



Original

## Efecto de un programa de prevención de ciberacoso integrado en el currículum escolar de Educación Primaria

Raquel Flores Buils\*, Antonio Caballer Miedes, y Mercedes Romero Oliver

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universidad Jaume I, Castellón de la Plana, España

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 14 de febrero de 2019

Aceptado el 7 de agosto de 2019

On-line el 11 de noviembre de 2019

#### Palabras clave:

Educación Primaria

Ciberacoso

Prevención

Integración curricular

Formación docente y familiar

### R E S U M E N

El mayor número de casos de ciberacoso sucede en la etapa de Educación Secundaria, donde se centran gran parte de los programas que trabajan ciberacoso. Esta situación lleva al diseño, implantación y evaluación de un programa de prevención de ciberacoso integrado en el currículum escolar de Educación Primaria, partiendo de un análisis de necesidades realizado con 55 docentes y 156 padres y madres. El objetivo del presente estudio es evaluar el efecto del programa en una muestra de 159 estudiantes de Educación Primaria, siguiendo un diseño cuasiexperimental, pre-post con dos grupos, incluyendo formación para docentes, padres y madres. Se han obtenido diferencias significativas en las dimensiones *autoconciencia emocional*, *resolución de problemas*, *uso responsable*, *tutorización digital docente* y *supervisión familiar*. Se concluye que el programa es efectivo, desarrollando en el alumnado las habilidades personales y tecnológicas evaluadas, y repercutiendo positivamente en la tutorización y supervisión de sus docentes y progenitores.

© 2019 Publicado por Elsevier España, S.L.U. en nombre de Universidad de País Vasco.

### Effect of a cyberbullying prevention program integrated in the Primary Education curriculum

#### A B S T R A C T

The largest number of cases of cyberbullying occurs in the Secondary Education stage, where a large part of cyberbullying programs are focused. This situation leads to the design, implementation and evaluation of a cyberbullying prevention program integrated in the Primary Education curriculum, based on a needs analysis carried out with 55 teachers and 156 parents. The objective of this study is to evaluate the effect of the program on a sample of 159 students of Primary Education, following a quasi-experimental design, pre-post with two groups, including training for teachers and parents. Significant differences have been obtained in the following dimensions *emotional self-awareness*, *problem solving*, *responsible use*, *digital teaching tutoring* and *family supervision*. It is concluded that the program is effective, developing in the students the personal and technological skills assessed, and having a positive impact on the tutoring and supervision of their teachers and parents.

© 2019 Published by Elsevier España, S.L.U. on behalf of Universidad de País Vasco.

#### Keywords:

Primary Education

Cyberbullying

Prevention

Curricular integration

Teacher and family training

### Introducción

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) e Internet están teniendo una gran presencia en la vida de los jóvenes, tanto dentro como fuera del contexto escolar (International Telecommunication Union, 2017; Lenhart, Smith

y Anderson, 2015). Investigaciones llevadas a cabo (Garmendia, Jiménez, Casado, y Mascheroni, 2016; Stald et al., 2014) sobre la relación existente entre los menores (9-16 años) y las TIC apuntan a que la edad media de inicio en el acceso a Internet está bajando, estableciéndose en los siete años, asimismo, la edad de pertenencia del primer teléfono móvil es de 10 años (Golpe, Gómez, Harris, Braña, y Rial, 2017).

El hecho de que las TIC formen parte del quehacer diario de los niños, niñas y adolescentes, y que su uso cotidiano sea cada vez más precoz (Arnáiz, Cerezo, Giménez, y Maquilón, 2016), ha

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [flores@uji.es](mailto:flores@uji.es) (R. Flores Buils).

incrementado las alertas sobre los riesgos que esto conlleva (Kelly y Arnold, 2016; Nocentini, Zambuto, y Menesini, 2015), destacando su influencia en el desarrollo social y emocional, y en el bienestar psicológico (Bogart et al., 2014; Estévez, Jiménez, y Moreno, 2018; Ho, Lwing, y Lee, 2017).

El ciberacoso, entendido como acoso entre iguales por medio de las TIC, principalmente Internet y teléfono móvil (Kowalski, Giumetti, Schroeder, y Lattanner, 2014; Olweus y Limber, 2018), es considerado un fenómeno global con alta prevalencia (Hymel y Swearer, 2015; Sung, 2018). Al respecto, estudios como los de Ortega-Barón, Buelga, y Cava (2016) y Sakellariou, Carroll, y Houghton (2012) indican que hay más casos de ciberacoso en los primeros cursos de Educación Secundaria, produciéndose un descenso en los últimos cursos.

Tras una revisión de los programas validados utilizados para la prevención e intervención del ciberacoso en Educación Primaria, se observa que estos se centran fundamentalmente en el acoso entre iguales, pero no abarcan aspectos vinculados a las TIC (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018). Destacan programas como KiVa (Salmivalli, Garandeau, y Veenstra, 2012), o ViSC (Spiegel y Strohmeier, 2011), los cuales trabajan habilidades socioemocionales, comunicativas y estrategias de afrontamiento con el fin de mejorar la convivencia escolar.

Los programas que se centran en el ciberacoso, están dirigidos en su mayoría a la Educación Secundaria (Della Cioppa, O'Neil, y Craig, 2015; Yeager, Fong, Lee, y Espelage, 2015). De entre los programas que han resultado eficaces en la disminución de las conductas de este tipo de acoso, destacan el Cyberprogram 2.0. (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) centrado en identificar y conceptualizar el bullying/ciberbullying y los roles implicados, analizar sus consecuencias, desarrollar estrategias de afrontamiento y potenciar el desarrollo socioemocional; el Programa ConRed (Rey, Casas, y Ortega, 2012) diseñado para potenciar y sensibilizar a la comunidad educativa en un uso seguro, positivo y beneficioso de Internet y las redes sociales; y el Programa Media Heroes (Schultze-Krumbholz, Zagorscak, Siebenbrock, y Scheithauer, 2012) que promueve la alfabetización mediática, centrándose en el clima escolar y las relaciones personales.

Un reciente metaanálisis sobre la efectividad de los programas de ciberacoso (Gaffney, Farrington, Espelage, y Tfofi, 2019), indica que la implementación de estos programas reduce la perpetración y victimización de este tipo de acoso, y señala la escasez de estudios centrados en la eficacia de estos programas.

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, se plantea la necesidad de trabajar el ciberacoso de manera preventiva en la Educación Primaria, por medio del diseño, implantación y evaluación del Programa «Convivir en un mundo real y digital». La Educación Primaria tiene como fin garantizar la formación integral del alumnado, estableciendo una serie de competencias, entre ellas la digital, integradas en el currículo (Real Decreto 126/2014), por lo que se considera importante trabajar los aspectos vinculados a la prevención del ciberacoso mediante su integración en distintas materias, de manera que se trabajen contextualizados en situaciones reales, aproximando la realidad de la sociedad a las aulas, dotando a los contenidos de una significación que facilite su comprensión y aprendizaje (Chaves, Hernández, y León, 2011; Roegiers, 2007).

Asimismo, como factores protectores de la conducta violenta en el entorno virtual, se encuentra la familia (Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Areñe, 2015; Chng, Li, Liao, y Khoo, 2015; Kalmus, Blinka, y Ólafsson, 2015) y la escuela (Castro, 2017; Gázquez, Pérez, y Carrión, 2011), al promover un mayor sentimiento de seguridad y fortaleciendo la conexión emocional de los jóvenes con los adultos más significativos, por lo que se considera necesario incluir acciones formativas dirigidas a los padres, madres y docentes.

Previo al diseño del programa, y siguiendo las recomendaciones de Altschuld y Kumar (2010), se lleva a cabo un análisis de

necesidades con 156 padres y madres, y 55 docentes de cinco centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Castellón, para conocer cómo abordan el ciberacoso, y qué necesidades presentan al respecto. De este estudio, destacar que la totalidad de los progenitores consideran necesaria la prevención en los centros educativos sobre los riesgos de las TIC. Respecto a los docentes, alrededor del 80% reconocen no disponer de pautas a seguir frente a situaciones de ciberacoso, ni de la formación necesaria para actuar. Un 57% indica que sin ayuda de otros profesionales no se sienten capacitados para resolver conflictos derivados de las TIC. Consideran necesaria la elaboración de modelos de actuación y de materiales para trabajar en el aula (Bevilacqua et al., 2017; Giménez, Arnaiz, Cerezo, y Prodócimo, 2018).

El presente estudio tiene como objetivo evaluar el efecto del programa «Convivir en un mundo real y digital» en alumnado de los cuatro últimos cursos de Educación Primaria. Las hipótesis de partida son, (H1) se espera que la competencia *autoconciencia emocional* sea mayor en el grupo experimental que en el control; (H2) se espera que la competencia *resolución de problemas* sea mayor en el grupo experimental que en el control; (H3) se espera que la competencia *uso responsable* sea mayor en el grupo experimental que en el control; (H4) se espera que la dimensión *tutorización digital docente* sea mayor en el grupo experimental que en el control, y (H5) se espera que la dimensión *supervisión familiar* sea mayor en el grupo experimental que en el control.

## Método

### Participantes

La muestra inicial se compone de 164 sujetos. Tras eliminar cinco casos por encontrar ítems sin respuesta, la muestra definitiva se compone de 159 estudiantes de los últimos cuatro cursos de Educación Primaria, 77 estudiantes en el grupo experimental y 82 estudiantes en el grupo control. El alumnado procede de dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Castellón, el 50.3% era de sexo femenino y el 49.7% de sexo masculino, con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años ( $M = 9.86$ ,  $DT = 1.28$ ). Al curso de formación docente, asisten 16 docentes y la psicóloga educativa del Centro de Educación Infantil y Primaria experimental, entre los cuales se encuentran los cuatro tutores de los grupos en los que se aplica el programa. Al curso de formación para los padres/madres, asisten 89 progenitores del alumnado del grupo experimental (52 madres y 37 padres).

### Instrumentos

Con el objetivo de evaluar las variables incluidas en la investigación, se han administrado dos instrumentos de evaluación.

Educación Emocional. El Cuestionario de Educación Emocional (CEE) (Álvarez, 2011), está formado en su forma original por 68 ítems, evalúa cinco dimensiones, autoconciencia emocional, autoestima, habilidades sociales, resolución de problemas y habilidades de vida. El CEE está diseñado como una escala de tipo Likert en la que los sujetos deben mostrar su acuerdo con las afirmaciones que se presentan marcando una cruz entre las respuestas posibles —nunca, algunas veces, con frecuencia y siempre—. En este estudio se tiene en cuenta las dimensiones de emociones y resolución de problemas. Algunos de los ítems correspondientes a las dimensiones del cuestionario son «Cuando tengo un problema intento resolverlo» y «Me siento muy mal cuando los demás critican lo que hago». En relación a la fiabilidad, los valores obtenidos en este estudio en los coeficientes omega en las dimensiones oscilan entre  $\omega = .73$  para la dimensión de emociones y  $\omega = .70$  para la resolución de problemas.

Los resultados han mostrado unos valores aceptables de la fiabilidad compuesta ( $FC = .85$ ) y de la varianza media extractada (VME = 53.42%).

**Calidad de la ciberconducta.** La *Escala de Evaluación de la Calidad de la Ciberconducta* (Ortega, del Rey, y Sánchez, 2012) tiene como finalidad analizar la ciberconducta entre jóvenes. Está formada por 30 ítems, con una escala Likert con cinco categorías de conducta de 0 (nunca) a 4 (siempre) e incluye siete dimensiones, *uso responsable, relaciones en redes sociales, tutorización digital docente, supervisión familiar, dependencia, ciberdating y uso seguro*. Algunos ejemplos de los ítems del cuestionario son «Cuando publico algo de una persona le pido permiso», «Mis profesores nos ayudan a hacer un uso adecuado de las redes sociales» y «Mis padres me ayudan a hacer un uso adecuado de las redes sociales». En este estudio, los valores del coeficiente omega en las tres dimensiones son los siguientes: *uso responsable* ( $\omega = .68$ ), *tutorización digital docente* ( $\omega = .71$ ) y *supervisión familiar* ( $\omega = .72$ ). Los resultados muestran los valores aceptables de fiabilidad compuesta ( $FC = .83$ ) y de la varianza media extractada (VME = 54.22%).

#### Diseño del programa y procedimiento

Para el diseño del programa «Convivir en un mundo real y digital», se tiene en cuenta tanto las necesidades detectadas en el estudio previo de necesidades con docentes y progenitores, como los elementos considerados clave para la prevención de situaciones de violencia (Calmaestra et al., 2016; Luengo, 2014; Orjuela, 2013). Su contenido se centra en:

#### Habilidades personales y sociales

**Autoestima:** conocimiento de sí mismo, aceptar cómo soy, confianza en sí mismo, valorar mis cualidades, qué me hace sentir bien y mal, cuidar de sí mismo.

**Empatía:** ponerse en el lugar de otra persona, escuchar y prestar atención a los demás, tolerar y ayudar a los compañeros.

**Asertividad:** decir no adecuadamente, cuándo he de decir no, aceptar una queja justa, defender y expresar derechos y deberes.

**Autocontrol emocional:** reconocer emociones propias y ajenas, expresión de las emociones, cómo actuamos cuando nos sentimos de una determinada manera, consecuencias y regulación de las reacciones.

**Resolución de conflictos:** formas de relación grupal, actitudes adecuadas e inadecuadas, identificar situaciones conflictivas y sus consecuencias, estilos de comunicación, cómo actuar ante un conflicto, cómo y cuándo tomar una decisión.

#### Habilidades tecnológicas

**Buen uso de las TIC:** qué aportan las TIC, uso y abuso, cómo hacer un uso responsable, actitud crítica al navegar y compartir información en redes sociales.

**Riesgos:** identificar situaciones peligrosas, qué es ciberacoso, qué acciones son consideradas ciberacoso, distintos roles que intervienen, consecuencias personales y legales, cómo protegerme, qué hacer si me acosan o acosan a alguien.

El programa se compone de 15 actividades en cada curso (diez actividades de habilidades personales y sociales, y cinco actividades sobre habilidades tecnológicas), 60 actividades en total. Estas actividades están integradas dentro del currículo de Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Lengua Castellana y Literatura (asignaturas elegidas por la adecuación de sus contenidos con los del programa). Cada actividad está diseñada con una duración aproximada de 15-20 minutos, y utiliza distintas metodologías como el trabajo individual, torbellino de ideas, estudio de casos o discusión guiada.

El programa consta de un dossier en papel para el alumnado con las fichas de las actividades (este documento lo tienen disponible en el aula, y el tutor les indica cuándo lo tienen que utilizar), y un dossier para el docente, en el que, para cada actividad, se detalla la asignatura en la que está integrada, contenidos curriculares y propios de la dimensión a trabajar, metodología, procedimiento, temporalización, orientaciones para llevarla a cabo y materiales que se requieran. De esta manera, el docente sabe cuándo ha de realizar cada actividad, y dispone de toda la información necesaria para poder realizarlas.

Un ejemplo para el desarrollo de habilidades tecnológicas (6.º curso), es la actividad «Así sí», integrada en lengua castellana y literatura. Posee como objetivos curriculares favorecer el debate entre el alumnado sobre temas escolares/sociales, y escribir textos publicitarios; así mismo, los objetivos propios de ciberacoso son identificar situaciones en las que el uso de las TIC puede ser peligroso y conocer pautas de evitación. Para ello, partiendo de las ideas del alumnado sobre lo que consideran qué es el ciberacoso, se construye el concepto y se establecen acciones que se deben realizar para evitarlo. Tras recordar las características que ha de poseer un buen eslogan, en grupos pequeños, el alumnado escribe un eslogan para una campaña de prevención. Finalmente, cada grupo comparte con el resto del aula su eslogan.

Este programa incluye un curso de formación docente, impartido por los investigadores, de tres sesiones de dos horas. Los contenidos son, en la 1.ª sesión: uso de las TIC por parte de los jóvenes y las conductas de riesgo; ciberacoso (definición, tipos de roles y consecuencias) y otros riesgos de las TIC; 2.ª sesión: manifestaciones más frecuentes en los jóvenes para su detección; indicadores de riesgo; aspectos a trabajar en el alumnado para la prevención; 3.ª sesión: qué hacer frente a un caso de ciberacoso. Las sesiones poseen una metodología teórico-práctica, la cual permite conocer los conceptos y herramientas, y debatir sobre su papel al respecto como docentes en las aulas y analizar las posibles acciones y medidas.

El curso de formación para las familias, impartido por los investigadores, consta de tres sesiones de dos horas cada una. Los contenidos son: 1.ª sesión: uso de las TIC por parte de los jóvenes, beneficios de las TIC, mal uso de las TIC y sus posibles riesgos, ciberacoso (definición, roles y tipos de acoso); 2.ª sesión: cómo prevenir desde casa el ciberacoso, herramientas para el control parental, responsabilidad penal del menor; y 3.ª sesión: síntomas conductuales para poder detectar si mi hijo o hija puede estar involucrado en un caso de ciberacoso, qué hacer si mi hijo o hija está implicado en un caso de ciberacoso, herramientas y recursos para saber más. Las sesiones poseen una primera parte explicativa por parte de los investigadores, y la última media hora de debate grupal.

El estudio con el alumnado se lleva a cabo a través de un diseño de investigación cuasiexperimental, pre-post con dos grupos, uno de ellos cuasicontrol (Montero y León, 2007). Para Trochim (2005) es probablemente uno de los diseños más utilizados en la investigación social. Ramos (2011) indica que estos diseños pierden validez interna respecto a los diseños experimentales, pero ganan en validez externa.

La elección del centro experimental se realiza de manera aleatoria de una lista con todos los centros de la provincia de Castellón. Posteriormente, el grupo control se escoge en función de la similitud con el grupo experimental en cuanto a las características sociodemográficas del alumnado.

Tras solicitar y obtener el permiso para la realización de la investigación a la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, se comunica a la dirección del centro experimental y control, quienes informan al Claustro, al Consejo Escolar y a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos de la realización del estudio. Una vez obtenida la autorización,

se proporciona un documento de consentimiento informado al alumnado participante para que sea firmado por sus progenitores. La investigación tiene en cuenta los valores éticos establecidos por el Código Deontológico del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Antes de la aplicación del programa, los investigadores se reúnen con los docentes tutores del grupo experimental que han de implementar el programa en sus aulas, para explicarles el programa y facilitarles los dosiers. Asimismo, los investigadores llevan a cabo el primer pase de los instrumentos de evaluación al alumnado, tanto del centro experimental como del control, en una sesión de tutoría con el apoyo de los docentes tutores, prestando especial atención en que el alumnado cumplimentara todos los ítems.

Posteriormente, en el centro experimental, los investigadores llevan a cabo el curso de formación para docentes. Para ello, se concretan las fechas con la dirección del centro, la cual convoca a todo el profesorado del centro por considerar relevante su formación en dicho ámbito.

Una vez finalizado, se convoca a los padres y madres del alumnado del grupo experimental, mediante una circular que se reparte al alumnado. En la circular se explica el objetivo del curso, contenidos, fechas y se les anima a inscribirse, indicando sus datos en la circular y devolviéndola al tutor. Ambos cursos se realizan en las instalaciones del centro.

El programa con el alumnado se implementa durante un curso académico. Durante su aplicación, semanalmente los investigadores se reúnen con los tutores del centro experimental para analizar la correcta aplicación del programa en sus aulas. Una vez finalizada la aplicación del programa en el centro experimental, se vuelve a los centros experimental y control para el segundo pase de los instrumentos de evaluación.

#### Análisis de datos

El análisis de los datos se realiza con el software estadístico *Analysis of Moment Structures* y con el *Statistic Package for the Social Sciences*, ambos en su versión 25. Con el *Analysis of Moment Structures* se lleva a cabo el Análisis Factorial Confirmatorio con el método de máxima verosimilitud, la Fiabilidad Compuesta (FC) y la Varianza Media Extractada (VME); posteriormente se calcula, a través de la fórmula de McDonald (1999), el coeficiente omega con las cargas factoriales obtenidas en el Análisis Factorial Confirmatorio. Con el *Statistic Package for the Social Sciences* se realizan los cálculos de normalidad y homogeneidad de los datos, así como los análisis de varianzas y covarianzas.

Se comprueba las asunciones de normalidad y homogeneidad en los datos a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov y de Levene respectivamente. Los resultados indican que no se puede afirmar que las diferencias encontradas entre las varianzas de los grupos comparados sean significativas, así como la normalidad de los datos. Se realiza una comparación de grupos a través de un estudio comparativo dentro de una estrategia asociativa (Ato, López-García, y Benavente, 2013). Se llevan a cabo pruebas *t* y ji-cuadrado de las características de los grupos experimental y control en la fase pretest. En segundo lugar, se realizan análisis de varianza (ANOVA) en las puntuaciones de las diferentes variables evaluadas en el alumnado entre el grupo experimental y control en la fase pretest, así como pruebas *t* para muestras relacionadas en los grupos experimental y control. En tercer lugar, para evidenciar el efecto del programa, se llevan a cabo análisis descriptivos y de covarianza de las puntuaciones posttest (ANCOVA, covariando el pretest). Además, se calcula el tamaño del efecto a través del estadístico *d* de Cohen (Cohen, 1992), teniendo en cuenta los valores aproximados (pequeño <.50; moderado .50 - .79; grande ≥.80) indicados por el autor ((Tabla 1).

## Resultados

Se analizan las diferencias entre los grupos experimental y control en las variables edad, sexo y uso de las plataformas sociales Facebook, Tuenti, Twitter, Instagram, Whatsapp, Snapchat y Hangouts (Tablas 2 y 3). No se observan diferencias significativas entre las medias de edad de ambos grupos ni respecto al sexo. En relación al uso de las plataformas sociales, hay que destacar el bajo porcentaje de uso de Facebook, Tuenti, Twitter, Instagram, Snapchat y Hangouts; en cambio se ha detectado un alto porcentaje en Whatsapp (79.1%). Tan solo se encuentran diferencias significativas entre el grupo experimental y control en la utilización de Whatsapp  $\chi^2(1) = 12.78, p < .001$ , Snapchat  $\chi^2(1) = 5.68, p < .05$  y Hangout  $\chi^2(1) = 4.370, p < .05$ .

Con la finalidad de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest, tanto en el grupo experimental como control, se realizan pruebas *t* de Student para muestras relacionadas. En el grupo experimental se encuentran diferencias entre el pretest y el posttest en *autoconciencia emocional* ( $t = -3.102, p < .01$ ), *resolución de problemas* ( $t = -2.183, p < .01$ ), *uso responsable* ( $t = -7.462, p < .001$ ), *tutorización digital docente* ( $t = -2.724, p < .05$ ) y *supervisión familiar* ( $t = -4.082, p < .001$ ); en todos los casos se obtiene mayores puntuaciones en el posttest. Respecto al grupo control no se encuentran diferencias en *autoconciencia emocional* ( $t = -.135, p > .05$ ), *uso responsable* ( $t = -.120, p > .05$ ), *tutorización digital docente* ( $t = -1.562, p > .05$ ) y *supervisión familiar* ( $t = -.182, p > .05$ ). Sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas en *resolución de problemas* ( $t = -2.18, p < .01$ ), lo que puede llevar a pensar en el posible efecto de una variable extraña no controlada.

Por último, para comprobar el efecto del programa de prevención entre los grupos experimental y control después de la implantación del programa, se realizan análisis de covarianza de las puntuaciones posttest en los constructos objeto de estudio covariando el pretest, los resultados (Tabla 3) permiten aportar evidencias sobre el efecto del programa. El efecto de la *autoconciencia emocional* es grande, en cambio el efecto del programa sobre la *supervisión familiar* se puede considerar moderado. El resto de valores se consideran pequeños.

## Discusión

En relación a las características de la muestra, es importante señalar la baja frecuencia de uso de ciertas plataformas sociales (Facebook, Tuenti, Twiter, Instagram, Snapchat y Hangout), lo cual refleja que es en esta etapa cuando el alumnado empieza a utilizarlas, por lo que se considera importante formarles tanto en el uso de Internet, redes sociales, como en el desarrollo de habilidades personales y sociales fundamentales en las relaciones interpersonales.

Al respecto, un dato llamativo es el elevado porcentaje de uso del Whatsapp en ambos grupos, posiblemente vinculado a la bajada de edad a la hora de tener un teléfono móvil (Golpe et al., 2017). Además, teniendo en cuenta que el uso de la tecnología móvil explica en gran medida las conductas inadecuadas en el uso de las TIC (Cha y Seo, 2018; Malo, Martín, y Viñas, 2018), se apoya la idea de trabajar el ciberacoso de manera preventiva en Educación Primaria.

Los datos indican diferencias significativas en el grupo experimental en las competencias *autoconciencia emocional* y *resolución de problemas*, antes y después de la implantación del programa, por lo que se puede extraer que el alumnado ha desarrollado ambas dimensiones durante la participación en el programa. Esto es un buen dato, ya que el ciberacoso se considera un factor de riesgo social y emocional asociado a problemas psicológicos (Gómez, Romera, y Ortega, 2017; Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009). Respecto a las diferencias en el grupo experimental, antes y después de la aplicación del programa, en la competencia *uso responsable*,

**Tabla 1**  
Análisis pretest y posttest en los diferentes constructos en el grupo experimental y control

	Pretest				Posttest				Anova Pretest		Ancova Posttest	
	Exp.		Control		Exp.		Control		F(1,157)	d	F(1,156)	d
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT				
Uso responsable	2.58	.51	2.59	.48	3.10	.47	2.92	.45	.17	0.02	5.52*	0.39
Tutorización	2.96	.46	2.84	.44	3.12	.45	2.89	.54	2.82	0.26	5.42*	0.46
Supervisión	2.79	.45	2.64	.50	3.17	.39	2.92	.44	3.95	0.29	12.0*	0.60
Resolución	2.86	.60	2.70	.56	3.09	.48	2.84	.58	2.76	0.27	5.42*	0.47
Autoconciencia	3.07	.28	2.99	.28	3.20	.27	2.94	.39	3.28	0.28	6.43*	0.83

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .**Tabla 2**  
Características de la muestra en función de la edad

Características	Muestra total (n = 159)		Experimental (n = 77)		Control (n = 82)		Estadístico
	M	DT	M	DT	M	DT	
Edad	9.86	1.28	9.79	1.25	9.93	1.30	t (157) = -0.68

DT: desviación típica, M: media.

**Tabla 3**  
Características de la muestra en función del sexo

Características	Muestra total (n = 159)		Experimental (n = 77)		Control (n = 82)		Estadístico
	F	%	F	%	F	%	
Sexo							
Femenino	80	50.3	42	54.4	38	46.3	$\chi^2$ (1) = 1.07
Uso PS (Sí)							
Facebook	36	22.6	13	16.9	23	28.0	$\chi^2$ (1) = 2.83
Tuenti	5	3.1	2	2.6	3	3.7	$\chi^2$ (1) = .15
Twitter	12	7.5	6	7.8	6	7.3	$\chi^2$ (1) = .13
Instagram	51	32.1	22	28.6	29	35.4	$\chi^2$ (1) = .84
Whatsapp	125	79.1	51	67.1	74	90.2	$\chi^2$ (1) = 12.78***
Snapchat	24	15.1	17	22.1	7	8.5	$\chi^2$ (1) = 5.68*
Hangouts	4	2.5	4	5.2	0	0	$\chi^2$ (1) = 4.37*

F: frecuencia, %: porcentaje.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

indican que el hecho de conocer qué es hacer un buen uso de las TIC y cómo hacerlo, y conocer los riesgos a los que están expuestos, ha hecho reflexionar al alumnado sobre su uso de las TIC. Esto va en la línea de Rohatgi, Scherer, y Hatlevik (2016) que establecen una clara relación entre el uso de las TIC, la autoeficacia y la formación digital.

Las diferencias encontradas en las dimensiones *tutorización digital docente* y *supervisión familiar*, indican que los cursos de formación específica dirigidos a docentes, padres y madres han tenido una repercusión positiva, resultados en la línea de los estudios que inciden en la importancia de la familia (OfCom, 2016) y de la escuela como factores protectores ante el ciberacoso (Blau y Shamir-Inbal, 2017; Ortega-Barón et al., 2016).

Estas diferencias observadas al finalizar el programa entre el grupo experimental y control, en todas las competencias y dimensiones, nos llevan a concluir que el programa «Convivir en un mundo real y digital» ha resultado efectivo, formando en el uso y riesgos de las TIC, y desarrollando habilidades directamente vinculadas a la prevención de este tipo de acoso, cumpliéndose así las hipótesis del estudio.

Estos resultados son importantes ya que como señala Cerezo y Rubio (2017) tras una revisión sobre las medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso, los protocolos que abordan la prevención, detección e intervención, no son extensivos a todas las Comunidades, señalando la ausencia de respuestas educativas a estas situaciones.

Así mismo, el papel de los padres, madres y docentes es importante para ayudar a los menores a evitar y controlar los riesgos que hay en la red (Castro, 2017; Hiniker, Shoenebeck, y Kientz, 2016), considerándose fundamental la formación específica para estos grupos.

Al respecto, al igual que Romera, Cano, García, y Ortega (2016) y Giménez et al. (2018), es importante señalar el papel de los psicólogos educativos (orientadores) en la prevención con el alumnado y en la formación de los docentes, padres y madres, por su labor en la detección de condiciones que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adaptación escolar, el asesoramiento a los centros educativos, y coordinación de las actividades de orientación socio-familiar.

Entre las limitaciones del estudio, se observa la falta de instrumentos de evaluación de la ciberconducta adaptados a la etapa de Educación Primaria, así como a un mayor ajuste al uso y conocimiento de Internet y de las Redes Sociales por parte del alumnado. Es necesario ampliar la muestra del estudio con alumnado de distintas partes de la geografía española. Así mismo, la implantación y evaluación del programa se ha realizado en un curso escolar, pese a que se considera necesario una evaluación longitudinal para conocer con mayor detalle la eficacia del programa y poder determinar si el alumnado, tras su paso por los primeros cursos de la Educación Secundaria, presenta un menor número de casos de ciberacoso en comparación con otros centros donde no se haya desarrollado el programa.

A pesar de dichas limitaciones, este trabajo permite concluir que el alumnado de Educación Primaria hace uso de Internet, de algunas redes sociales y mensajería instantánea, sin haber recibido formación sobre su uso ni ser conscientes de los riesgos a los que están expuestos. Además, teniendo en cuenta que en los primeros cursos de Educación Secundaria es el periodo en el que aparece un mayor número de casos de ciberacoso, la Educación Primaria se convierte en el momento idóneo para trabajar este problema a nivel preventivo, aunque para esta etapa no se ha encontrado en la literatura programas preventivos de este tipo de acoso, por lo que es fundamental el diseño y evaluación de programas, como el que se presenta, adecuados a su edad. Además, el programa es innovador en su metodología de integración curricular, que permite abordar este problema de la sociedad en el aula, desde distintas visiones específicas de cada materia, haciendo más significativo su aprendizaje, y contribuyendo al desarrollo integral del estudiante. Así mismo, los resultados constatan la influencia de los docentes, padres y madres, por lo que se considera fundamental incluir su participación y formación en los programas de prevención de ciberacoso.

### Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### Referencias

- Altschuld, J. W., y Kumar, D. D. (2010). *Needs assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Álvarez, M. (2011). *(Coord.) Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Arnáiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., y Maquilon, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761–769. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., Christie, D., y Viner, R. M. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: A cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 17(160). <http://dx.doi.org/10.1186/s12887-017-0907-8>
- Blau, I., y Shamir-Inbal, T. (2017). Digital competences and long-term ICT integration in school culture: The perspective of elementary school leaders. *Education and Information Technologies*, 22(3), 769–787. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-015-9456-7>
- Bogart, L. M., Elliott, M. N., Klein, D. J., Tortolero, S. R., Mrug, S., Peskin, M. F., y Schuster, M. A. (2014). Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade. *Pediatrics*, 133, 440–447. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2013-3510>
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.
- Castro, C. (2017). *Violencia a través de las TIC: El ciberacoso en escolares de la Comunidad Autónoma de Madrid. Tesis Doctoral*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139–155. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Cerezo, F., y Rubio, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113–126. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- Cha, S. S., y Seo, B. K. (2018). Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. *Health Psychology Open*, 5(1), 1–15. <http://dx.doi.org/10.1177/2055102918755046>
- Chaves, A. L., Hernández, D., y León, J. (2011). La integración curricular: una experiencia en el primer nivel de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 15(2), 63–86.
- Chng, G. S., Li, D., Liau, A. K., y Khoo, A. (2015). Moderating effects of the family environment for parental mediation and pathological internet use in youths. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(1), 30–36. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2014.0368>
- Cohen, J. (1992). *A power primer*. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 39, 129–138. <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Della Cioppa, V., O'Neil, A., y Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61–68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>
- Estévez, E., Jimenez, T., y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66–73. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., y Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83–97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0 Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. A., y Mascheroni, G. (2016). *Net children go mobile: riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Universidad del País Vasco.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39–58. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1144>
- Giménez, A. M., Arnáiz, P., Cerezo, F., y Prodromidis, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso Estrategias de intervención en primaria y secundaria. *Comunicar*, 56, 29–38. <http://dx.doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- Golpe, S., Gómez, P., Harris, S. K., Braña, T., y Rial, A. (2017). *Diferencias de sexo en el uso de Internet en adolescentes españoles*. *Behavioral Psychology*, 25, 129–146.
- Gómez, O., Romera, E. M., y Ortega, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: Medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37–44. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y., y Kientz, J. A. (2016). Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules. *En Proceedings of 19th CSCW*, 1376–1389. <http://dx.doi.org/10.1145/2818048.2819940>
- Ho, S. S., Lwing, M. O., y Lee, E. W. J. (2017). Till logout do us part? Comparison of factors predicting excessive social network sites use and addiction between Singaporean adolescents and adults. *Computers in Human Behavior*, 75, 632–642. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.002>
- Hymel, S., y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, 70, 293–299. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038928>
- International Telecommunication Union (2017). *The world in 2017. ICT facts and figures*. Geneva, Switzerland: ITU.
- Kalmus, V., Blinka, L., y Ólafsson, K. (2015). Does it matter what mama says: Evaluating the role of parental mediation in European adolescents' excessive internet use. *Children & Society*, 29(2), 122–133. <http://dx.doi.org/10.1111/chso.12020>
- Kelly, D. N., y Arnold, C. (2016). *Cyberbullying and internet safety*. En B. Guzzetti y M. Lesley (Eds.), *Handbook of research on the societal impact of digital media* (pp. 529–559). Pennsylvania: IGI Global.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035618>
- Lenhart, A., Smith, A., y Anderson, M. (2015). *Teens, social media & technology overview 2015*. Pew Research Center. Disponible en: <https://goo.gl/nrMHXD>.
- Luengo, J. A. (2014). *Ciberbullying. Prevenir y actuar. Hacia una ética de las relaciones sociales. Guía de recursos didácticos para centros educativos*. Madrid: COP. Disponible en: <https://goo.gl/HZhszV>.
- Machimbarrena, J. M., y Garaigordobil, M. (2018). *Acoso y ciberacoso en educación primaria*. *Behavioral Psychology*, 26, 263–280.
- Malo, S., Martín, M. M., y Viñas, F. (2018). Uso excesivo de redes sociales. *Perfil psicossocial de adolescentes españoles*. *Comunicar*, 56, 101–110. <http://dx.doi.org/10.3916/C56-2018-10>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgu, S., y Musitu, G. (2009). *Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital*. *Psicothema*, 21(4), 537–542.
- Nocentini, A., Zambuto, V., y Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and information and communication technologies: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52–60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
- OfCom, U. K. (2016). Children and parents: Media use and attitudes report. Recuperado de <https://goo.gl/9FxdxB>.
- Olweus, D., y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139–143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Orjuela, L. (2013). *La violencia contra la infancia a través de las TIC*. Madrid: Save the Children.
- Ortega, R., del Rey, R., y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: Ciberconvivencia*. Madrid: MEC. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiver/d/15394/19/0>.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., y Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas del ciberacoso. *Comunicar*, 46, 57–65. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Ramos, J. L. (2011). *Investigación cuasiexperimental*. En S. Cubo, B. Martín, y J. L. Ramos (Coords.) *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. pp. 330–371. Madrid: Pirámide.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Boletín Oficial del Estado, núm. 52.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración*. Costa Rica: AECL.

- Rohatgi, A., Scherer, R., y Hatlevik, O. E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers & Education*, 102, 103–116. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.001>
- Romera, E. M., Cano, J. J., García, C. M., y Ortega, R. (2016). Cyberbullying: social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar*, 48(24), 71–79. <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-0733>
- Salmivalli, C., Garandau, C., y Veenstra, R. (2012). KiVa Anti-bullying program: implications for school adjustment. En G. Ladd y A. Ryan (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 279–305). Charlotte: IAP.
- Sakellariou, T., Carroll, A., y Houghton, S. (2012). Rates of cyber victimization and bullying among male Australian primary and high school students. *School Psychology International*, 33(5), 533–549. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034311430374>
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Siebenbrock, A., y Scheithauer, H. (2012). *Medienhelden: Unterrichtsmanual zur förderung von medienkompetenz und prävention con cybermobbing*. München: Reinhardt Verlag.
- Spiel, C., y Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 412–418. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025411407458>
- Stald, G., Green, L., Barbovski, M., Haddon, L., Mascheroni, G., Ságvári, B., y Tsaliki, L. (2014). *Online on the mobile: internet use on smartphones and associated risks among youth in Europe*. London: EU Kids Online.
- Sung, Y. H. (2018). Book review of cyber bullying approaches, consequences and interventions. *International Journal of Cyber Criminology*, 12(1), 353–361. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1467944>
- Trochim, W. M. K. (2005). *Research methods. The concise knowledge base*. Cincinnati: Atomic Dog Publishing.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., y Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of antibullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36–51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005>