mi turno.
50. Me divierten las cosas que hago.
51. Me agradan mis amigos.
52. No tengo días malos.
53. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.
54. Me disgusta fácilmente.
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.
56. Me gusta mi cuerpo.
57. Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.
58. Cuando me molesto, actúo sin pensar.
59. Sé cuando la gente está molesta aún cuando no me dicen nada.
60. Me gusta la forma cómo me veo.

Anexo 7. Cuestionario para el final de cada sesión (creación del autor).

1. ¿Qué hicimos hoy?
2. ¿Qué aprendí?
3. ¿Qué haré con lo que aprendí?
4. ¿Cómo me sentí hoy?
5. ¿Cómo se habrán sentido los demás?