



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

**Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales**

***“Competencias socioemocionales y ciberacoso:
una propuesta de intervención psicoterapéutica humanista.”***

César Octavio Acosta Gutiérrez

Matric.: 194508 / CVU: 1005809

Orcid:0000-0001-9312-6080

Co autora:

Dra. Nancy Alejandra Amador Esparza

Orcid: 0000-0002-1178-808

Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz
Programa Nacional de Posgrados de Calidad CONACyT

Noviembre 2020

Introducción

En las últimas dos décadas, Internet se ha convertido en uno de los principales medios de comunicación a nivel global: para 2018 tuvo 3.9 mil millones de usuarios (International Telecommunications Union ITU, 2019) y para 2019 tuvo 4.3 mil millones (We Are Social & Hootsuite, 2019). De esta forma, internet ha permitido que las personas creen, consuman, se comuniquen e incluso obtengan fama (Abidin, 2018). Esto ha permitido que la interacción humana cambie: las relaciones interpersonales ya no se realicen únicamente de forma presencial sino también de forma virtual (Weber y Palfrey, 2014) pues Internet y sus herramientas permiten expresar ideas, sentimientos, mostrar actividades y conocer nuevos puntos de vista de forma virtual (Ibid, 2014).

Los adolescentes y jóvenes son quienes más utilizan internet, pues desde tempranas edades tienen acceso (Tsitsika et al, 2009). Para 2013, en Estados Unidos, hasta el 78% de los adolescentes tenía teléfono móvil (Madden, Lanhart, Duggan, Cortesi y Gasser, 2013). En México, 20 millones de personas menores de 18 años utilizan internet (Gobierno de México, 2019). Sin embargo, Internet también facilita dinámicas perjudiciales para niñas, niños y adolescentes (UNICEF, 2019), como lo es el cyberbullying o ciberacoso, variante del bullying o acoso escolar (De-Barros, Rodríguez-García, 2018).

La prevalencia de participación en ciberacoso ya sea como víctima o agresor, varía según las regiones: en Estados Unidos y Asia llega hasta el 55%, en Europa hasta el 30%, en Canadá y Oceanía hasta el 25% y en Latinoamérica hasta el 22% (Garaigordobil, 2011). En Europa, uno de cada cuatro adolescentes europeos refería haber sido víctima de ciberacoso en los últimos seis meses (Sorrentino, Baldrin, Farrington y Baya, 2019). En Estados Unidos, hasta el 78% de los adolescentes reportaba haber sido víctima de al menos una conducta de ciberacoso en el último año.

En España las víctimas severas de ciberacoso llegan al 4% y los espectadores hasta el 23% (Save the Children, 2013); hasta un 6.4% pueden catalogarse como ciberacosadores, aunque hasta el 23% ha realizado al menos una conducta de ciberacoso (González-Calatayud y Prendes-Espinosa, 2018). Aunque que hasta el 87% de estudiantes entre 13 y 20 años reportaba haber sufrido al menos una conducta de ciberacoso (Rodríguez-Domínguez, Martínez-Pecino y Durán-Segura, 2015).

En México, hasta el 20.1% de usuarios de entre 12 y 19 años reportó haber sido víctima de conductas de ciberacoso en el último año; Chihuahua presenta un 16.5% de prevalencia de ciberacoso (INEGI, 2017). También en México, se ha encontrado que hasta un 23.86% de estudiantes de bachillerato reportaron haber sido víctimas (Martínez-Vilchis, et al., 2015) y hasta el 13.3% afirmó haber perjudicado a otros a través de internet (Del Río-Perez, Bringué, Sádaba y González, 2010).

En el ciberacoso se presentan tres actores principales: víctima, espectador y acosador (González-Arévalo, 2015) y todos presentan factores de riesgo y afectaciones por la participación en ciberacoso (Weber y Palfrey, 2014). Las víctimas suelen presentar bajas competencias sociales, niveles altos de agresión y también baja empatía hacia otras víctimas (Schultze-Krumbholz, Hess, Pfetsch y Scheithauer, 2018). Además, suelen presentar incertidumbre (Yudes-Gómez, Baridon-Chauvie, González-Cabrera, 2018), dificultades escolares (Weber & Palfrey, 2014), aislamiento (Iranzo, Buelga, Cava & Ortega-Barón, 2019), bajo autoconcepto físico (Cañas, Estévez, Marzo y Piqueras, 2019), propensión a padecer ansiedad y depresión (Aranzales-Delgado et. Al, 2013), niveles elevados de angustia (Juvonen y Gross, 2008) además de, indirectamente, ideación suicida (Iranzo, Buelga, Cava & Ortega-Barón, 2019).

Los espectadores de ciberacoso tienden a presentar estrés al ver la victimización de otros, y miedo al sentirse en riesgo de convertirse en víctimas, lo que puede provocar sensación de indefensión y propensión a padecer ansiedad y depresión (Wright, Wachs & Harper, 2018). Mientras los ciberacosadores suelen presentar baja autoestima, propensión a ansiedad y depresión (Aranzales-Delgado et. Al, 2013), baja satisfacción ante la vida (Buelga, Iranzo, Cava & Torralba, 2015), baja tolerancia a la frustración, suelen ser impulsivos, violentos, poco empáticos (Schultze-Krumbholz, Hess, Pfetsch y Scheithauer, 2018), suelen ser problemáticos (Buelga, Iranzo, Cava & Torralba, 2015). Además, aunque buscan reconocimiento social se perciben a sí mismos como menos competentes sociales y a pesar de ser conocidos no son queridos por sus pares (Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz, 2016).

Ser víctima es un predictor para convertirse en ciberacosador y ser ciberacosador es un predictor para convertirse en víctima (Walrave y Heirman, 2011, Aranzales-Delgado et. Al, 2013). El acceso internet aumenta el riesgo de participar en ciberacoso

(Walrave & Heirman, 2011). Además, la participación en el acoso escolar se relaciona con el ciberacoso (Antoniadou, Kokkinos & Markos, 2016; Baldry, Farrington & Sorrentino, 2016) y es un predictor este (Antoniadou, Kokkinos & Markos, 2016). Algunos factores protectores son la baja impulsividad, baja justificación de la violencia, resiliencia y empatía (Marín-Cortés,

Objetivos, preguntas y justificación

Objetivo general: Analizar los efectos de un proceso de psicoterapia humanista en el fortalecimiento de las competencias sociales de los adolescentes ciberacosadores.

Objetivos específicos:

1. Identificar las competencias socioemocionales y grado de ciberacoso de un grupo de adolescentes ciberacosadores mediante un diagnóstico grupal.
2. Diseñar e implementar un programa de psicoterapia humanista grupal con adolescentes ciberacosadores.
3. Evaluar los efectos del programa de intervención psicoterapéutico humanista.

Aunque Chihuahua no es el estado mexicano con mayor prevalencia de ciberacoso, sí se encuentra entre los 10 primeros. Además, el 77.7% de la población juarense utiliza internet y el 78.2% de esos usuarios lo hace diariamente (INEGI, 2017). Por otro lado, hasta el 14.2% de dichos usuarios tienen entre 12 y 17 años, por lo que es urgente generar intervenciones que fomenten en dicha población la disminución de conductas perjudiciales como el ciberacoso.

Por otro lado, la intervención pretende aportar al objetivo del Programa Nacional de Convivencia Escolar (Diario Oficial de la Federación, 2019), que busca favorecer la convivencia escolar armónica, buscando disminuir la discriminación y acoso escolar, por medio del fomento al reconocimiento del valor personal, auto respeto y respeto a otras y otros, manejo y resolución de conflictos, respeto a derechos humanos y perspectiva de género.

Marco teórico

La violencia entre pares es aquella que ocurre en contextos de convivencia común, es reiterada y en ella se observa una diferencia posicional entre víctima y victimario (Daza-Navarrete, 2007). Cuando se da dentro de la escuela, se le conoce como bullying o como acoso escolar (Musalem y Castro, 2015). Algunas de estas

conductas trascienden los límites escolares y en internet se ha observado que el acoso escolar se replica (Weber y Palfrey, 2014). A esta nueva forma de violencia entre pares a través de internet se le ha conocido como cyberbullying o ciberacoso (Kowalski, Morgan y Limber, 2012) y se refiere a aquellos comportamientos destinados a molestar o incomodar a través de internet (Tokunaga, 2010) donde frecuentemente se utilizan la provocación, el hostigamiento, la denigración y la exclusión social (Bartrina-Andrpes, 2014). Con frecuencia, los adolescentes inmersos en esta dinámica (Tsitsika et al., 2009).

La adolescencia es un periodo entre la niñez y la adultez donde ocurren un conjunto de cambios físicos, biológicos, psicológicos y sociales (Organización Mundial de la Salud, 2019). Además de los obvios cambios fisiológicos de la etapa, se presentan cambios psicosociales que repercuten en la manera de relacionarse con otras personas (McConville, 1995). En esta etapa el individuo conoce nuevas personas, se autoevalúa basándose en la observación social para luego buscar relacionarse con personas que posean características similares a él o ella (Craig y Baucom, 2001), por lo que se requieren habilidades que permitan establecer relaciones efectivas.

Existen capacidades conductuales que se utilizan en las relaciones sociales con fines específicos (Zavala-Berbena, Valadez-Sierra y Vargas-Vivero, 2008), que favorecen el desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas al ámbito social (Vargas y Paternina, 2017) entendiendo la interacción persona-ambiente (Ovejero-Bernal, 1990). Además del aspecto social, para las relaciones humanas es importante el aspecto emocional. Las emociones son estados orgánicos surgidos a raíz de las interacciones o acontecimientos que tiene el sujeto y lo predisponen a responder a los mismos (Bisquerra-Alcina, 2003). Hay sujetos capaces de tomar consciencia de sus emociones y basándose en ello ser más eficientes (Mayer, Salovey y Caruso, 2008). Con frecuencia a esto se le llama inteligencia emocional y se define como las habilidades mentales para percibir y comprender las emociones y sentimientos propios y ajenos (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

Dado que las competencias sociales y emocionales determinan qué tan efectivamente se expresa y relaciona un sujeto, se toma en cuenta un modelo de competencias socioemocionales de Bar-On (2006). Las competencias son un conjunto de

conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para tener eficiencia en la realización de determinadas actividades (Bisquerra-Alcina, 2003).

El modelo de Bar-On (2006) se divide en competencias intrapersonales, competencias interpersonales, el manejo del estrés, la adaptabilidad y el estado de ánimo (Ruvalcaba-Romero, Salazar-Estrada y Gallegos-Guajardo, 2012) de la siguiente manera: Competencias intrapersonales: autoconsciencia y autoexpresión; competencias interpersonales: empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales; manejo de estrés: tolerancia al estrés y control de impulsos; adaptabilidad: prueba de realidad, flexibilidad y resolución de conflictos; estado de ánimo: optimismo y felicidad (Bar-On, 2006).

La psicoterapia humanista se basa en la afirmación de los valores humanos, centrándose en la experiencia humana y promoviendo el cambio a la vez que el crecimiento personal (Castanedo, 2008). La perspectiva psicoterapéutica humanista ve al ser humano deseoso de la realización plena: la utilización de todas sus capacidades creativas (Petit, 2010). Dentro de esta perspectiva se encuentra la psicoterapia centrada en la persona, que postula que la psicoterapia debe presentar una postura no directiva, donde se confíe en la capacidad de la persona para el desarrollo y el crecimiento (Wilkins, 2003). Aquí es fundamental la aceptación positiva incondicional del terapeuta a la persona, empatía mostrada al buscar comprender a la persona sin evaluar o hacer valoraciones y una actitud congruente y auténtica del terapeuta (Ibid., 2003).

En la psicoterapia humanista grupal da la interacción paciente-terapeuta y paciente-paciente, lo cual, junto con las técnicas aplicadas, funciona para promover el cambio (Vinogradom y Yalom, 1996). Se pueden utilizar técnicas expresivas, que buscan promover que la persona externé algo que no ha podido antes, técnicas supresivas, que buscan anular los intentos de evitar el presente; y técnicas integrativas, que fomentan la asimilación de aquellas partes de la personalidad rechazadas o en conflicto (Naranjo, 1999).

En la psicoterapia se puede utilizar psicoeducación. Un proceso de psicoeducación se refiere a proporcionar información al o los participantes que les permitan comprender mejor su situación y adaptarse a ella, fomentando cambios de hábitos, pensamientos e incluso la adherencia al tratamiento (Colom, 2011). La

psicoeducación en emociones debe centrarse en explicar a los participantes las respuestas de ansiedad, estrés y emociones y la relación que tienen con sus pensamientos y conductas (Ramos-Linares, Pisqueras-Rodríguez, Martínez-González y Oblitas-Guadalupe, 2009), y el proceso psicoterapéutico y psicoeducativo puede favorecerse al hacer uso de actividades lúdicas y artísticas individuales y/o grupales (Arboleda, Herrera y Prada-Ramírez, 2017).

Para la presente propuesta se aborda la violencia entre pares desde la perspectiva del aprendizaje social y la perspectiva humanista. Desde el aprendizaje social, la conducta agresiva se adquiere por medio de la observación y por imitación; por tanto, la violencia entre pares sería un aprendizaje por modelamiento (Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010).

De esta forma, si se obtienen resultados positivos frente a una conducta violenta, habrá más posibilidades de que dicha conducta se repita; por el contrario, si los resultados son negativos, será habrá menos posibilidades de repetición (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011). Así, cuando un adolescente realiza una conducta de ciberacoso y obtiene resultados como aceptación social o diversión, probablemente aprenda que tal conducta le ofrece resultados positivos.

En cuanto a la perspectiva humanista, la conducta violenta es la manifestación externa de un conflicto que la persona no logra mostrar abiertamente (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011). Para Rogers esto surge por la forma en que la persona se percibe a sí misma y por la dificultad para aceptar dichas percepciones como propias (Wilkins, 2003). Por tanto, las conductas de acoso y ciberacoso surgen dadas las percepciones del adolescente respecto a la pluralidad de formas de interacción que observa en su entorno.

Diseño metodológico

La intervención pretende ser realizada desde un enfoque cualitativo fenomenológico con alcance descriptivo y diseño preexperimental, pues se pretende comprender la perspectiva de los participantes y su vivencia, sin presuposiciones al respecto (Gay, Mills y Airasian, 2012); recolectando datos y registrándolos de forma permanente, recordando que los diseños preexperimentales permiten un acercamiento

a la teoría (Campbell y Stanley, 2005), observando en su entorno natural sin control profundo de las variables ni características de los participantes (Salas-Blas, 2013).

La selección de participantes será mediante muestreo de casos homogéneos, es decir, conformando un grupo focal basado en la experiencia común de los participantes (Quintana, 2006). Se pretende que sean estudiantes de secundaria de una institución educativa de Ciudad Juárez, identificados como ciberacosadores, con participación voluntaria y con consentimiento de sus padres o tutores.

El programa de intervención constará de 1) evaluación diagnóstica pre-intervención, 2) programa de intervención y 3) evaluación diagnóstica post intervención.

Para la evaluación diagnóstica se pretende obtener la firma de asentimiento y consentimiento informados y utilizar cuestionarios sociodemográfico y entrevista semi estructurada sobre competencias socioemocionales y ciberacoso. todo registrado por medio de audio grabaciones y transcripción de la información, todo ello en la sesión 1.

Cada sesión constará de un diálogo grupal inicial, donde se hable de las experiencias presentes y recientes, una actividad grupal psicoterapéutica mediante un juego o una actividad artística y un cierre mediante otro diálogo grupal.

En la sesión 2 se abordarán las competencias interpersonales. Se utilizará una técnica expresiva grupal, buscando ofrecer una experiencia donde se vivencie la autoconciencia y autoexpresión. Puede ser una actividad artística como dibujo o pintura sobre sí mismo.

En la sesión 3 se abordarán las competencias interpersonales. Se utilizará una técnica expresiva, puede ser un juego no competitivo grupal, donde se pueda experimentar la empatía, la responsabilidad social y las relaciones sociales.

En la sesión 4 se abordará el manejo del estrés. Aquí se utilizará una técnica supresiva, para ayudar a los participantes a vivenciar su momento presente. Puede ser un juego grupal donde puedan experimentar frustración y/o manejar el estrés y el control de impulsos, por ejemplo, un baile coordinado.

En la sesión 5 se abordará la adaptabilidad. Se usará una técnica integrativa donde se vivencie la capacidad de flexibilidad y resolución de conflictos en los participantes. Puede ser un juego donde se busque un acuerdo común o juego de roles.

En la sesión 6 se abordará el estado de ánimo. Se utilizará una técnica integrativa que permita vivenciar emociones positivas a los participantes. Puede ser una actividad artística con objetos, colores o formas que recuerden momentos agradables o emociones satisfactorias a lo largo de la vida de los participantes.

En la sesión 7 se realiza la evaluación diagnóstica del grupo post intervención.

Resultados y discusión

Los programas de intervención del ciberacoso con frecuencia se destinan a fortalecer competencias emocionales. Tales intervenciones han mostrado resultados favorables con respecto a la disminución de conductas agresivas (Ferreira y Reyes-Benítez, 2011; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017), la resolución de conflictos de forma no violenta (Ferreira y Reyes-Benítez, 2011), gestión de emociones (Gil-Guzman 2015; Ferreira y Reyes-Benítez, 2011; Martínez-Vilchis, Morales-Reynoso, y Pozas-Rivera, 2018), incremento de habilidades sociales (Gil-Guzman, 2015; Martínez-Vilchis, Morales, y Pozas, 2018), incremento de empatía (Doane, Kelley & Pearson, 2016; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017) y disminución en cuanto a las conductas de acoso (Gil-Guzman, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017; Martínez-Vilchis, Morales, y Pozas, 2018).

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

Conclusiones

Las intervenciones en ciberacoso con frecuencia están dirigidas a víctimas y/o espectadores buscando prevenir las afectaciones de tal dinámica. Sin embargo, son pocas las que se han destinado a fomentar en los adolescentes ciberacosadores herramientas que les permitan relacionarse diferente y, con ello, evitar realizar conductas violentas a través de internet.

Dichas intervenciones, cuando son dirigidas a fomentar competencias sociales y/o emocionales, muestran efectividad, por lo que la presente propuesta parece ir

encaminada a resultados favorables en la disminución del ciberacoso, justificación de la violencia y resolución no violenta de conflictos.

Las intervenciones breves ofrecen ventajas a las instituciones educativas y a las personas que intervienen, dada la poca disponibilidad de espacios físicos y horarios en las instituciones educativas. Por otro lado, se recomienda que las intervenciones dirigidas a los adolescentes sean hechas con perspectiva de género y con flexibilidad a las capacidades físicas e intelectuales de los participantes, por ello, la presente intervención muestra sugerencias de actividades a realizar, pues se hace especial énfasis en que cada grupo y cada persona participante es diferente, e incluso los espacios físicos y temporales deben ser tomados en cuenta.

Así, se busca que la presente propuesta de intervención sea con apertura a la creatividad y adaptabilidad de las personas que intervengan, pues la postura humanista así lo permite. Todo ello tomando en cuenta las características específicas del grupo y de los participantes, así como de la institución educativa y el espacio donde se desarrolle.

Referencias

- Abidin, C. (2018). *Internet Celebrity: Understanding Fame Online*. Bingley, United Kingdom: Emerald Publishing Limited. ISBN: 9781787560796.
- 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.
- 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.
- 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>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. ISSN: 0214915
- 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
- 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.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

- 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
- Campbell, D. y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 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
- Castanedo, C. (2008). *Seis enfoques psicoterapéuticos*. México: Manual Moderno. ISBN: 978-970-729-375-5
- Colom, F. (2011). Psicoeducación, el lito de las psicoterapias. Algunas consideraciones sobre su eficacia y su implementación en la práctica diaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40, 147-165.
- Craig, G. y Baucum, D. (2001). Adolescencia. Compañeros y amigos. *En Desarrollo psicológico* (pp. 386-393). México: Prentice Hall.
- Daza-Navarrete, (2007). La violencia de pares: malestar en la sociedad contemporánea. *Tesis Psicológica*, 2, 49-57.
- De-Barros, P. y Rodríguez-García, A. M. (2018). Incidencia del cyberbullying en adolescentes de 11 a 17 años en Portugal. *Revista Electronica de Tecnología Educativa*, 64, 82-98.
- 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.
- 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
- Doane, A., Kelley, M. & Pearson, M. (2016). Reducing Cyberbullying: a theory of reasoned action-based video prevention program for college students. *Aggressive Behavior*, 42, 136-146. DOI: 10.1002/ab.21610
- 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.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. México: UNICEF.
- 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., Martínez-Valderrey, V. y Machimbarrena, J. (2017). Intervención en el bullying y el cyberbullying: evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica en Niños y Adolescentes*, 4 (1), 25-32. ISSN 2340-8340.
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2012). *Educational Research: competences for Analysis and Applications*. USA: 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.
- Gobierno de México (2019). *Cyberbullying*. [en línea] Gobierno de México. Recuperado (6 de octubre de 2019) de : <https://www.gob.mx/cyberbullying>
- 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.
- 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/ENDUTIH_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>
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. J. & Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28, 75-81
- Juvonen, J. & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78 (9), 496-505.
- 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.
- 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.
- 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
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- McConville, M. (1995). *Adolescence: Psychotherapy and the emergent self*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. ISBN: 0-7879-0124-5
- 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.rmcl.2014.12.002>
- Naranjo, C. (1999). *La vieja y novísima Gestalt: Actitud y Práctica*. Santiago, Chile: 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.
- Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Psicología Educativa*, 22, 1-4. ISSN 1135-755X
- Ovejero-Bernal, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento; un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2 (2), 93-112. ISSN: 0214-9915
- Petit, M. (2010). *La terapia Gestalt*. Barcelona, España: Kairós, S.A. ISBN: 978-84-7245-710-2
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Salas-Blas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liber*, 19 (1), 133-141- ISSN: 1729-4827.
- Save the Children (2013). *Acoso escolar y cyberbullying: propuestas para la acción. Informe*. Madrid, España: 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).

- 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
- 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
- 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
- Vargas, D. y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad*. 8 (2), 61-78.
- Vinogradom, S. y Yalom, I. (1996). Guía breve de psicoterapia de grupo. México: Paidós.
- Walrave, M. & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: predicting victimization and perpetration. *Children and Society*, 25. 57-72.
- 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*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc. ISBN: P 978-0-7619-6487-2.
- 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.
- 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.