

Programas de prevención en acoso escolar: Un problema educativo urgente

Trabajo de Fin de Máster para la Obtención del Título de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Especialidad de Orientación Educativa

María del Carmen Estévez Moreira

Tutor: Fernando Barragán Medero

Universidad de La Laguna

ÍNDICE

ÍNDICE.....	1
RESUMEN	3
ABSTRACT.....	3
INTRODUCCIÓN	4
MARCO TEÓRICO.....	6
Masculinidad y violencia	6
Definición de <i>bullying</i> o acoso escolar	7
Actores implicados en el acoso escolar	11
Tipos de acoso escolar	13
El <i>bullying</i> homofóbico.....	14
El abordaje de la violencia y el acoso escolar.....	15
MÉTODO	17
Búsqueda bibliográfica	17
Criterios de inclusión	19
Fases de la revisión	19
DISCUSIÓN	22
Programas aplicados en las investigaciones revisadas.....	23
Programa de Olweus para la Prevención del Acoso Escolar (OBPP)	23
Programa KiVa de Prevención del <i>Bullying</i>	25
Programa Anti-Bullying (Sprung et al., 2005)	27
“ <i>Coping with Bullying at School</i> ”	29
#Tamojunto	30
NoTrap! Programa Anti-Bullying.....	32
Programa Prev@cib.....	34
Cyberprogram 2.0 y Cybereduca Cooperativo 2.0	35
Mejora de la Convivencia y de la Competencia Comunicativa (MCCC).....	37

Programa de Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE).....	38
Programa de Tutoría Entre Iguales (TEI)	40
Intervención “ <i>Active-Start</i> ”	41
Policías en la escuela: “ <i>School Resource Officers, SROs</i> ”	42
ACT OUT! Programa de Teatro Social para la Competencia Socioemocional y el <i>Bullying</i>	43
Elementos comunes y diferenciadores de los programas revisados, limitaciones, fortalezas y líneas futuras de investigación	45
Efectividad de los programas.....	45
Componentes de los programas	46
Edad de aplicación de los programas.....	46
Características del alumnado	47
Tipos de <i>bullying</i> en los que se centran los programas.....	48
Sesgos en la obtención de las muestras y en las evaluaciones de la investigación.....	49
CONCLUSIONES	51
REFERENCIAS.....	54
ANEXOS	66
Anexo 1: Tabla. Características de los estudios revisados: muestra, objetivo, programa aplicado, instrumentos de medida y resultados.....	66

RESUMEN

El acoso escolar o *bullying* es un problema frecuente en los centros educativos que provoca múltiples consecuencias negativas. Tales consecuencias han estimulado el desarrollo de numerosos programas *anti-bullying*. El objetivo del presente trabajo tiene como finalidad hacer una revisión sistemática de publicaciones de los últimos cinco años que prueben la eficacia de programas de prevención e intervención en acoso escolar. Un total de 18 publicaciones cumplieron con los criterios de inclusión. La diversidad de definiciones y modelos explicativos del acoso escolar, así como la ausencia de consenso en los contenidos de los programas, dificulta la comparación. En general, los programas *anti-bullying* actuales resultan efectivos. En el futuro, se debe continuar investigando los efectos a largo plazo de los programas. También se debe ampliar el campo de actuación a etapas educativas previas a la educación secundaria, así como a tipos concretos de acoso escolar. Consideramos que la inclusión de toda la comunidad educativa y la adopción de una perspectiva de género son elementos fundamentales para crear una cultura de centro de no violencia que permita prevenir el acoso escolar.

Palabras clave: acoso escolar, programa, prevención, educación.

ABSTRACT

Bullying is a frequent problem in schools that causes multiple negative consequences. Such consequences have stimulated the development of anti-bullying programmes. The objective of this work is to carry out a systematic review of the last five years publications that prove the effectiveness of prevention and intervention anti-bullying programmes. A total of 18 publications met the inclusion criteria. The comparison is difficult due to the diversity of definitions and models around the concept of bullying, as well as the absence of accord in the content of the programmes. In general, current anti-bullying programmes are effective. In the future, the long-term effects of the programs should continue to be investigated. Other educational stages prior to secondary education, as well as specific types of bullying, also require more research. We consider that the inclusion of all educational community and the adoption of a gender perspective are fundamental elements to create a non-violence culture centre to prevent bullying.

Keywords: bullying, programme, prevention, education.

INTRODUCCIÓN

El *bullying* o acoso escolar es un problema generalizado frecuente en los centros educativos que provoca consecuencias negativas tanto a nivel de individuo, como a nivel de grupo, afectando incluso a toda la comunidad educativa (Granero y Manzano, 2007). La prevalencia del acoso escolar aparece de forma notable en la niñez media y continúa elevándose en la adolescencia (Pepler, 2006). De forma global, UNICEF (2017) informó sobre la situación de violencia en infantes entre 13 y 15 años, declarando que, de un total de 130 millones de estudiantes, aproximadamente uno de cada tres había experimentado acoso. En el contexto español, la Organización No Gubernamental (ONG) *Save the Children* (2016) declaró que seis de cada diez niñas y niños españoles reconocían que otros miembros de la clase les habían insultado en los últimos meses. De todos ellos, el 22,6% afirmó que esto había ocurrido de forma repetida y, en más de un tercio de los casos, se lleva a cabo a través del teléfono móvil o de Internet. Además, un 30% de las criaturas dijeron haber recibido golpes físicos.

El acoso escolar supone un problema importante con consecuencias negativas para la salud física y psicológica (Méndez, Jorquera, Ruiz-Esteban, Martínez-Ramón y Fernández-Sogorb, 2019). Está muy documentado el hecho de que la exposición al acoso escolar se asocia a problemas serios tanto psicológicos, como sociales, académicos y de salud mental en el alumnado víctima de *bullying* (Olweus y Breivik, 2014; Wolke y Lereya, 2015). También los acosadores desarrollan problemas, siendo en este caso normalmente de naturaleza más externalizante, tales como comportamiento antisocial, criminalidad y consumo de drogas (Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010; Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011). Respecto a esta cuestión, creemos necesaria una reflexión crítica: tanto los perfiles de víctima y agresor típicamente descritos en la literatura, como estos problemas asociados a cada uno de los implicados en el *bullying*, debe ser tomada con cautela. Afirmaciones generalizadas como las señaladas pueden hacer pasar por alto situaciones de acoso menos prototípicas que, por supuesto, también tienen que ser atendidas.

Como ya se ha señalado, se ha demostrado la repercusión negativa de este fenómeno en toda la comunidad educativa. Esta repercusión negativa ocurre especialmente en el alumnado perteneciente al colectivo LGBT o percibido como tal (Vergara, Martín y Martxueta, 2007). Según Takács, ILGA-Europe e IGLYO (2006), el 61,2% del alumnado LGBT europeo consultado afirmó sufrir acoso escolar en su centro educativo. Más concretamente en España, más de la mitad de las personas con orientación afectivo-sexual no-heterosexual o identidad de género diferente a la cisgénero sufren acoso escolar (Garchitorea, 2009; Martxueta y

Etxeberria, 2014). Elipe, de la Oliva Muñoz y del Rey (2018) encontraron que los estudiantes identificados como no-heterosexuales experimentaban con mayor frecuencia el acoso y el ciberacoso. Por su parte, el estudio de Carrera-Fernández, Lameiras-Fernández y Rodríguez-Castro (2018) muestra cómo los hombres y las mujeres que son víctimas de agresiones son personas que de alguna manera transgreden los roles de género. Respecto a las posibles diferencias de género en el comportamiento de acoso, existen estudios que muestran que el comportamiento de los chicos relacionado con el *bullying* se basa más en las agresiones físicas (e.g. Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2005; Yang, Kim, Kim, Shin y Yoon, 2006).

Se ha comentado ya en párrafos anteriores que las consecuencias del acoso escolar son graves. Esto ha provocado una gran preocupación entre profesionales de la educación, la salud y la política. (Estévez, Flores, Estévez y Huéscar, 2019). Así, la documentación de todos esos efectos negativos ha estimulado el desarrollo de numerosos programas *anti-bullying*. En esta línea, se ha señalado que escoger el programa correcto es crucial en el éxito de la prevención del *bullying* (Zych, Baldry y Farrington, 2017).

El presente trabajo tiene como objetivo principal realizar una revisión de las publicaciones más recientes que aborden la aplicación de programas de intervención o prevención del acoso escolar. Para alcanzar tales objetivos, en primer lugar, se presentará un marco teórico sobre la temática abordada. A continuación, describiremos la metodología seguida a la hora de llevar a cabo la búsqueda bibliográfica. Posteriormente, presentaremos y discutiremos los resultados encontrados. Y, finalmente, expondremos las conclusiones extraídas de la revisión realizada.

MARCO TEÓRICO

Masculinidad y violencia

Los estudios sobre la masculinidad aparecen a partir de las propuestas y trabajos realizados desde el feminismo, los estudios sobre la violencia y la cultura de la guerra y la toma de conciencia del origen cultural del significado de ser hombre o mujer (Sierra-Nieto, 2011). Maurice Godelier (1968) hace una definición de masculinidad, planteando que, para ser masculino, el hombre debe luchar e infligir dolor, así como a sufrirlo y soportarlo, buscando el poder, la riqueza y el éxito. A partir de este momento, son muchas las publicaciones que han tratado de explicar y definir el modelo de masculinidad predominante (hegemónico). Así, por ejemplo, Boscán Leal (2008) señala que este se ha caracterizado por ser básicamente sexista y homofóbico. En la misma línea, Brannon (1976; citado en Kimmel, 1997) conceptualiza la masculinidad hegemónica haciendo referencia al rechazo de lo femenino, al poder como modo de medir cuán masculino eres, al éxito tanto económico como en posición social, al ocultamiento de las emociones junto con la obligación de permanecer calmado, y la exhibición de osadía y agresividad.

Por su parte, Barragán (2015) señala que la masculinidad se define por oposición a la femineidad. Así pues, las definiciones de lo masculino tendrían un carácter relacional (Rubio, 2001), de tal forma que los hombres aprenderían antes aquello que no deben hacer o ser frente a lo que deben hacer o ser para ajustarse a lo que se espera de ellos con relación a su género. Jociles-Rubio (2001) plantea que, ante todo, ser hombre – o, mejor dicho, poseer una identidad masculina – es no ser un bebé, no ser homosexual y, principalmente, no ser una mujer. Estamos hablando, por tanto, de una primacía del código negativo frente al positivo en la definición de la masculinidad, esto es, el código de diferenciación con respecto a las características de otros grupos frente al código de inclusión en un determinado grupo, cuestión que no se da al tratar de definir la femineidad. Todo ello se traduce, por ejemplo, en lo que anteriormente ya señalábamos como definitorio de la masculinidad hegemónica: no mostrar sus emociones. No estamos hablando de otra cosa que de los modelos bipolares bajo los cuales se definen los estereotipos de género, que relacionan lo femenino con la afectividad y lo masculino con la agresividad (Barragán, 2004). En la Tabla 1 se presenta una síntesis del modelo dominante de la masculinidad del que hablamos, propuesto por Robert Brannon (1979).

Tabla 1. Características del modelo dominante de la masculinidad (Brannon, 1976)

-
- a) La masculinidad se construye como una oposición a ultranza al mundo de las mujeres.
 - b) El valor de la masculinidad se evalúa según el grado de poder, riqueza y éxito de cada hombre.
 - c) El ejercicio de la masculinidad exige el control de las emociones y el silencio de los sentimientos porque “los hombres no lloran”.
 - d) La masculinidad es liderazgo, agresividad, violencia y riesgo.
-

A lo largo de todo lo expuesto hasta el momento hemos visto que “la violencia ha sido parte del significado de la masculinidad” (Kimmel, 2001). La violencia masculina se asocia con frecuencia a la dominación y control de las mujeres, pero esta también se ejerce para controlar y dominar a otros hombres e incluso a uno mismo (Hooks, 2004; citado en Barbero, 2017). Fundamentalmente, la violencia se aprende mediante los procesos de socialización de género (Barragán, 2006).

La adolescencia es uno de los momentos cruciales en la adquisición de la masculinidad, así como de las implicaciones de la heterosexualidad normalizada. En este momento, la escuela se consolida como un contexto social de gran importancia a la hora de construir y reforzar el modelo de masculinidad hegemónica (Machado-Martínez, 2016). En el contexto escolar, la violencia que ejercen los adolescentes se puede englobar bajo la popular etiqueta de “bullying”. De hecho, son muchos los estudios que apuntan que los chicos se encuentran más frecuentemente implicados en el bullying escolar, tanto en el rol de agresores como en el de víctima (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; citado en Navarro, Larrañaga y Yubero, 2015).

Definición de *bullying* o acoso escolar

Las primeras aproximaciones al concepto de *bullying* definen este fenómeno basándose en un carácter grupal. Aunque tales definiciones no son las más empleadas, sí se deben tener en cuenta puesto que contemplan como referente básico las relaciones sociales que se establecen en los grupos (Jiménez, 2007). El primer término empleado en el estudio de este fenómeno fue *mobbing*, proveniente de los trabajos pioneros de Heinemann (1969) y Olweus (1973) en Escandinavia, que recogían el concepto etológico de grupo de animales que ataca a otro. Heinemann (1969) definió el *mobbing* como “la violencia incontrolada de un grupo sobre un individuo que interrumpe sus actividades ordinarias. Cuando la agresión termina, los miembros del grupo vuelven a sus actividades.” (Jiménez, 2007, p. 104). Esta primera definición descriptiva incide en el carácter grupal del fenómeno.

Llegar a una definición consensuada del *bullying* no es una tarea sencilla. El primer obstáculo surge por la utilización de varias etiquetas que hacen referencia al mismo fenómeno, al mismo tiempo que otras parecen referirse a la misma idea cuando en realidad aluden a cuestiones diferentes. El término *bullying* se puede considerar sinónimo “acoso escolar”, “acoso en la escuela” o “matonismo”, entre otros. Sin embargo, no se debe utilizar la expresión “violencia escolar” como equivalente, ya que esta se refiere a agresiones físicas, verbales, sexuales y/o exclusión social entre cualquier persona de las presentes en la escuela (García y Ascensio, 2015), englobando, por tanto, más sucesos que el término *bullying*. Otro término que con enorme frecuencia se utiliza como sinónimo de *bullying* es el de “maltrato entre pares” o “violencia entre iguales”. No obstante, tal y como señala Barragan (2004), dicho término debe ser repensado puesto que una de las características definitorias del *bullying* – como veremos más adelante – es el desequilibrio de poder. Por tanto, carece de sentido hablar de “iguales” o “pares” para referirnos a las partes implicadas en este fenómeno.

La palabra *bullying* proviene del término *bully*, que significa “matón” o, en su acepción como verbo, “intimidar”, “tiranizar” o “forzar a uno con amenazas”. Por tanto, podría traducirse como “intimidación” (Barragan, 2004). El estudio del fenómeno que aquí nos ocupa puede situar sus inicios en Noruega, de la mano de Dan Olweus. La preocupación de este autor surge a raíz del suicidio de tres niños noruegos en 1982 que eran acosados por sus compañeros. Frente a las definiciones de carácter grupal comentadas anteriormente, surgen otro tipo de definiciones centradas en la conducta del agresor. Olweus, aunque reconoce la importancia del grupo, se concentra en las conductas que realizan los agresores (Jiménez, 2007). Olweus (1993) (citado en García y Ascensio, 2015) define el concepto de *bullying* señalando que “un estudiante es maltratado (“bullied”) o victimizado cuando se expone, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, a una serie de acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”. Se entienden las acciones negativas como acciones intencionadas que causan o pretenden causar lesiones o malestares a otros (Olweus, 1997). Estas acciones pueden ser verbales (insultos, amenazas, burlas, motes...) o físicas (golpes, bofetadas, pellizcos, etc.), y también se pueden manifestar a través miradas de desprecio y gestos discriminatorios que fomentan la exclusión y el rechazo. Las acciones negativas pueden realizarse individualmente o en grupo, y el blanco del acoso también puede ser un individuo o un grupo. Otra definición realizada partir de la propuesta de Olweus (1993, 1997) es la siguiente:

La victimización o maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno/a contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios (Serrate, 2007, p. 15).

En la Tabla 2 se recogen otras definiciones del concepto de *bullying* que pueden ser de interés para el presente trabajo.

Tabla 2. Otras definiciones del concepto de *bullying*

Fuente	Término empleado	Definición
Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias (Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias)	Acoso escolar	Intimidación y maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, con la intención de humillar y someter abusivamente a una persona indefensa por parte de otra acosadora o de un grupo, a través de agresiones físicas, verbales y sociales con resultados de intimidación psicológica y rechazo grupal.
Organización de las Naciones Unidas (informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2016)	Acoso	Exposición recurrente a la conducta agresiva de los compañeros con la intención de causar lesiones o molestias. Puede incluir violencia física, maltrato verbal e intención de causar daño psicológico a través de la humillación o la exclusión.
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019)	<i>Bullying</i>	Comportamiento agresivo que involucra acciones negativas no deseadas, repetidas en el tiempo y un desequilibrio de poder o fuerza entre el perpetrador o los perpetradores y la víctima.
Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (Merayo y Vagamundo, 2013)	Acoso escolar o intimidación	Comportamiento agresivo, repetitivo, metódico y sistemático, que se produce durante un período de tiempo prolongado. El objetivo del acoso es intimidar, tiranizar, aislar, amenazar, insultar, amedrentar, someter emocional e intelectualmente a la víctima, es decir, controlarla a través del pensamiento y /o la acción y satisfacer su necesidad de controlar, dominar, agredir, y destruir a los demás. El agresor hunde y machaca la personalidad y la autoestima de la víctima.

A pesar de las diferentes definiciones dadas del término *bullying* parece haber un acuerdo en que este consiste en un comportamiento agresivo o intimidatorio que ocurre de forma reiterada y sistemática, con carácter intencional y en donde existe un desequilibrio de poder entre la víctima y la persona o grupo que ejerce el acoso. Por tanto, los tres criterios diagnósticos básicos para poder hablar de acoso escolar o *bullying* son los siguientes (Equipo técnico de gestión de la convivencia escolar de la DGOIPE, 2015):

1. Desequilibrio de poder, relación de dominio-sumisión. La víctima se encuentra en una situación de evidente inferioridad respecto al alumnado por el que es acosado, sintiendo miedo e indefensión. Para hablar de *bullying* debe haber desequilibrio en la fuerza, esto es, una relación de poder asimétrica (García y Ascensio, 2015) (cabe plantearse, por tanto, la etiqueta de “maltrato entre pares”).
2. Intencionalidad o personalización. Las conductas de maltrato se dirigen específica, deliberada e intencionadamente hacia la víctima y no hacia cualquier otro compañero o compañera. Este criterio permite descartar también a la supuesta persona agresora como tal y atenderla como alumno o alumna con trastornos de conducta y de relación (en muchos casos tiene ya informe de orientación).
3. Cronicidad, carácter repetido o reiterado. Se considera que una situación de *bullying* puede ser catalogada como tal cuando las agresiones ocurren de manera repetida, esto es, al menos una vez a la semana durante seis meses (García y Ascensio, 2015). Excepcionalmente, pueden darse conductas de acoso en las que no se cumple el criterio mínimo de cronicidad (menos de 1 mes del inicio de las conductas agresivas), pero la gravedad de los hechos es suficiente para actuar de la forma más preventiva posible siguiendo los protocolos estipulados para los casos de *bullying*.

Aunque parece existir un consenso acerca de estos tres criterios definatorios del acoso escolar, el criterio de “cronicidad” debe ser rebatido. Es importante considerar las implicaciones en la intervención a la hora de conceptualizar como acoso escolar solo aquellos casos en los que las conductas abusivas se producen de forma reiterada. Desde nuestro punto de vista, las acciones que se emprendan para disminuir o eliminar el acoso en las escuelas deben ser fundamentalmente preventivas. En línea con lo que aquí estamos argumentando, Barragán y Jorge (2016) señalan que “si somos capaces de intervenir la primera vez, quizá no habrá segunda vez”, y añaden que “los procesos de desarrollo de la violencia hacia otras personas no

están regulados ni el espacio ni el tiempo. La idea de “continuidad” para actuar nos conduce a no prevenir y a permitir que se produzcan situaciones irreparables”.

Actores implicados en el acoso escolar

A la hora de realizar una conceptualización sobre el acoso escolar, es importante mencionar los diferentes roles que desempeñan las personas implicadas en el mismo. Tres serían los principales roles que considerar cuando estamos ante un caso de *bullying* (Gutiérrez Ángel, 2018):

- a) *La víctima*. Es la persona a la que se le hace daño físico y psicológico, y que sufre miedo o temor porque una persona o grupo le intimida constantemente (Naylor, Cowie, Cossin, de Bettencourt y Lemme, 2006). La víctima puede ser un individuo o bien un grupo (García y Ascensio, 2015). Según Olweus (1993) pueden diferenciarse dos tipos de víctimas, a saber: las *pasivas o sometidas*, que son el tipo más común, y las *provocadoras*. En la revisión de la literatura que se centra en el estudio del perfil típico de la víctima realizada por Jiménez (2007) se señalan, entre otras, las siguientes características: timidez, ansiedad, inseguridad, sensibilidad, introversión, baja autoestima, menor competencia en el caso de los chicos, baja asertividad, deficientes habilidades sociales, buenos o medianos resultados académicos, etc. Por otra parte, las llamadas *víctimas provocadoras* presentan un perfil que coincide en parte con las víctimas y en parte con los agresores, caracterizadas por ser personas preocupadas, agresivas, hiperactivas, activas, firmes, reactivas, con reacciones agresivas inapropiadas, temperamento fuerte, irritabilidad, inquietud, conflictividad, y emocionalmente inestables, entre otras.
- b) *El agresor o acosador*. Las acciones negativas pueden realizarse de forma individual o grupal (García y Ascensio, 2015). Las actitudes y conductas que realice el individuo o grupo agresor van a ser determinantes en el desarrollo de los hechos que se sucedan. Algunas de las características que conforman el perfil típico del agresor son las siguientes (Jiménez, 2007): impulsividad, hiperactividad, patrones de agresión reactiva, conducta disruptiva, fácilmente provocables, bajo rendimiento lector, medidas de inteligencia más bajas, raramente brillantes en el ámbito académico, populares, disfrutan de la agresión, necesidad de dominancia, orientados a la consecución de poder dentro del grupo, etc. Olweus (1993) identifica tres tipos de agresores, a saber: a) *activo y directo*, siendo aquel que agrede directamente a la víctima sin mediadores; b) *social-indirecto*, que hace referencia al agresor que no tiene contacto directo con la víctima,

siendo sus seguidores los que realizan los actos violentos; y c) *de persecución y pasivos*, que son aquellos que planifican la agresión, pero no participan de la misma.

- c) *Los observadores*. Son cómplices de la situación. Son espectadores que no son capaces ni de prevenir ni de actuar ante la violencia escolar. Poseen cierta tolerancia ante la violencia, aunque se pueden llegar a sentir culpables e indefensos ante tales hechos. En este sentido, Avilés, Irurtia, García-López y Caballo (2011) distinguen entre observadores indiferentes, siendo aquellos que manifiestan despreocupación por la situación, y observadores culpabilizados, que son personas que sienten que tienen que implicarse en la situación, pero no lo hacen por sentirse sin competencia para ello. Por su parte, Urra (2017) habla del “grupo de iguales” diferenciando al grupo que refuerza el acoso frente al grupo que defiende al acosado. Cerezo (2001) llama la atención en el papel que juegan los iguales, ya que estos son los que dan el sentido social a la problemática.

Otros roles implicados que podemos considerar son (Urra, 2017): la escuela (profesorado), la familia, y la sociedad, los medios y los políticos.

Con relación a la cuestión de los perfiles típicos de los diferentes roles que entran en juego en las situaciones de acoso, creemos conveniente realizar una reflexión crítica. En cuanto al perfil de la víctima, es necesario reivindicar el derecho a ser una persona tímida (o insegura, sensible, introvertida, etc.). En este sentido, cabe reflexionar acerca del hecho de que no hablamos de un colectivo vulnerable, sino que son individuos vulnerados: han visto mermados sus derechos como persona por tener unas determinadas características igualmente válidas a todos los niveles. También merece la pena reflexionar sobre el perfil típico de los agresores, por las implicaciones no deseadas que puede conllevar. En esta línea, es posible pasar por alto situaciones de acoso en las que el agresor no tiene las características típicamente definidas. En resumen, el modelo de perfiles de los actores implicados en el acoso escolar puede ser útil para detectar ciertas situaciones de riesgo e intervenir sobre ellas, pero al mismo tiempo debe ser considerado con cautela.

Por último, mencionar aquí lo que se conoce como el “ciclo de violencia”, que hace referencia al hecho de que ser víctima de violencia escolar promueve el cambio de rol en otro contexto, pudiendo ejercer como agresor o agresora, produciéndose así de algún modo una especie de ciclo en forma de espiral (Ruiz-Narezo et al., 2019).

Tipos de acoso escolar

Por otra parte, podemos hablar de diferentes formas en las que ocurren las agresiones del acoso escolar, entre las cuales destacan (García y Ascensio, 2015):

- a) *Agresiones verbales*. Hacen referencia a insultos, majaderías, burlas, motes, calumnias, bromas pesadas, etc.
- b) *Agresiones físicas*. Incluyen empujones, patadas, pellizcos, golpes, rotura de prendas de ropa, etc. Las agresiones físicas pueden dividirse a su vez en *directas*, cuando ocurren directamente hacia el propio cuerpo de la víctima (pegar, empujar), o *indirectas*, cuando ocurren contra la propiedad de la víctima (robar, romper sus cosas) (Castillo y Pacheco, 2008).
- c) *Agresiones sexuales*, fundamentalmente tocamientos irrespetuosos sin consentimiento.
- d) *Agresiones sociales, de indiferencia y ostracismo*. Se refiere al hecho de hacer a un lado a la persona hacia la que se dirige la conducta de maltrato; es decir, aislar a la víctima del grupo (Castillo y Pacheco, 2008).
- e) *Agresiones virtuales*, mediante *cyberbullying* o intimidación por la red. El *cyberbullying* comienza a incluirse como una forma de acoso escolar en el año 2015, añadiendo como una forma de acoso la utilización de las redes sociales y los dispositivos móviles de forma perjudicial sobre una víctima que no puede defenderse (Ruiz-Narezo, Santibáñez y Laespada, 2019).

Castillo y Pacheco (2008) hablan también de un maltrato psicológico, haciendo hincapié en que es un tipo de agresión que afecta considerablemente a la autoestima de la víctima y fomentan su inseguridad y temor. Por su parte, el Equipo técnico de gestión de la convivencia escolar de la DGOIPE (2015), diferencia entre: acoso escolar con violencia sexual, acoso escolar con violencia de género, acoso escolar con homofobia, acoso escolar con transfobia y acoso escolar con ciberacoso.

El *bullying* homofóbico

El género (masculino), la edad (adolescencia) y la orientación sexual (homosexual) han sido cuestiones frecuentemente relacionadas con conductas de acoso escolar. En cuanto al género, cabe destacar que los chicos jóvenes son quienes acosan en mayor medida, pero también quienes son acosados con mayor frecuencia (Barbero, 2017). En cuanto a la cuestión de la orientación sexual, llama la atención que los chicos bisexuales y homosexuales que sufren acoso por ello superan significativamente en porcentaje a las chicas que son acosadas por el mismo motivo. Se plantea, en este sentido, que la homofobia, entendida como el “conjunto irracional de distintas sensaciones como ansiedad, aversión, furia y miedo hacia la homosexualidad y los homosexuales, que provocan acciones y comportamientos discriminatorios” (Cerezo, 2015), y como una forma específica de violencia, está estrechamente vinculada a la construcción, mantenimiento y control de la masculinidad (Barbero, 2017). De hecho, la homofobia no solo se dirige a personas que pertenecen al colectivo LGTB, sino que pueden sufrirla personas cuya expresión de género no se ajusta a las normas del sistema sexo/género (Barbero, 2017). En este sentido, el acoso o *bullying* se considera como una de las consecuencias que sufren tanto los chicos como los adolescentes que no siguen el modelo de masculinidad hegemónica (Rios, 2015; Navarro et al., 2015). La homofobia es, por tanto, el mecanismo a través del cual se censura cualquier indicio de femineidad en otros varones y en uno mismo, puesto que es la identidad masculina – y no la femenina – la que se construye en el temor a ser o parecer homosexual (Kimmel, 1997). Navarro et al. (2015) plantean que el *bullying* podría tener como objetivo la conformidad a las normas de género, de igual forma que la victimización podría ser la expresión de un prejuicio y la discriminación hacia aquellos que no se conforman a las normas de género tradicionales. El acoso escolar es resultado de una combinación compleja de variables, entre las cuales parece fundamental considerar el género (y, concretamente, el conflicto de rol de género).

Se han constatado efectos negativos del modelo hegemónico de masculinidad en los centros escolares tales como acoso, violencia o rendimiento escolar (Rios, 2015). En esta línea, se apunta la existencia de un vacío en el abordaje de las nuevas masculinidades alternativas como un mecanismo de superación de determinados problemas de los centros escolares (Rios, 2015).

El abordaje de la violencia y el acoso escolar

En la línea de lo expuesto anteriormente respecto a la relación entre violencia y masculinidad, cabe comenzar citando a los programas antisexistas para la defensa de la igualdad. Precisamente, estos programas se han centrado en desvincular violencia y masculinidad (Barragan, 2006). Por ejemplo, el programa *Educación para ser padres y madres*, iniciado en 1979, se centra en “potenciar en los chicos los sentimientos de empatía y de protección en su relación con los demás, y una implicación estrecha en el proceso de creación y cuidado de la vida, disminuía su necesidad de buscar emociones, poder y camaradería a través de las luchas de bandas y en la guerra” (Miedzian, 1995, p. 161-162). En esta misma línea, la intervención militar de Estados Unidos en Vietnam y otras “ocupaciones militares” han supuesto la aparición de programas antibelicistas centrados en enseñar a los hombres a pensar críticamente y luchar contra la xenofobia (por ejemplo, el programa *Lecciones de la Guerra de Vietnam*) (Barragan, 2006). Del mismo modo, se han elaborado programas con el mismo propósito de romper la asociación masculinidad-violencia que incorporan la educación sentimental o la educación de los afectos, tales como *Boys Talk. A program for young men about masculinity, non-violence and relationships* (Friedman, 1998) o en España, *Altable* (1998, 2000).

Olweus (1998) está considerado – en los países nórdicos – como iniciador de los programas de prevención del *bullying* (*Mobbing–vad vi och vi kan göra*, publicado en Estocolmo en 1986) (Barragan, 2006). Dentro de esta línea, generalmente los programas educativos se han centrado en mejorar el clima de clase, la cooperación, la disciplina democrática, el entrenamiento en la solución constructiva de problemas, la resolución de problemas y la educación en valores. Cabe destacar aquí *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla (Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras)*.

Los programas desarrollados por Olweus (1998) se basan en la utilización de cuatro elementos: un folleto para el profesorado, una carpeta para los padres, un vídeo y el *Cuestionario sobre agresores y víctimas* (Barragan, 2006). El objetivo de estos programas de prevención es modificar los comportamientos agresivos, con el propósito de crear un buen clima escolar y familiar. Para ello, se basa en cuatro principios clave (Riese y Urbanski, 2018): a) mostrar amabilidad, interés positivo y compromiso; b) establecer límites firmes para el comportamiento inaceptable; c) definir de forma consistente las consecuencias predecibles de apoyo cuando ocurran conductas inaceptables; y d) actuar como autoridades y como modelos positivos a seguir.

Por otro lado, cabe citar los programas de educación para la paz (Santos, 2003; Seminario Galego de Educación para a Paz, 2005), ya que estos ocupan también un lugar importante. En general, estos programas no consideran la perspectiva de género, esto es, las relaciones de poder que existen entre los géneros. Tal y como señala Barragan (2006), se ha visto en experiencias previas que no siempre hay una vinculación de la violencia con la violencia sexista; no obstante, es necesario contar siempre con la perspectiva de género a la hora de aplicar programas, puesto que en el caso contrario estaríamos trabajando desde una visión androcéntrica.

MÉTODO

Búsqueda bibliográfica

En el presente trabajo se pretende revisar artículos publicados en los últimos años acerca de experiencias en donde se aplican programas de prevención o intervención en casos de *bullying*. Para tener una primera aproximación a la temática, se ha decidido buscar revistas especializadas empleando las herramientas Journal Scholar Metrics y MIAR. Los términos seleccionados para hacer esta búsqueda han sido “*bullying*”, “violencia escolar” (“*school violence*”) y “acoso escolar”. Se encontró así una única revista especializada: Journal of School Violence. Utilizando el buscador de esta revista, hemos buscado artículos de interés para la presente revisión empleando los descriptores “*bullying*” y “*programme*”. Ninguno de los artículos con acceso gratuito se ajustaba a las necesidades de este trabajo.

La siguiente estrategia de búsqueda que hemos empleado ha sido la búsqueda de artículos en bases de datos especializadas. Para ello, hemos utilizado SCOPUS como fuente documental principal, y la base de datos del PuntoQ de la Biblioteca de la Universidad de La Laguna como complementaria.

Como se ha comentado anteriormente, los descriptores seleccionados para realizar esta búsqueda, basándonos en el objetivo del presente trabajo, han sido “*bullying*” y “*programme*”. Debido al volumen de resultados que nos ofrecían las diferentes búsquedas, hemos ido añadiendo limitaciones en la búsqueda. De esta manera, no solo reducíamos el número de resultados, sino que además estos eran más específicos y se ajustaban mejor a nuestro objetivo. La búsqueda resultante en la base de datos SCOPUS se ha realizado con las siguientes limitaciones: los descriptores citados deben aparecer en el título del artículo, los artículos deben ser publicados entre 2015 y la actualidad y los artículos deben ser de acceso abierto. Para la búsqueda en el PuntoQ hemos seleccionado la opción “búsqueda avanzada”, aplicando las siguientes características a la búsqueda: buscar en “todos los recursos”; “tipo de material” seleccionando “todos”; en idioma, “cualquier idioma”; “fecha de publicación” seleccionamos los últimos dos años; y “título contiene *bullying*” Y “título contiene *programme*”. En la Tabla 3 se pueden ver de un modo más detallado las diferentes búsquedas realizadas. Tales búsquedas fueron realizadas entre los meses de abril y mayo del año 2020.

Tabla 3. Estrategias de búsqueda y resultados obtenidos en las bases de datos SCOPUS y el PuntoQ de la Biblioteca de la Universidad de La Laguna

Base de datos	Descriptorios de las estrategias de búsqueda	Nº de resultados
SCOPUS	Title-Abs-Key (Bullying) AND Title-Abs-Key (Programme)	2,239
	Title-Abs-Key (Bullying) AND Title-Abs-Key (Programme) AND Pubyear>2009	1,832
	Title-Abs-Key (Bullying) AND Title-Abs-Key (Programme) AND Pubyear>2014	1,166
	Title-Abs-Key (Bullying) AND Title (Programme) AND Pubyear>2014	215
	Title-Abs-Key (Bullying) AND Title (Programme) AND Pubyear>2014 AND Open Access	50
	Title (Bullying) AND Title (Programme) AND Pubyear>2014	106
	Title (Bullying) AND Title (Programme) AND Pubyear>2014 AND Open Access	26
PuntoQ	Bullying programme, cualquier campo	10,854
	Bullying programme, cualquier campo, últimos 5 años	4,890
	Bullying programme, título, últimos 5 años	77
	Bullying programme, título, últimos 2 años	38

En resumen, y tal y como se recoge en la Tabla 3, hemos hecho una primera búsqueda general obteniendo un volumen total de 2,239 publicaciones en la base de datos SCOPUS y 10,854 publicaciones empleando el PuntoQ. A continuación, hemos realizado una serie de búsquedas progresivas añadiendo diferentes limitaciones. Finalmente, en la última búsqueda llevada a cabo en SCOPUS resultaron 26 trabajos, y 38 fueron los derivados de una búsqueda semejante realizada en el PuntoQ.

Una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión de los artículos, que comentaremos a continuación, decidimos que el volumen de trabajos localizados era suficiente para tener una muestra significativa de publicaciones adecuadas para la presente revisión bibliográfica. Por ello, no se ha visto necesario realizar nuevas búsquedas en otras bases de datos.

Criterios de inclusión

Para la presente revisión bibliográfica hemos seleccionado aquellos artículos que cumplen con los siguientes criterios de inclusión:

- a) están publicados en inglés o en español,
- b) son artículos de investigación,
- c) han sido publicados entre 2015 y la actualidad,
- d) el propósito de los trabajos es la aplicación de un programa o intervención dirigido a prevenir o reducir el *bullying*,
- e) la aplicación del programa o intervención se realiza en un contexto escolar, o bien el objetivo de la investigación es aplicar los resultados al contexto escolar,
- f) no utilizan variables genéticas y/o biológicas como variable principal de análisis en el estudio, y/o
- g) el texto completo está disponible de forma gratuita.

Fases de la revisión

El proceso de revisión bibliográfica se ha realizado en tres fases, a saber: búsqueda inicial, búsqueda sistemática y búsqueda manual. Dicho proceso se muestra de forma sintetizada y gráfica en la Figura 1.

Con el fin de obtener una aproximación del volumen de información publicado sobre el tema de interés, su calidad, la identificación de términos clave, etc., hemos realizado una búsqueda de revistas especializadas empleando la herramienta *Journal Scholar Metrics*, así como una búsqueda inicial en la base de datos *SCOPUS* y el *PuntoQ* empleando los descriptores “*Bullying*” y “*Programme*”, tal y como ya se ha comentado y como muestra la Tabla 3.

Para la búsqueda sistemática hemos utilizado las bases de datos *SCOPUS*, así como el *PuntoQ*. En la primera de ellas, empleando los descriptores “*Bullying*” y “*Programme*” en “*Title*”, con limitación de publicaciones posteriores al año 2015 y con acceso abierto, obtuvimos 26 resultados. En la segunda, resultaron 38 trabajos empleando esos mismos en “*Title*” limitando la búsqueda a los últimos dos años. Trece de las publicaciones resultantes eran coincidentes. A continuación, hemos realizado una lectura del título y resumen de los 51 trabajos resultantes. Se excluyeron un total de 34 artículos, ya que: seis no cumplían el criterio de inclusión a), seis no cumplían el criterio b), doce no cumplían el criterio d), cinco no cumplía

el criterio e), dos no cumplían con el criterio f), y tres no cumplían el criterio g). Por tanto, tras la búsqueda sistemática recopilamos un total de 17 artículos.

A partir de las referencias bibliográficas de los artículos anteriormente seleccionados hemos realizado una búsqueda manual para localizar estudios adicionales de interés. Hemos incluido así un artículo, trabajando con un total de 18 artículos.

Las fases de revisión descrita se pueden observar de una manera más esquemática en la Figura 1.

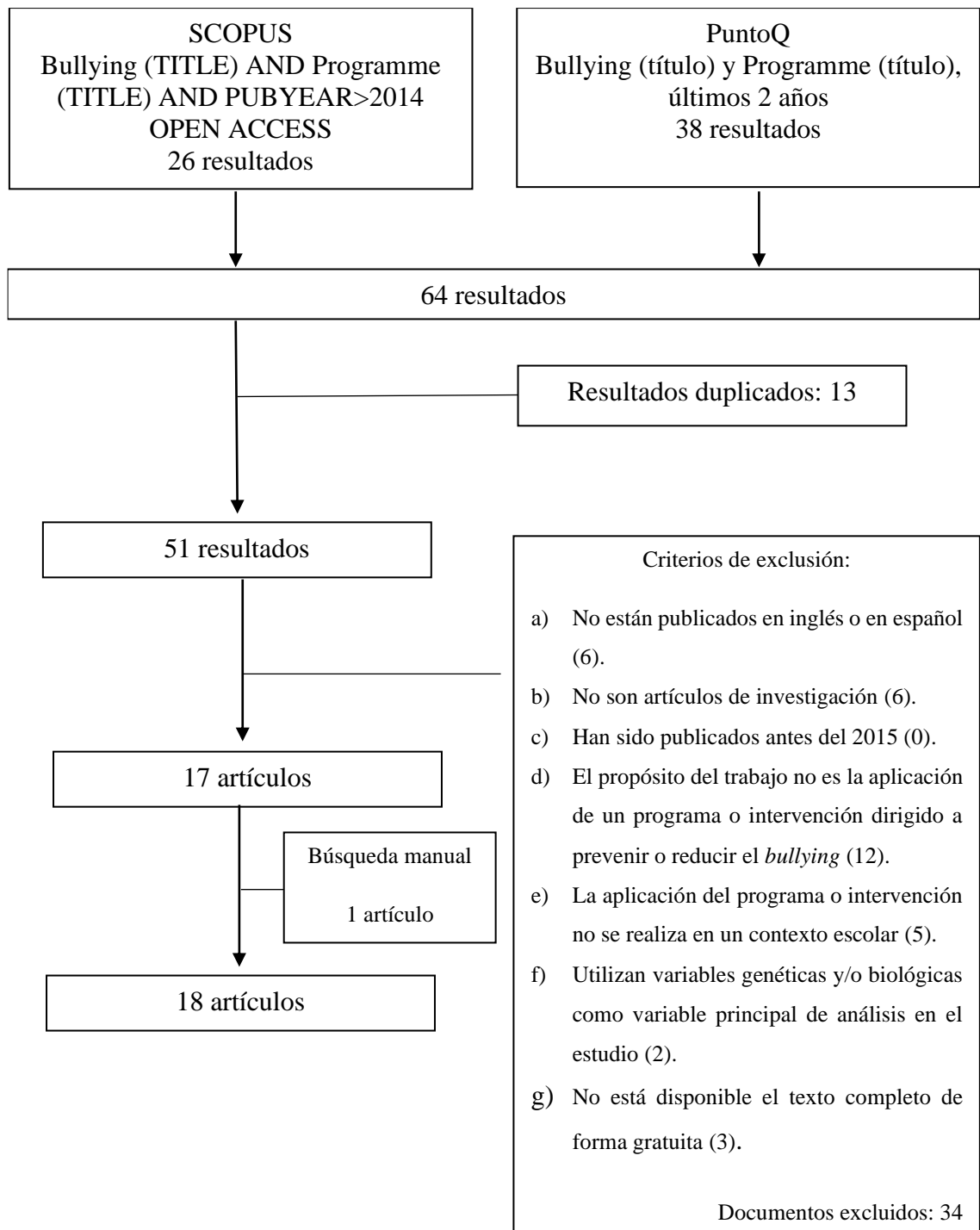


Figura 1. Diagrama de flujo de la información a través de las fases de la presente revisión bibliográfica

DISCUSIÓN

Si recordamos, el objetivo principal de este trabajo era realizar una revisión de publicaciones recientes (a partir del año 2015) centradas en la evaluación de la eficacia de programas de intervención o prevención del acoso escolar. Se han seleccionado para ello 18 publicaciones. En total, se han podido conocer 16 experiencias o investigaciones diferentes que, en conjunto evalúan la eficacia de 14 programas que serán comentados a continuación.

El programa de Olweus para la Prevención del Acoso Escolar (Olweus, 1991, 1993; Olweus y Limber, 2010a, 2010b) y el programa KiVa de Prevención del *Bullying* (Haataja, 2016; Salmivalli y Poskiparta, 2012) serían los programas más utilizados globalmente en la actualidad según los resultados de la presente revisión, siendo empleados en dos investigaciones respectivamente. Una de las investigaciones sobre la efectividad de KiVa se recogería en dos publicaciones (Clarkson, Axford, Berry, Edwards, Bjornstad, Wrigley y Hutchings, 2016; Axford, Bjornstad, Clarkson, Ukkoumunne, Wrigley, Matthews y Hutchings, 2020). Los restantes programas serían aplicados en una única investigación de las revisadas. La investigación sobre la efectividad del programa “*Anti-Bullying and Teasing Book*” (TABTB) de Sprung, Froschl y Hinitz (2005) se presenta en dos publicaciones (Shore, 2018a, 2018b). Esta información se ilustra en la Figura 2.

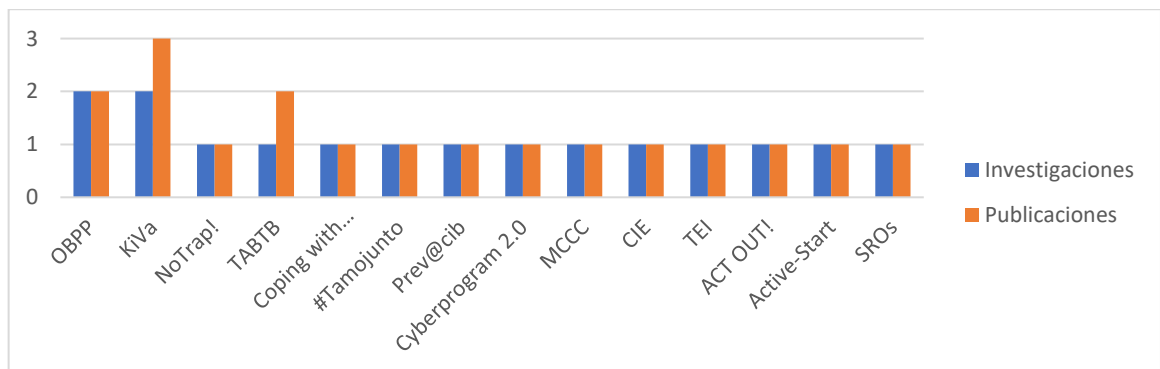


Figura 2. Frecuencia de aparición de los programas *anti-bullying* en las investigaciones y publicaciones revisadas

En el contexto español, los programas aplicados han sido cinco, a saber: a) Programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) de Carbonell (2017) (Díaz, Rubio y Carbonell, 2019); b) Programa de Tutoría Entre Iguales (TEI) (Ferrer-Cascales, Albadalejo-Blázquez, Sánchez-SanSegundo, Portilla-Tamarit, Lordan y Ruiz-Robledillo, 2019); c) *Cyberprogram 2.0* y *Cybereduca Cooperativo 2.0* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018); d) Mejora de la Convivencia y de la Competencia Comunicativa (MCCC) de Castro Hernández y Alonso (2008) (González-Alonso, Guillén-Gómez y de Castro-Hernández, 2020); y e) Programa Prev@cib (Ortega-Barón, Buelga, Ayllón, Martínez-Ferrer y Cava, 2019). En línea con los resultados de la revisión de Estévez et al. (2019), podemos afirmar que estos son los programas más frecuentemente utilizados para intervenir o prevenir el acoso escolar en los centros educativos españoles en los últimos años.

Programas aplicados en las investigaciones revisadas

Programa de Olweus para la Prevención del Acoso Escolar (OBPP)

El Programa de Olweus para la Prevención del Acoso Escolar (*Olweus Bullying Prevention Program*, OBPP) (Olweus, 1991, 1993; Olweus y Limber, 2010a, 2010b) ha sido aplicado en dos de los trabajos revisados (Limber, Olweus, Wang, Masiello y Breivik, 2018; Olweus, Solberg y Breivik, 2020). El OBPP es considerado como uno de los programas clásicos para la prevención del *bullying*. Continúa siendo hoy en día uno de los programas más frecuentemente aplicados en este campo, probablemente debido a su sencillez. No obstante, debemos tener en cuenta que, a la luz de los resultados de la presente revisión bibliográfica, los dos trabajos que aplican este programa son, precisamente, investigaciones de equipos en los que participa el propio Olweus.

El OBPP incluye componentes para la escuela en su conjunto, el aula, el individuo y la comunidad. Se centra tanto en los cambios a corto como a largo plazo que crearán un ambiente escolar seguro y positivo. Su objetivo general es reducir los problemas de *bullying* ya existentes entre los estudiantes, prevenir nuevos problemas de *bullying*, y lograr mejores relaciones entre el alumnado. Para ello, plantea que es necesario reestructurar el ambiente escolar. Así, el OBPP se construye basándose en cuatro principios básicos. Estos principios plantean que las personas adultas deben: a) mostrar afecto e interés por el alumnado, b) establecer límites firmes para el comportamiento inaceptable, c) usar consecuencias positivas consistentes para agradecer y reforzar el comportamiento adecuado, y no usar consecuencias físicas ni hostiles cuando se rompan las reglas, y d) ejercer como autoridad y como modelos positivos.

El trabajo de Limber et al. (2018) ha querido evaluar el OBPP en alumnado de 3º a 11º grado (equivalente a alumnado entre 3º de primaria y 1º de bachillerato en el sistema educativo español actual) con una implementación a gran escala en Estados Unidos (ver anexo 1). La evaluación del programa se realizó a los dos y a los tres años tras la primera implementación. Se encontró que el OBPP había reducido las dimensiones “ser acosado” y “ejercer acoso” en todos los cursos. El OBPP también mejoró la empatía de los participantes y disminuyó la disposición para unirse a conductas de acoso, produciendo además un cambio en las actitudes hacia el *bullying* y comportamientos relacionados con un clima escolar más positivo inclusivo. Se encontró además que los efectos del programa eran, en general, mayores cuanto más tiempo había estado siendo implantado. Además, los efectos parecían ser menores y más lentos en los cursos superiores.

La limitación principal del trabajo de Limber et al. (2018) es que no se controló la fidelidad a la implantación del programa. Olweus et al. (2020) controlaron esta limitación. Para ello consideraron el uso continuado del Cuestionario de *Bullying* de Olweus (OBQ) (Olweus, 1996, 2007, 2013; Solberg y Olweus, 2003), suponiendo que aquellos centros que habían continuado usando el OBQ eran colegios que seguían implantando el OBPP más fielmente. Emplearon así dos grupos controles: el grupo A son aquellos centros que continuaron usando el OBQ, el grupo B aquellos que no lo continuaron usando. El programa se implantó en el año 2001 a alumnado de seis a trece años en centros educativos de Noruega., haciéndose un seguimiento hasta el año 2004 (seguimiento a corto plazo), y otro seguimiento a largo plazo entre los años 2007 y 2010. Ambos grupos mostraron reducciones en sus problemas de acoso escolar a corto plazo, aunque el grupo A mostró un porcentaje inferior de alumnado acosado en los cuatro años de seguimiento entre 2001 y 2004. Los resultados a largo plazo mostraron que el acoso escolar del grupo A era significativamente inferior al promedio nacional, mientras que en el grupo B estas diferencias no eran estadísticamente significativas.

Los dos trabajos revisados (Limber et al., 2018; Olweus et al., 2020) proporcionan evidencia empírica sobre la efectividad del OBPP. Además, el estudio de Olweus et al. (2020) muestra la importancia de que los colegios se adhieran al programa, convirtiéndose en parte de la cultura del centro. Por tanto, el OBPP es efectivo a largo plazo siempre y cuando su implantación no sea interrumpida. Es decir, no es un programa limitado en el tiempo. Este es un dato muy relevante para tener en cuenta a la hora de implantar el programa. En este sentido, podría ser interesante la utilización de otro tipo de programas cuyos efectos se mantengan incluso si su implementación se interrumpe.

Programa KiVa de Prevención del *Bullying*

KiVa es un programa desarrollado en el año 2006 con el objetivo de reducir y prevenir los casos de *bullying*. Surge tras la solicitud y financiación del Ministerio de Educación y Cultura finlandés tras la publicación de un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que declaraba un bajo agrado por la escuela por parte del alumnado de este país. El programa se desarrolla con un trabajo colaborativo entre el Centro de Investigaciones para el Aprendizaje y el Departamento de Psicología de la Universidad de Turku en Finlandia (Haataja, 2016; Salmivalli y Poskiparta, 2012). La palabra KiVa es un acrónimo de las palabras “Kiusaamista Vastan” en finlandés, que significan “contra el *bullying*” y, además, *kiva* es un adjetivo finlandés que significa “agradable”, “chulo” o “guay” (Granero y Manzano, 2017).

En la actualidad, el 90% de las escuelas finlandesas están adscritas a este programa, que ha sido exportado a otros países como Reino Unido, Francia, Italia, Suecia, Estados Unidos, etc. (Haataja, 2016), siendo uno de los programas más extendidos actualmente. De hecho, es uno de los programas que más se implantan en los programas revisados en el presente trabajo. En España, este programa cuenta con una implementación muy limitada (Granero y Manzano, 2017). Dos investigaciones de las dieciséis revisadas implantan el programa KiVa: el trabajo de Clarkson et al. (2016) y Axford et al. (2020) y el de van der Ploeg, Steglich y Veenstra, (2016).

El objetivo principal de KiVa es eliminar el acoso escolar evitando que aparezcan nuevos casos y poniendo fin a aquellos ya existentes, minimizando al mismo tiempo las consecuencias de la victimización. Se basa en la idea de que el *bullying* es un fenómeno grupal en donde existen diferentes roles, siendo el foco principal del programa KiVa es modificar el rol de los observadores como una manera de prevenir y parar el *bullying* en las escuelas.

El programa KiVa incluye acciones universales y acciones específicas. Las acciones universales tienen un carácter preventivo y se dirigen a la totalidad del alumnado. Las lecciones incluyen clips de vídeo, grupos de discusión y ejercicios; también incluye juegos online (para jugar en casa o en el colegio), posters para colocar en las paredes del colegio, y chalecos reflectantes para el personal durante los recreos para recordar al alumnado que está en un “colegio KiVa”. A través de una serie de clases, se enseña al alumnado qué es y qué no es el *bullying* y cómo responder cuando observan actos de acoso. Las lecciones están agrupadas en tres unidades dirigidas a estudiantes de 6-9 años (Unidad 1), 10-12 años (Unidad 2) y 13-14 años (Unidad 3) respectivamente. Cada unidad contiene 10 lecciones de 90 minutos que se irán

impartiendo mensualmente. Por su parte, las acciones específicas se dirigen a la aplicación un protocolo estándar para los casos confirmados de *bullying*. Un miembro o varios miembros del equipo KiVa se reúne con la víctima y el perpetrador del acoso por separado. El encuentro con el perpetrador puede tener una aproximación de confrontación o de no confrontación. Se invitará a los compañeros o compañeras de alto estatus que sean nombradas por la víctima a hacerse amigo y apoyar a la víctima. Dos semanas después, se realiza un nuevo encuentro de seguimiento con la víctima y el acosador (o acosadores) para comprobar si el acoso se ha detenido, y, si es necesario, repetir el proceso o pasar a otras sanciones.

El Programa KiVa está planteado para una duración de un año académico. Los componentes pretenden afectar a normas, habilidades, comportamientos, actitudes y clima de clase y centro.

Clarkson et al. (2016) y Axford et al. (2020) aplicaron el programa KiVa en alumnado de primaria de Gales, tras realizar un estudio piloto en el que se encontraron reducciones estadísticamente significativas en los autoinformes de victimización y en el *bullying* después de 9 meses (un año escolar) de implementación. (Clarkson, 2015). La aplicación de KiVa en este trabajo se realiza en dos sesiones cada lección, es decir, 20 lecciones de 45 minutos impartidas cada quince días. A pesar de los resultados del estudio piloto, no se encontró evidencia suficiente que avale la efectividad de KiVa. Concretamente, no se encontraron efectos significativos tras la aplicación de KiVa en las tasas de victimización por *bullying*, en la perpetración de acoso, en las dificultades emocionales o de comportamiento del alumnado, ni en el absentismo. Una posible explicación a este hecho, según los autores, podría ser una falta de fidelidad al programa, puesto que se comprobó que la adherencia a este había sido buena, pero no así la fidelidad a KiVa. Por tanto, la aplicación del programa de una manera fiel parece ser un elemento clave para la efectividad de este.

Por su parte, van der Ploeg et al. (2016) realizaron un estudio en Holanda en colegios de primaria (estudiantes entre 7 y 12 años, con una media de 9 años aproximadamente) que estaban aplicando KiVa. Concretamente, trabajaron con un grupo control en el que se aplicaba el programa KiVa y un grupo experimental que utilizaba un enfoque de grupo de apoyo además de KiVa. El objetivo del grupo de apoyo (GA) no es castigar o culpar a los matones y sus “aliados”, sino crear una preocupación mutua por el bienestar de la víctima. Van der Ploeg et al. (2016). Se encontró un efecto positivo del GA a corto plazo, pero no a largo plazo. También se demostró una menor frecuencia en la victimización con la utilización del GA, pero sin

diferencias en esa victimización. Las víctimas con GA tenían más defensores al final de curso. Además, el estudio apunta a que no hay diferencias significativas en el bienestar de las víctimas con GA y sin GA. Por tanto, los beneficios que aporta el GA a KiVa son limitados, pero deben ser tenidos en cuenta. Quizás podría ser interesante conocer en qué casos particulares ha resultado útil el GA, tratando de hallar las características de las situaciones o personas en las que esta estrategia puede ser especialmente beneficioso.

Programa Anti-Bullying (Sprung et al., 2005)

El programa “*Anti-Bullying and Teasing Book*” (TABTB) de Sprung et al. (2005), diseñado en Estados Unidos, ha sido aplicado en el trabajo de Shore (2018a, 2018b) en Indonesia, traducéndolo y adaptándolo previamente. En esta adaptación de Shore (2018a, 2018b), el programa consta de veintitrés actividades agrupadas en 5 categorías. Se realiza un grupo de actividades cada dos o tres meses a lo largo de un año. Algunos ejemplos de las actividades que se llevan a cabo se centran la elaboración de reglas de convivencia, la comprensión de que somos “iguales pero diferentes”, hacer que todos los miembros del grupo se sientan parte de este, el trabajo cooperativo, la expresión de emociones, el significado de la amistad, la conceptualización del *bullying*, el aprendizaje de estrategias para ayudar a detectar e intervenir en casos de acoso escolar, etc.

En el programa que propone Shore (2018a, 2018b) participan – o pueden participar – también las familias, y, en general, se cuenta con la participación de toda la comunidad educativa. Se basa en una filosofía sólida fundamentada en aceptar las diferencias individuales que proporciona un “entendimiento común y una estructura de significado mutuo” (Shore, 2000) de las interacciones humanas que contribuyen al ambiente positivo del aula, esencial para que se produzca un aprendizaje óptimo. Los programas *anti-bullying* enfocados en los valores y principios humanísticos proporcionan un vehículo de construcción de personajes que guía la implementación de esta filosofía (Shore, 2018b).

Shore (2018a, 2018b) aplica la adaptación del programa de Sprung et al. (2005) en una escuela de infantil y primaria de Indonesia, incluyendo alumnado con necesidades educativas especiales (NEE): Sekolahku-MySchool (SMS). La implantación y seguimiento del programa es de casi 10 años (entre los años 2005 y 2009, (Shore, 2018a) y entre los años 2009 y 2015, (Shore, 2018b), yendo desde la educación infantil hasta sexto grado (equivalente a sexto de primaria en el sistema educativo español actual).

El trabajo de Shore (2018a, 2018b) destaca entre los trabajos revisados por varios motivos. Uno de ellos es la filosofía de la escuela SMS, que sin duda impregna la aplicación del programa *anti-bullying*. Así, las acciones emprendidas para crear un ambiente de trabajo inclusivo en donde cada estudiante pueda desarrollarse personal y académicamente son también acciones que generan un clima ideal para prevenir el acoso escolar. La perspectiva adoptada en esta experiencia resulta muy interesante como alternativa inclusiva de trabajo que se puede iniciar en la educación infantil y extenderse a etapas posteriores. La labor emprendida por este grupo de profesionales, por tanto, no se centra únicamente en la prevención o intervención de casos de acoso escolar. De hecho, la labor realizada es casi social más que educativa, como se muestra en los casos presentados en Shore (2018b). No obstante, resulta necesario hacer hincapié en la efectividad de todas estas acciones en la reducción del acoso.

Otro elemento diferencial de la experiencia de Shore (2018a, 2018b) es el tipo de evaluación que realizan del programa. Mientras que los restantes trabajos utilizan fundamentalmente una evaluación cuantitativa, basada en la aplicación de cuestionarios o escalas, en esta experiencia los instrumentos utilizados son totalmente cualitativos: dibujos, materiales elaborados durante el proceso, fotografías, observación de las dinámicas, verbalizaciones de los participantes, etc. Con toda esta información, se puede comprobar y afirmar que el programa *anti-bullying* implantado ha servido para producir cambios en el pensamiento de profesorado, alumnado, personal de apoyo y familias, así como para desarrollar una atmósfera positiva de aprendizaje, especialmente en el alumnado NEE, como consecuencia de la eliminación sistemática de los casos de *bullying* detectados.

En línea con esto, González-Alonso et al. (2020) apuntan que el uso de técnicas cualitativas puede ser particularmente útil para identificar áreas que pueden pasar inadvertidas inintencionadamente (por ejemplo, nuevas redes sociales, espacios o aplicaciones donde los estudiantes participan en comportamientos de intimidación). En este sentido, sería interesante llevar a cabo estudios etnográficos para observar y registrar los comportamientos y acciones del alumnado fuera del tiempo de clase durante las horas de colegio (entrada, recreo y salida).

“Coping with Bullying at School”

El programa *“Coping with Bullying at School”* se basa en el programa de intervención P.E.A.C.E. Pack (Slee, 1996) aplicado en las escuelas australianas. Realmente, el programa *“Coping With Bullying at School”* constituye una parte de la intervención más amplia que involucra a toda la comunidad escolar que es el P.E.A.C.E. Pack.

Este programa de intervención pone énfasis en las habilidades de afrontamiento de las víctimas y pretende mejorar la resistencia emocional de los estudiantes hacia el acoso escolar. En particular, sus principales objetivos son: a) aumentar la conciencia de los estudiantes sobre la naturaleza del acoso escolar y sus dinámicas, b) proporcionar a los estudiantes capacitación explícita sobre estrategias de afrontamiento óptimas, y c) evaluar los resultados del programa y la implementación de la estrategia de afrontamiento enseñados. Los materiales del programa incluyen: a) un DVD con cuatro cortometrajes creados por estudiantes registrando incidentes de acoso físico, exclusión social, acoso verbal, y acoso virtual (ciber-acoso); b) libro de trabajo (para cada estudiante); c) hojas de trabajo; y d) instrucciones para los maestros asignados a su implementación. El mensaje central de todo el programa es *“Stay Calm/Think Clearly”* (“Mantén la calma / piensa con claridad”).

El programa es aplicado por los propios docentes en ocho sesiones. El profesorado involucrado recibe previa capacitación sobre el proceso de implementación y cómo utilizar los materiales incluidos en el programa. La implementación exitosa del programa está vinculada a su monitoreo continuo y aprovechar al máximo los comentarios del alumnado involucrado y profesorado. El programa tiene una duración de ocho semanas, esto es, una sesión de entre 40 y 50 minutos de duración a la semana en ocho semanas consecutivas.

Solo una de las publicaciones revisadas ha implementado este programa (Roussi-Vergou, Andreou, Didaskalu, Slee y Skrzypiec, 2018). Roussi-Vergou et al. (2018) aplican *“Coping with Bullying at School”* en Grecia, realizando procedimientos metodológicos para la adaptación del programa para uso en escuelas griegas, a saber: a) implementación solo a nivel de clase, y b) traducción del contenido y los materiales incluidos en el programa del inglés al griego. Para probar la adaptación del programa, se realizó un estudio piloto durante el año académico 2010–2011 (Andreou, Roussi-Vergou, Zafiropoulou, Didaskalou, Skrzypiec y Slee, 2012). La efectividad del programa en Grecia fue similar a la obtenida en Australia.

Roussi-Vergou et al. (2018) aplica el programa “*Coping with Bullying*” en catorce centros de secundaria de Grecia (ver anexo 1). Tras las ocho semanas de implementación, encontraron un aumento la sensación de seguridad informada por el alumnado, especialmente aquellos que eran víctimas graves (alumnado que es acosado una vez a la semana o más). Asimismo, disminuyó significativamente la exposición a la victimización. Tanto la sensación de seguridad como la exposición al *bullying* mantenían su mejora o incluso continuaban mejorando en el seguimiento, tres meses después. Además, ocurre un incremento significativo en la efectividad percibida para combatir la victimización, especialmente en el alumnado acosado. Sin embargo, es necesario destacar que, en el seguimiento tres meses después, el grupo de estudiantes gravemente acosados habían disminuido esta efectividad percibida en las estrategias de afrontamiento para el *bullying*, volviendo prácticamente a los valores anteriores a la intervención. El estudio de Roussi-Vergou et al. (2018) muestra que las estrategias de afrontamiento más estrechamente relacionadas con la exposición al *bullying* fueron “pensamientos ilusorios”, “hacer como si no pasara nada” y “mantener una actitud positiva y de optimismo”: las tres estrategias disminuyeron tras la aplicación del programa.

Por tanto, podríamos concluir que el programa “*Coping with Bullying*” resulta una estrategia eficaz para reducir el acoso en las escuelas, al menos a corto plazo. No obstante, estos resultados deben ser considerados con precaución. El principal problema o limitación del trabajo de Roussi-Vergou et al. (2018) es que el grupo control y el grupo experimental presentaron diferencias significativas en sus niveles iniciales de victimización, por lo que el estudio no ha comparado los resultados con un grupo control. En este sentido, es necesario realizar investigaciones en el futuro que confirmen los hallazgos de Roussi-Vergou et al. (2018) contrastando los cambios con un grupo control.

#Tamojunto

El Programa Europeo de Prevención “*Unplugged*”, llamado #Tamojunto en Brasil (Pedroso, Abreu y Kinoshita, 2015) ha sido aplicado en una de las publicaciones revisadas en el presente trabajo (Gusmões, Sañudo, Valente y Sanchez, 2018). El programa parte de la consideración de que el consumo de sustancias y la violencia tienden a darse conjuntamente entre los adolescentes y parecen tener etiologías similares. En esta línea, los estudios han indicado que los componentes de prevención de esos programas pueden alcanzar ambos objetivos (Botvin, Griffin y Nichols, 2006; Cox et al., 2016; Hahn et al., 2007).

Así, el programa persigue prevenir el uso del alcohol y otras drogas basándose en el *Global Social Influence Model* (Sussman, Arriaza y Grisgsby, 2004) con una aproximación que se centra en el desarrollo de habilidades para controlar las influencias sociales, deconstruyendo las creencias normativas y reduciendo el consumo de drogas. Ha resultado efectivo para reducir el consumo de tabaco y marihuana entre estudiantes de Europa. Madeiros, Cruz, Schneider, Sanudo y Sanchez (2016) apuntan a un posible efecto del programa en la violencia por una mejora de las relaciones, ya que tanto el uso de drogas como la violencia escolar pueden reforzarse en el ambiente escolar por relaciones interpersonales que inducen estos comportamientos (Reid, Peterson, Hughey y Garcia-Reid, 2006). Por tanto, se supone que una buena relación con los pares puede ser un factor protector para la violencia adolescente (Hart, O'Toole, Price-Sharps y Shaffer, 2007).

El programa #Tamojunto se compone de doce clases, a saber: cuatro clases sobre actitudes y conocimientos sobre drogas, cuatro clases sobre habilidades interpersonales, como comunicación y habilidades sociales, y cuatro clases sobre habilidades personales, que se centran en aumentar la habilidad cognitivo-conductual. El programa se aplica en clases semanales de 50 minutos a lo largo de doce semanas por docentes, junto con una guía-manual tanto para estudiantes como para profesorado. El profesorado participante asiste a un entrenamiento de dieciséis horas dirigido por entrenadores capacitados por el programa europeo.

Gusmões et al. (2018) evaluaron los efectos del programa de prevención #Tamojunto sobre la prevalencia la violencia física y el *bullying* ejercido y sufrido por estudiantes de 7º y 8º grado (equivalente a 1º y 2º de ESO en el sistema educativo español actual) de escuelas públicas en Brasil. Para comprender los resultados de este estudio, es importante conocer la definición de *bullying* utilizada: para estos autores, el *bullying* incluye patrones de ofensa como burlarse de otros, excluir a los otros o difundir rumores, pero no incluiría daño físico.

Los resultados de la investigación de Gusmões et al. (2018) muestran que el programa #Tamojunto redujo la probabilidad de recibir *bullying*, especialmente en las chicas entre 13 y 15 años a los 9 meses de seguimiento. No obstante, el efecto del programa no se mantuvo tras 21 meses. Además, la prevalencia de los informes de la incidencia de acoso incrementó con el tiempo. Esto podría explicarse no por un aumento real de los casos de *bullying*, sino por un incremento en la conciencia del alumnado sobre la violencia y la importancia de informar sobre ella. Por otra parte, parece que el programa #Tamojunto no tiene efecto en la frecuencia de los

actos de violencia física. Gusmões et al. (2018) señalan que el efecto diferencial del programa en los casos de *bullying* y en los casos de violencia física podría deberse a que los adolescentes que ejercen uno u otro tipo de acto violento tienen diferentes características, por lo que el programa podría afectarles de diferente manera. Es interesante que investigaciones futuras analicen estas características diferenciales a fin de aclarar los resultados de este programa.

En resumen, basándonos en el trabajo de Gusmões et al. (2018), se puede concluir que el programa #Tamojunto puede ser una alternativa efectiva para la prevención a corto plazo de la victimización por *bullying* (burlas, exclusión, difusión de rumores) en alumnado entre 13 y 15 años de edad. En este sentido, supone una evidencia a favor de la hipótesis de que los programas centrados en prevenir el uso de drogas también afectan a aspectos relacionados con la violencia. No obstante, los efectos del programa no se mantienen con el paso del tiempo.

NoTrap! Programa Anti-Bullying

El programa *anti-bullying NoTrap!* es un programa de intervención universal online y en la escuela contra el *bullying* y el *ciberbullying*, dirigido a adolescentes (Menesini, Zambuto y Palladino, 2017) que dispone de evidencia de su efectividad (Palladino, Nocentini y Menesini, 2016). Ha sido aplicado en uno de los trabajos que hemos revisado (Zambuto, Palladino, Nocentini y Menesini, 2020). NoTrap! es un programa basado en el modelo de trabajo por pares. Un “par educador” es un miembro del grupo de pares que recibe un entrenamiento e información especial, intentando así mantener un cambio positivo en el comportamiento del grupo de referencia. Por tanto, un programa dirigido por pares debe tener el objetivo de empoderar no solo a los pares educadores, sino también a todo el grupo de pares. En la versión clásica del programa, los pares educadores son voluntarios. El programa *NoTrap!* se divide en cuatro fases, a saber: 1) formación del profesorado, 2) reunión de clase para aumentar la conciencia del alumnado, 3) capacitación de los pares educadores, y 4) actividades dirigidas por pares educadores en clase sobre empatía hacia las víctimas y estrategias de afrontamiento para escapar de la victimización.

Zambuto et al. (2020) aplicaron el programa *NoTrap!* en centros de secundaria de Toscana (Italia) con un doble objetivo: el primer objetivo fue investigar si los "educadores pares voluntarios", “educadores pares nominados por su clase” y “compañeros de clase” (pares no-educadores) muestran diferentes características individuales y socio-relacionales (victimización, *bullying*, comportamiento de defensa, y estatus sociométrico); el segundo objetivo era comprender "para quién y bajo qué circunstancias" el Programa *NoTrap!* es

efectivo y, concretamente, evaluar si el reclutamiento y el papel desempeñado por los estudiantes en el programa (educadores pares vs. todos los demás compañeros de clase) afectan la efectividad del programa. Para ello, dividieron la muestra en dos grupos: en el grupo 1 los pares educadores eran voluntarios, mientras que en el grupo 2 los pares educadores eran nominados por sus compañeros y compañeras de clase.

Los resultados del trabajo de Zambuto et al. (2020) muestran que los pares educadores voluntarios tenían un nivel significativamente mayor de victimización respecto al resto de estudiantes de la clase, mientras que los pares nominados tenían mayor nivel de popularidad comparado tanto con los pares voluntarios como con el resto de la clase y, además, tenían mayor nivel de simpatía y de comportamientos de defensa que los demás estudiantes del grupo. Por otra parte, en relación con el segundo objetivo del trabajo, se encontró que la victimización y el *bullying* decrecieron significativamente con el tiempo solo en las clases con pares educadores voluntarios, mientras que no hubo cambios con el tiempo en las clases con pares educadores nombrados. Respecto al comportamiento de defensa, este aumentó significativamente con el tiempo en el grupo 1, tanto en los pares voluntarios como en el resto de la clase, mientras que en el grupo 2 solo aumentó en los pares educadores nominados, pero no en el resto de la clase. Por tanto, el programa *NoTrap!* ha sido efectivo solo para reducir la victimización y el *bullying* e incrementar el comportamiento de defensa en las clases de la condición con reclutamiento voluntario, tanto en los pares educadores como en el resto de la clase.

Teniendo en cuenta que los pares voluntarios muestran como característica diferenciadora una mayor victimización, es posible que su superior efectividad se deba a que su discurso resulta más creíble por el resto de los miembros de clase (sean víctimas de acoso o no). Es decir, este alumnado es probable que sea o haya sido víctima de *bullying* y, por tanto, el apoyo o la información que estos proporcionan sea mejor recibida por el grupo de iguales.

Por tanto, Zambuto et al. (2020) muestran en su investigación la importancia de la estrategia de reclutamiento de los pares educadores en el programa *NoTrap!*, por un lado, y, por otro lado, que el “trabajo por pares” puede no ser suficiente para hacer que una intervención sea efectiva. Además, teniendo en cuenta que en la versión clásica de *NoTrap!* los pares educadores son voluntarios, el trabajo de Zambuto et al. (2020) es una evidencia más de su efectividad.

Programa *Prev@cib*

El trabajo de Ortega-Barón et al. (2019) tiene como objetivo evaluar la efectividad del Programa para el *bullying* y el *cyberbullying Prev@cib*. El Programa *Prev@cib* (Ortega-Barón, 2018) es uno de los programas más nuevos aparecidos en el contexto español (Estévez et al., 2019). Este programa se basa en tres marcos teóricos, a saber: a) el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1981); b) la teoría del empoderamiento (Zimmerman, 2000); y c) el modelo de responsabilidad personal y social de Hallison (1995). Respecto al modelo ecológico, aunque el programa *Prev@cib* está enfocado en los estudiantes, se realiza un curso para capacitar al profesorado sobre cómo implementar el programa, y se tienen en cuenta las opiniones y comentarios de los docentes a lo largo de su implementación. Respecto a la teoría del empoderamiento, el programa *Prev@cib* ofrece diferentes recursos y estrategias de afrontamiento para abordar mejor el problema del *bullying* y *cyberbullying*. Por último, respecto al modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (1995), en el Módulo 3 el programa *Prev@cib* se enfoca en la importancia de involucrar a todos los estudiantes en solucionar e impedir el acoso escolar y el acoso cibernético.

Prev@cib está formado por diez lecciones de una hora distribuidas en tres módulos. El módulo 1, “Información”, consta de cuatro sesiones en las que se proporciona al alumnado información acerca de los factores de riesgo y protectores del *bullying* y el *cyberbullying*, así como información sobre el *sexting* y el *grooming*. El módulo 2, “Concienciación”, se imparte en dos sesiones diseñadas para hacer que los participantes tomen conciencia y se sensibilicen respecto al daño y las consecuencias negativas de la violencia entre pares, tanto en la escuela como a través de las tecnologías. Finalmente, el módulo 3, “Implicación y compromiso”, se compone de cuatro sesiones diseñadas para alentar la participación del alumnado y su compromiso en la prevención y actuación sobre este problema. Además de estas diez sesiones, el programa cuenta con otras dos sesiones de una hora para evaluar los efectos del programa (antes y después de la aplicación del programa). A la hora de implementar *Prev@cib*, se deben seguir las siguientes recomendaciones: a) constancia entre sesiones (mismo intervalo entre una sesión y otra); b) constancia tiempo-espacio (todas las sesiones se llevan a cabo al mismo tiempo y en la misma aula, siempre que sea posible); c) constancia en la persona que implementa el programa (la misma persona administra todas las sesiones); y d) constancia en la estructura de la sesión (misma estructura de sesión, a pesar de que los contenidos y las actividades realizadas pueden diferir). La duración del programa es de nueve meses (un curso académico).

Ortega-Barón et al. (2019) aplicaron el programa *Prev@cib* en cuatro institutos de secundaria de Valencia, España (ver anexo 1). Los resultados de este estudio muestran una disminución del *bullying* y de la victimización, así como una disminución del *ciberbullying* y de la cibervictimización en el grupo en el que habían implantado el programa frente al grupo control en el que el programa no había sido aplicado.

Por tanto, el trabajo de Ortega-Barón et al. (2019) evidencia que el programa *Prev@cib* tiene efectos positivos en la reducción del *bullying* y del *ciberbullying*, tanto en agresores como en víctimas. Resulta así una alternativa novedosa y actual para abordar los problemas de acoso y ciberacoso en los centros educativos. No obstante, el tamaño del efecto es menor en el caso del *ciberbullying*. Este apunte llama la atención puesto que es un programa que se centra especialmente en el uso de las tecnologías. Este equipo de investigación apunta la necesidad de añadir en futuras intervenciones de investigación alguna sesión online que fomente la conexión interpersonal a través de Internet.

La principal incógnita respecto al programa *Prev@cib* tiene que ver con sus efectos a largo plazo. Ortega-Barón et al. (2019) analizan solo los efectos a corto plazo de este programa. Futuras investigaciones deberían centrarse en conocer los efectos a largo plazo del programa *Prev@cib*.

Cyberprogram 2.0 y Cybereduca Cooperativo 2.0

Cyberprogram 2.0 es un programa desarrollado por Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014) que se centra en el acoso y el ciberacoso. El programa tiene cuatro objetivos, a saber: a) conocer qué es el *bullying* y el *ciberbullying*, para reflexionar acerca de las personas involucradas en estas situaciones; b) concienciar sobre el daño causado por estos comportamientos y las severas consecuencias para todas las personas involucradas; c) aprender las pautas de prevención y tratamiento de estas situaciones, conociendo qué hacer cuando alguien sufre este tipo de violencia o cuando alguien observa que otra persona la está sufriendo; y d) fomentar el desarrollo de los factores sociales y emocionales que inhiben el comportamiento violento (por ejemplo, la comunicación, los valores ético-morales, la empatía, la cooperación...). *Cyberprogram 2.0* consta de 25 actividades distribuidas en tres módulos que persiguen estos objetivos y finaliza con el videojuego *Cybereduca Cooperativo 2.0* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016). Se aplica una sesión de una hora semanal durante todo un curso escolar.

Cybereduca Cooperativo 2.0 es un juego de búsqueda con preguntas y respuestas relacionadas con el *bullying* y el *ciberbullying*. Esta búsqueda se organiza en torno a una historia de fantasía, un cómic que guía el juego. El videojuego contiene 120 preguntas sobre 5 temas: ciberfenómenos, tecnología informática y seguridad, cibersexualidad, consecuencias del *bullying* y *ciberbullying*, y hacer frente al *bullying* y *ciberbullying*.

El programa de intervención ha sido diseñado para usarse con grupos de adolescentes, pero también se puede implementar con jóvenes de grupos de mayor edad. Esta experiencia puede ser desarrollada por el profesor-tutor del grupo o por la orientadora (psicóloga) del centro.

En la revisión que hemos realizado, Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2018) aplica *Cyberprogram 2.0* y *Cybereduca Cooperativo 2.0* a una muestra de adolescentes centros públicos y privados españoles de secundaria. Tras esta intervención, Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2018) encontraron una reducción de los comportamientos de acoso y ciberacoso, un decremento en la agresividad, una mejora en la percepción de la violencia escolar, una mejora de la capacidad de resolución de conflictos interpersonales y de la empatía, un incremento de todos los comportamientos sociales positivos evaluados (i.e. conformidad social, ayuda y colaboración, autoconfianza y firmeza, y comportamientos de liderazgo prosocial), y un aumento de la autoestima.

En resumen, los resultados de Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2018) proporcionan evidencia de la efectividad de *Cyberprogram 2.0* y *Cybereduca Cooperativo 2.0*, validando así esta propuesta de intervención. La clave de la efectividad de este programa, según las autoras, se basa en que sus actividades estimulan el desarrollo afectivo-emocional y social de los participantes. Estos elementos juegan un rol importante en la reducción del comportamiento violento. Sería necesario, por tanto, comprobar en futuras investigaciones que la estimulación de estas habilidades es lo que determina (o puede determinar) la efectividad de los programas *anti-bullying*. Lo que sí parece que está bastante claro, a raíz de los resultados de todas las investigaciones revisadas en el presente trabajo, es que la creación de un clima de grupo positivo promueve la convivencia, incrementa el comportamiento prosocial y reduce los actos violentos (e.g. Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018).

Por otra parte, igual que comentábamos respecto al programa Prev@cib (Ortega-Barón, 2018; Ortega-Barón et al., 2019), sería necesario investigar los efectos a largo plazo de *Cyberprogram 2.0*.

Mejora de la Convivencia y de la Competencia Comunicativa (MCCC)

El programa para la Mejora de la Convivencia y de la Competencia Comunicativa (MCCC) (de Castro Hernández y Alonso, 2008) tiene como objetivo mejorar la convivencia escolar mediante la concienciación sobre la importancia de la comunicación verbal y no verbal. A través del uso positivo del lenguaje, buscan prevenir y resolver conflictos escolares. En este sentido, será posible formar una sociedad democrática donde todos pertenezcan como ciudadanos. Las habilidades que se pretenden desarrollar con el programa MCCC son: competencia en comunicación lingüística, competencias sociales y cívicas, y competencias en aprender a aprender. Además, el programa se basa en diferentes aspectos básicos, tales como: valores de enseñanza (tolerancia, igualdad, respeto y empatía) y atención dada la diversidad del alumnado. Todo ello se articula en tres bloques, a saber: a) convivencia escolar (tres tareas), b) desarrollo de la convivencia (dos tareas), y c) convivencia y comunicación (dos tareas).

El programa MCCC sigue un modelo constructivista, ya que fomenta el aprendizaje significativo y autónomo del alumnado. La metodología utilizada depende del tipo de tarea, pero se centra especialmente en actividades individuales, aunque algunas se completan en parejas, grupos de colaboración de cuatro o cinco estudiantes y/o en grupos grandes.

En la revisión realizada en el presente trabajo, una de las investigaciones (González-Alonso et al. 2020) tiene como objetivo evaluar la efectividad del programa MCCC en la mejora de la convivencia en educación secundaria y, en consecuencia, en la reducción del conflicto y la prevención de la prevalencia del *bullying*. Para ello, González-Alonso et al. (2020) han utilizado una muestra de 55 estudiantes españoles de 2º de ESO. Aproximadamente la mitad de la muestra conformó el grupo experimental (i.e. aplicación del programa MCCC). La persona responsable de implementar el programa fue el tutor o tutora de grupo. El trabajo del equipo de González-Alonso et al. (2020) durante este programa se centró en ayudar a crear las tareas y guiar al docente en el desarrollo de las sesiones. Se realizaron entre dos y tres sesiones cada mes, según el tipo de actividad, aplicando un total de 20 sesiones, durante nueve meses.

Tras la aplicación del programa MCCC, González-Alonso et al. (2020) encontraron una disminución en el nivel del conflicto y mejora del clima de clase. Esta disminución se encontró en el grupo experimental, pero no en el grupo control. Estos resultados apuntan hacia el hecho de que el desarrollo de actividades sobre el uso de la competencia comunicativa y habilidades

sociales sirve para disminuir la percepción de la prevalencia de *bullying*. Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas respecto al género en la aplicación del programa MCCC.

Por tanto, teniendo en cuenta los efectos perjudiciales del *bullying* en el alumnado, el desarrollo de la competencia comunicativa podría tener implicaciones importantes en la convivencia escolar (González-Alonso et al., 2020).

No obstante, es necesario tener en cuenta alguna limitación importante del trabajo de González-Alonso et al., (2020). Una de ellas es el tamaño de la muestra, que es considerablemente menor que el utilizado en otros estudios revisados. Así, sería necesario comprobar que estos resultados se replican en otros cursos y etapas escolares. Por otro lado, igual que ocurre en otras publicaciones (e.g. Ortega-Barón et al., 2019; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018) no se han estudiado los efectos del programa a largo plazo. En este sentido, futuros estudios deberían investigar esta cuestión.

Programa de Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE)

El Programa de Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) (Carbonell, 2017) tiene como objetivo la prevención de situaciones de acoso escolar mediante el desarrollo de la inteligencia emocional, incluyendo el aumento del conocimiento y comprensión de las emociones propias y ajenas, la regulación emocional, o el fomento de la competencia emocional. Las actividades llevadas a cabo tienen un enfoque fundamentalmente vivencial y hacen uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), especialmente de un aula virtual.

El programa CIE se desarrolla cinco sesiones de sesenta minutos cada una aplicadas en una semana. Se inicia con una explicación teórica sobre inteligencia emocional. Posteriormente, se trabaja con los mismos contenidos en la práctica. Se realiza así una enseñanza en grupo de los elementos principales de la inteligencia emocional y de diferentes formas de implantarlos en la vida adolescente cotidiana para prevenir e intervenir en las dinámicas de acoso escolar. Así, el programa CIE se divide en cinco módulos (uno por sesión), a saber: el módulo 1, que consta de tres actividades, y versa sobre la gestión emocional y las relaciones con uno mismo; el módulo 2, compuesto por cuatro actividades mediante las que se trabajan habilidades comunicativas; el módulo 3, cuyo contenido se centra en la empatía, y está constituido por tres actividades; el módulo 4, formado por dos actividades que tratan contenidos asociados a las relaciones con las demás personas; y finalmente el módulo 5, a modo de conclusión, que consta de una actividad de debate y cierre.

El trabajo revisado de Díaz et al. (2019) es un estudio piloto que tiene como objetivo la evaluación de la eficacia del programa de inteligencia emocional CIE sobre la convivencia escolar, el *bullying* y las competencias emocionales. Para la consecución de este objetivo han aplicado el programa CIE a un grupo de 2º de ESO de Murcia, España.

Tras la aplicación del programa CIE, Díaz et al. (2019) encontraron una disminución en la frecuencia de las agresiones, un aumento de la conciencia de la gravedad de las agresiones producidas en el grupo-aula, un aumento en la empatía y un aumento en la motivación. No encontraron cambios en el autoconcepto de los participantes. Por tanto, parece que “la idea de promover el desarrollo de la inteligencia emocional como herramienta para mejorar la convivencia es una propuesta que parece acertada, viable y fructífera” (Díaz et al., 2019, p. 132).

No obstante, el trabajo de Díaz et al. (2019) cuenta con las limitaciones propias de un estudio piloto, principalmente el tipo de muestreo (casual, intencional o por accesibilidad) y el tamaño de la muestra. Por tanto, sería necesario comprobar la efectividad del programa CIE a gran escala, empleando una muestra aleatoria y de mayor tamaño. Además, cuenta con una limitación muy frecuente no solo en los estudios piloto, sino en todas las investigaciones en general, como hemos ido viendo a lo largo de la presente revisión: desconocemos los efectos a largo plazo del programa CIE. Por tanto, es necesario que futuras investigaciones introduzcan en su diseño un seguimiento que permita conocer el mantenimiento de los efectos del programa CIE a largo plazo.

Por otra parte, la brevedad de aplicación planteada puede resultar muy atractiva para su implementación en los institutos. Si se confirma su efectividad en una muestra de mayor tamaño, en otros niveles escolares y a lo largo del tiempo, el ahorro económico y temporal de un programa aplicado en cinco sesiones a lo largo de una semana, supondría una gran ventaja frente a otros programas revisados.

Programa de Tutoría Entre Iguales (TEI)

El Programa “tutoría entre iguales” (TEI) comenzó a desarrollarse en el año 2002 por el grupo de trabajo e investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la universidad de Barcelona (Estévez et al., 2019). El programa se tiene como objetivo mejorar la integración escolar y trabajar por una escuela inclusiva y libre de violencia, mejorando o modificando el clima y la cultura del centro, previniendo así las situaciones de acoso y ciberacoso escolar. Por tanto, es un programa en el que se implica a toda la comunidad educativa. La intervención se basa en la tutorización entre iguales, considerando al alumnado como elemento fundamental en la dinamización y concienciación de una cultura de no violencia en el centro educativo. El respeto, la empatía y el compromiso son la base del programa TEI. El diseño del programa TEI se fundamenta en tres pilares teóricos, a saber: a) la Teoría Ecológica de Sistemas (Bronfenbrenner, 1979); b) los principios de las teorías de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; y Goleman, 1995); y d) la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). El desarrollo e implementación de la intervención se desarrolla en seis etapas que se pueden observar en la Figura 3.

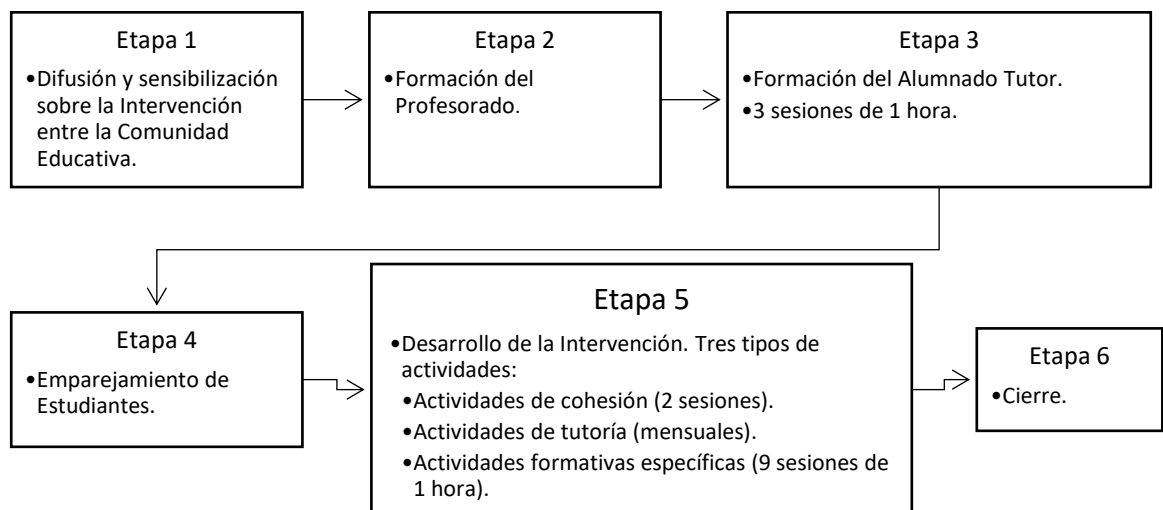


Figura 3. Etapas del proceso de implementación del programa de Tutoría entre Iguales, TEI (Ferrer-Cascales et al., 2019)

Ferrer-Cascales et al. (2019) aplicaron el programa TEI a estudiantes españoles entre 11 y 16 años (ver anexo 1). Tras siete meses de implementación del programa, Ferrer-Cascales et al. (2019) constataron una reducción significativa en el comportamiento de acoso, victimización de pares, peleas, ciberacoso y cibervictimización en el grupo experimental. También hubo mejoras significativas el clima escolar en el grupo experimental tras la

implementación del programa. También se encontró un efecto del tiempo del programa, de tal forma que el comportamiento de acoso y ciberacoso y la (ciber)victimización de compañeros y compañeras disminuyen cuanto mayor era el tiempo de implementación del programa. El mismo efecto se encontró respecto al clima escolar (i.e. mejora del clima escolar con el paso del tiempo en el grupo experimental). Además, parece que el programa mejoró la satisfacción escolar general, el sentimiento de pertenencia al centro, la cooperación y la percepción de la comunicación familia-escuela.

En resumen, Ferrer-Cascales et al. (2019) proporcionan evidencia a favor de que el programa TEI es efectivo para la mejora del clima escolar y la reducción de comportamientos de acoso y ciberacoso. Este grupo de investigación considera que la clave de la efectividad del programa TEI es el elemento de las tutorías informales. Sería interesante que futuros estudios investigaran el efecto diferencial de cada uno de los componentes del programa a fin de verificar que la consideración de Ferrer-Cascales et al. (2019) es correcta. Por otra parte, como ocurre en la mayoría de los trabajos revisados, sería necesario comprobar en futuras investigaciones que los efectos del programa TEI se mantienen con el paso del tiempo.

Intervención “Active-Start”

Hormanzábal-Aguayo, Fernández-Vergara, González-Calderón, Vicencio-Rojas, Russell-Guzmán, Chacana-Cañas y García-Hermoso (2019) evaluaron la efectividad de un programa de actividad física antes del horario escolar habitual, como parte del estudio “Active-Start”. El programa de intervención incluye juegos deportivos adaptados a la edad de los participantes, juegos infantiles, bailes y otras actividades recreativas y cooperativas. Además, se realizan diferentes actividades para favorecer la interacción social entre los participantes al final de las sesiones. Cada clase participa en aproximadamente 39 sesiones de Active-Start. Cada sesión se planifica y describe previamente en un manual.

Hormanzábal-Aguayo et al. (2019) aplicaron la intervención *Active-Start* en tres escuelas públicas de Santiago de Chile. Concretamente, el programa se aplicó en alumnado desfavorecido entre 8 y 10 años (equivalente a 4º de primaria en el sistema educativo español actual) durante ocho semanas. La intervención se realiza cinco veces a la semana antes de empezar la primera hora de clase (de 8:00 a 8:30 a.m.).

Tras ocho meses de intervención, hubo una reducción estadísticamente significativa en la probabilidad de sufrir acoso tanto físico como verbal (Hormanzábal-Aguayo et al., 2019). Además, el profesorado informó que el comportamiento violento entre el alumnado se había reducido durante el programa.

Por tanto, parece que un programa basado en la actividad física como el *Active-Start* es una alternativa para reducir los comportamientos de acoso en la escuela, al menos en alumnado desfavorecido entre 8 y 10 años. No obstante, sería interesante cuál es el motivo real de la disminución de estas conductas. Puesto que existe una correlación positiva entre el acoso físico y verbal y el peso de las víctimas (Hormanzábal-Aguayo et al., 2019), quizás la disminución del comportamiento de *bullying* se deba a una mejora en el físico de los participantes y no en un cambio actitudinal del alumnado. Asimismo, desconocemos si son los juegos deportivos o bien las actividades para favorecer la interacción social (o la combinación de ambos) lo que hacen de *Active-Start* una alternativa efectiva para la reducción del acoso escolar.

Por otra parte, sería necesario replicar el estudio de Hormanzábal-Aguayo et al. (2019) en una muestra de mayor tamaño, y con diferentes características, a fin de favorecer la generalización de los resultados obtenidos. El equipo afirma que el bajo coste y la sencillez de la intervención *Active-Start* puede permitir su adaptación e implementación en otros entornos educativos. Al mismo tiempo, en investigaciones futuras sería necesario comprobar los efectos a largo plazo de este programa.

Policías en la escuela: “*School Resource Officers, SROs*”

Devlin, Santos y Gottfredson (2018) han querido evaluar si la presencia de personal de policía en las escuelas (“*School Resource Officers*”, SROs de aquí en adelante) influía en el nivel de acoso escolar. El planteamiento surge a raíz de la idea de que la implementación de los SROs puede afectar el acoso escolar en las escuelas a través de varios mecanismos. Específicamente, los SROs pueden disminuir los incidentes de intimidación en las escuelas a través de un mecanismo de disuasión a medida que los oficiales se ocupan de procedimientos de vigilancia y patrullaje de terrenos escolares. Sin embargo, los SROs también podrían aumentar los incidentes de acoso escolar por debilitar la cohesión social si se crea un ambiente temerario para el alumnado. Además, estos oficiales podrían aumentar o disminuir la intimidación como resultado de su impacto en la claridad y la consistencia de la aplicación de las normas en las escuelas. Además, los SROs podrían influir en el número de incidentes de

intimidación señalados a la atención de la administración escolar sin aumentar el número real de incidentes de intimidación a través de un mecanismo de detección.

Este método se ha utilizado en investigaciones criminológicas previas para estimar el impacto de los arrestos y condenas en los resultados del mercado laboral (Bushway, 1998; Nagin y Waldfogel, 1995), y más recientemente para investigar el efecto de la vigilancia policial en los puntos críticos del vecindario (Rosenfeld, Deckard y Blackburn, 2014). El propósito de Devlin et al. (2019) es investigar el efecto que tienen estas personas en el *bullying*, en una muestra de colegios estadounidenses de primaria y secundaria, con el fin de poder plantear los SROs como una alternativa de intervención *anti-bullying*.

Los resultados del trabajo de Devlin et al. (2019) muestran que el efecto de los SROs variaba con el tiempo: las escuelas que habían incorporado a los SROs más recientemente mostraban una pequeña reducción inmediata en el *bullying*, que desaparecía y se revertía poco después. Por su parte, los colegios que interrumpían el uso de SROs no experimentaban cambios en el acoso escolar. En resumen, no hay cambios significativos en el acoso escolar relacionado con el inicio, la interrupción o la continuación del uso de SRO.

En conclusión, la implementación de SROs no es una intervención efectiva para influir en los niveles de acoso escolar. Teniendo en cuenta los resultados de los trabajos revisados, parece que los programas que se centran en componentes intrínsecos del alumnado o de la comunidad educativa en general (e.g. educación emocional, habilidades interpersonales, habilidades de resolución de problemas, competencias comunicativas, etc.) son más efectivos para la reducción del *bullying* que aquellos que utilizan elementos extrínsecos para este objetivo (e.g. introducción de policías en los centros educativos).

ACT OUT! Programa de Teatro Social para la Competencia Socioemocional y el *Bullying*

El programa *ACT OUT!* es un programa de psicodrama interactivo cuyo objetivo es intervenir en la competencia socioemocional y las experiencias de *bullying* en jóvenes y adolescentes. El estudio de Agle, Jayawardene, Jun, Agle, Gassman, Sussman y Dickinson (2020) evalúa el programa de teatro social *ACT OUT!*, entendido como una intervención universal para el aprendizaje social y emocional dirigida, por un lado, a mejorar la competencia socioemocional y, por otro lado, al *bullying*. El programa consta de tres escenarios distintos con una duración de quince minutos cada uno. Los escenarios son representaciones improvisadas, ajustadas a la edad de los participantes, que ilustran problemas relacionados con

el aprendizaje socioemocional y el acoso escolar. El programa dura aproximadamente una hora, adaptándose así a la duración de una clase típica del horario escolar, incluyendo presentaciones, desempeño y compromiso.

Agley et al. (2020) aplican este programa en una muestra de estudiantes estadounidenses de colegios públicos y concertados, de 4º, 7º y 10º grado (equivalente a 4º de primaria, 1º de ESO y 4º de ESO en el sistema educativo español actual) (ver anexo 1). Así, examinarán si una pequeña dosis de psicodrama interactivo puede afectar a las medidas en Competencia Socioemocional y a las experiencias de *bullying* en escolares a corto plazo (dos semanas) y a medio plazo (seis meses).

El estudio de Agley et al. (2020) fue financiado en junio de 2019; aprobado por el IRB de la Universidad de Indiana el 17 de septiembre de 2019; comenzó el reclutamiento de sujetos y la recopilación de datos el 5 de noviembre de 2019.

No conocemos, por tanto, los efectos de este programa. No obstante, teniendo en cuenta los trabajos revisados, es probable que *ACT OUT!* sea una intervención efectiva en la medida en que incide en el desarrollo de competencias sociales y emocionales, al menos a corto plazo. Cabría dudar de la efectividad del *ACT OUT!* por la brevedad de su aplicación (una única sesión). Por un lado, la ineffectividad que han mostrado programas como el OBPP tras su interrupción (Limber et al., 2018; Olweus et al., 2020) orientan hacia la hipótesis de que un programa de una sesión no será suficiente para afectar a las conductas de acoso; por otro lado, programas de breve duración como el caso del programa CIE, constituido por cinco sesiones a desarrollar a lo largo de una semana, sí han evidenciado ser eficaces para reducir la frecuencia del comportamiento agresivo (Díaz et al., 2019). En el caso de que *ACT OUT!* verifique ser una intervención *anti-bullying* efectiva, se convertiría sin duda en una propuesta muy interesante por su brevedad, especialmente si demuestra que sus efectos se mantienen con el tiempo. Por otra parte, sería interesante conocer el efecto diferencial que el programa *ACT OUT!* tiene en el alumnado de escuelas de arte dramático frente al alumnado general de centros de educación obligatoria.

Elementos comunes y diferenciadores de los programas revisados, limitaciones, fortalezas y líneas futuras de investigación

Efectividad de los programas

De los catorce programas revisados, solo dos parecen no ser efectivos para prevenir o reducir el acoso escolar o conductas asociadas con el acoso escolar, a saber: el programa KiVa (Clarkson et al., 2016); Axford et al., 2020) y el Programa de Policías en la Escuela (SROs) (Devlin et al., 2018).

La ineficacia de los SROs se podría deber, como ya se ha comentado, a que estos afectan a elementos extrínsecos del centro educativo, sin intervenir en las actitudes, valores, habilidades, etc. del alumnado o de la comunidad educativa en general.

Respecto a la ineficacia del programa KiVa evidenciada en el trabajo de Clarkson et al. (2016) y Axford et al. (2020), los autores señalan que, a corto plazo, sí hubo cambios positivos en la situación de acoso escolar, pero que al finalizar el curso estos beneficios iniciales no se habían mantenido. Esto puede deberse a una falta de fidelidad al programa mantenida en el tiempo. Así, por un lado, es importante encontrar métodos que permitan controlar en qué medida la aplicación del programa se mantiene con el tiempo. Una estrategia que ha demostrado ser útil es la empleada por Olweus et al. (2020) en la evaluación del OBPP. Y, por otro lado, cabe pensar en una posible disminución de la eficacia de otros programas que no han evaluado sus efectos a largo plazo.

En esta línea, por ejemplo, Olweus et al. (2020) ha demostrado que el programa OBPP es efectivo a largo plazo siempre y cuando la implementación no se interrumpa. Futuras investigaciones deben centrarse en evaluar los efectos a largo plazo de los programas *anti-bullying*, comprobando si su implementación mantenida en el tiempo continúa siendo efectiva, y también comprobando si los efectos de la intervención se mantienen a largo plazo tras su interrupción. Ninguno de los trabajos revisados aporta datos en esta dirección. Encontrar un programa *anti-bullying* eficaz capaz de mantener sus efectos a largo plazo, aunque el programa sea interrumpido, sería un importante hallazgo con grandes implicaciones escolares en particular, y sociales en general.

Componentes de los programas

Los componentes empleados en los programas son muy variados: información específica sobre el *bullying*, el aprendizaje de habilidades sociales, educación emocional, resolución de problemas, competencias comunicativas, etc. Algunos se centran incluso en cuestiones más específicas y aparentemente no relacionadas con el acoso escolar como la realización de actividad física (“*Active-Start*”) o la prevención del consumo de drogas (#*Tamojunto*).

Parece necesario orientar futuras investigaciones a concretar qué componente o componentes incluidos en los programas contribuye en mayor medida a la reducción del acoso escolar. Por ejemplo, Olweus et al. (2020) señalan un director comprometido combinado con un personal del centro dedicado pueden ser factores esenciales para la efectividad de los programas. Por su parte, Estévez, Carrillo y Gómez-Medina (2018) señalan que “la mejor prevención frente al *bullying* es aquella basada en las relaciones de la comunidad educativa, es decir, en el respeto, en la promoción de las conductas prosociales y en el uso del diálogo como herramienta en la resolución de conflictos” (Díaz et al., 2019, p. 126).

Esta línea es la que sigue, por ejemplo, el trabajo de van de Ploeg et al. (2016). Aplicaron a un grupo el programa KiVa y, a un segundo grupo, el programa KiVa junto con un grupo de apoyo, evidenciando la efectividad del grupo de apoyo a corto plazo.

A raíz de los resultados encontrados tras la revisión realizada, sí parece claro que generar un clima escolar positivo y una cultura de centro libre de violencia deben ser objetivos primordiales de los programas para la prevención del acoso escolar. Por ello, cabe pensar que aquellos programas dirigidos a toda la comunidad escolar (e.g. OBPP; Shore, 2018a, 2018b; TEI) tendrán un impacto mayor en el logro de esta meta.

Edad de aplicación de los programas

Como se puede observar en la Figura 4, la mayor parte de las investigaciones centran su trabajo en evaluar la eficacia de los programas *anti-bullying* en estudiantes de educación secundaria. El interés por implantar e investigar la efectividad de estas intervenciones en primaria parece empezar a aumentar en los últimos años. El interés por estudiar a grupos de edad de menos de seis años es notablemente inferior. Solo una de las experiencias revisadas (Shore, 2018a, 2018b) realiza actividades con alumnado de educación infantil con el objetivo de prevenir situaciones de acoso escolar.

	Infantil	Primaria	Secundaria
OBPP			
KiVa			
NoTrap!			
TABTB (adaptación)			
Coping With Bullying...			
#Tamojunto			
Prev@cib			
Cyberprogram 2.0			
MCCC			
CIE			
TEI			
Active-Start			
SROs			
ACT OUT!			

Figura 4. Aplicación de los programas *anti-bullying* revisados en las diferentes etapas educativas

Respecto a esta cuestión, Limber et al. (2018) encontraron que el OBPP tenía menores efectos en los cursos más avanzados. Esto permite afirmar que los resultados no son generalizables a otros grupos de edad y, al mismo tiempo, motiva a investigar el efecto de los programas en las diferentes etapas educativas. Futuras investigaciones deben clarificar las posibles diferencias según el curso de los estudiantes en los efectos del programa y explorar los motivos.

Por tanto, próximos trabajos deben tratar de diseñar o adaptar programas destinados a grupos de menor edad e investigar su efectividad a corto y largo plazo. Desde nuestro punto de vista, la prevención del acoso escolar tomará un carácter realmente preventivo en programas dirigidos a alumnado de infantil o primeros cursos de primaria, antes de que puedan surgir conductas violentas asociadas más frecuentemente a la adolescencia y preadolescencia.

Características del alumnado

Una de las limitaciones principales señaladas en los trabajos revisados es que los resultados que encuentran no son generalizables a grupos de otros países o con otras características. La mayoría de los estudios revisados se centran únicamente en muestras de centros educativos ordinarios de su país.

En este sentido, por ejemplo, solo una de las experiencias ha incluido en sus programas a alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Shore, 2018a, 2018b). Creemos necesario, teniendo en cuenta los hallazgos de esta revisión, ampliar el volumen de

investigaciones centradas en comprobar la efectividad de los programas *anti-bullying* a alumnado con diversidad funcional u otras NEE, adaptando dichos programas cuando sea necesario.

Respecto al alumnado racializado, solo Limber et al. (2018) apuntan haber obtenido resultados algo inferiores en la efectividad de OBPP en Estados Unidos en estudiantes de raza negra o hispana frente al alumnado blanco. Así, creemos necesario que en trabajos venideros presten mayor atención a las diferencias de eficacia que los programas pueden tener en las personas racializadas.

Por otra parte, sería interesante también conocer los efectos que pueden tener estos programas en otros centros de enseñanzas como conservatorios, escuelas de arte dramático, centros deportivos, etc. En esta línea, González-Alonso et al. (2020) señalan la importancia de repetir su estudio en centros educativos especializados, como los centros de música o arte, donde la expresión artística está significativamente integrada en las relaciones entre el alumnado. Añaden que, en este contexto, el uso de competencias comunicativas como un factor de procesos dramáticos podrían servir como una variable que regula los niveles de prevalencia del *bullying*.

En general, creemos necesario una mayor indagación acerca de la efectividad diferencial de los programas considerando las diversas características que presenta el alumnado. Teniendo en cuenta que ningún programa elimina o previene el comportamiento de *bullying* por completo, es interesante conocer qué características tiene el alumnado que se beneficia de las intervenciones o del que no se beneficia. Conocer este dato puede ser muy útil para mejorar los programas propuestos. Consideramos necesaria una perspectiva inclusiva y transcultural para poder lograr realmente un clima de centro positivo que sea capaz de prevenir el acoso escolar.

Tipos de *bullying* en los que se centran los programas

Los programas *anti-bullying* revisados no se centran en intervenir sobre algún tipo de acoso particular. Solo los programas Prev@cib, Cyberprogram 2.0 y CIE pretenden intervenir en el *ciberbullying*, además de en el *bullying*. Cabe destacar que, aunque se encuentran mejoras en el sentido deseado para ambos tipos de acoso, los efectos en el *ciberbullying* son menores (Ortega-Barón et al., 2019). Este apunte merece ser considerado. Creemos que los programas dirigidos hacia el *ciberbullying* deben ser revisados, e incluir nuevos componentes que contribuyan a mejorar estos efectos. Por ejemplo, añadir sesiones online que fomenten la

conexión interpersonal a través de Internet (Ortega-Barón et al, 2019). Este aspecto resulta especialmente relevante en la actualidad. Es probable que muchos casos de acoso en la escuela se hayan trasladado a situaciones de ciberacoso a raíz de la situación de docencia telemática provocada por la pandemia del covid-19.

Ninguno de los programas revisados ha abordado el *bullying* homofóbico. Cabe señalar, no obstante, que se ha planteado teóricamente la idoneidad del programa KiVa para prevenir y/o intervenir el *bullying* homofóbico y transfóbico (Granero y Manzano, 2017). Sería necesario comprobar de forma empírica esta hipótesis teórica. Es conveniente que esta misma tarea se realice para otros programas de intervención o prevención del *bullying*.

En relación con la cuestión de género, muchos de los trabajos tampoco han incidido en las posibles diferencias que puedan existir en este sentido. Algunos estudios han señalado resultados similares en hombres y mujeres (Limber et al., 2018; González-Alonso et al., 2020). Sin embargo, en línea con la justificación proporcionada por Navarro et al. (2015), quizás estos resultados se deben a que las diferencias no se encuentran en el género, sino en la identidad de género. Este apunte es especialmente interesante. Como comentamos en el marco teórico del presente trabajo, los casos de *bullying* homofóbico suelen tener más que ver con una expresión de género diferente a la esperada (i.e. comportamientos “feminizados” en los chicos, o “masculinizados” en las chicas”) que con la orientación sexual no-heterosexual. Queda pendiente indagar en esta cuestión más en profundidad.

Sesgos en la obtención de las muestras y en las evaluaciones de la investigación

Los estudios revisados aplican las intervenciones en colegios que previamente han aceptado que el programa sea implementado. Por tanto, tal y como señalan Roussi-Vergou et al. (2018), los colegios implicados en los estudios están predispuestos favorablemente a la intervención. En este sentido, puede ser interesante investigar las características particulares que tienen estos colegios frente a los colegios que no participan. Fomentar estas características en otros centros educativos puede ser una forma de intervención *anti-bullying* que investigar en el futuro. Por otra parte, sería conveniente estudiar la eficacia de los programas en colegios que no estén predispuestos a ello, utilizando convenientemente estrategias de control de su aplicación fidedigna. No obstante, podríamos encontrar aquí problemas éticos al “obligar” a un centro o individuo a participar en una determinada intervención.

Otro sesgo importante que debemos tener en cuenta a la hora de considerar los resultados de las investigaciones revisadas es el de la deseabilidad social. La mayoría de estos trabajos utilizan medidas de autoinforme (e.g. Gusmões et al., 2018; Agley et al., 2020) (ver “instrumentos de evaluación” en el anexo 1). Cabe la posibilidad de que al responder a estos cuestionarios los participantes hayan mostrado una tendencia a valorar más positivamente los efectos de las intervenciones vivenciadas. En estudios futuros sería necesario utilizar otro tipo de medidas o, en cualquier caso, complementar estas medidas de autoinforme con otro tipo de registros que permitan contrastar y verificar la información aportada por los propios participantes.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo ha sido realizar una revisión bibliográfica de publicaciones recientes centradas en estudiar los efectos de los programas de intervención y prevención del acoso escolar. A continuación, se exponen las conclusiones más importantes derivadas del análisis de esta literatura.

La primera conclusión que destacar es la diversidad de definiciones y modelos explicativos del “acoso escolar”, así como una ausencia de consenso en los contenidos que deben incluir los programas educativos de prevención. Esta cuestión dificulta la comparación de dichos programas, así como conocer qué elementos son los que hacen que un programa sea efectivo para lograr su objetivo (en este caso, la prevención del acoso escolar).

En segundo lugar, podemos concluir que los programas que se han aplicado e investigado en los últimos años resultan en general efectivos. Cabe destacar la idoneidad de los programas que intervienen globalmente en el centro, esto es, que incluyen a toda la comunidad educativa. La creación de una cultura de centro de no violencia podría ser una cuestión clave para la prevención del acoso en las escuelas.

En tercer lugar, la mayoría de las publicaciones revisadas no investigan los efectos a largo plazo de los programas. Consideramos que esta cuestión debe ser tratada en estudios futuros. Creemos que un programa será realmente efectivo si logra mantener sus resultados en el tiempo.

En cuarto lugar, la transferibilidad de los resultados dificulta la aplicación de estos programas en otros contextos sociales culturales y geográficos diferentes. La generalización ecológica alude a esos problemas.

En quinto lugar, los resultados tampoco son transferibles a alumnado con diferentes características. Así, hemos detectado la necesidad de ampliar la investigación sobre los efectos de los programas *anti-bullying* a alumnado NEE, o estudiantes de música u otras artes, por ejemplo. En esta línea, sería interesante también conocer las características diferenciadoras – si las hay – del alumnado que se beneficia de estos programas frente a las de aquellos que no se benefician. Con ello, creemos que se contribuiría a la inclusión de elementos de mejora de estos programas.

En sexto lugar, la mayoría de las investigaciones revisadas tienen como foco principal de interés a alumnado de educación secundaria (i.e. adolescentes). Se intuye un aumento del

interés por el alumnado de primaria en los últimos años. No obstante, es todavía insuficiente. La aplicación de programas de prevención de acoso escolar en educación infantil parece seguir relegada a un último plano. Desde nuestro punto de vista, es necesario aumentar la aplicación de programas dirigidos a etapas anteriores a la adolescencia. La literatura a menudo señala la relación entre esta etapa vital y el acoso escolar. Así, consideramos que una buena prevención del *bullying* debería iniciarse en los primeros años de escolarización, mucho antes de que la problemática comience a aflorar.

En séptimo lugar, los programas abordan el *bullying* en general o, en todo caso, el *ciberbullying*. Aquellas investigaciones que analizan los efectos diferenciales del programa en uno y otro caso muestran menor eficacia en el ciberacoso. Cabría preguntarse, por tanto, en qué medida los programas “generalistas” afectan a otros tipos específicos de acoso escolar tales como las agresiones sociales por indiferencia o el *bullying* homofóbico. En otro caso, parece necesario plantear o adaptar programas de prevención e intervención a las características particulares que presentan los diferentes tipos concretos de acoso escolar.

El octavo lugar, las investigaciones revisadas utilizan muestras accidentales y, en muchos casos, voluntarias. Las características particulares de los centros educativos participantes pueden estar influyendo en los hallazgos. Además, a menudo la información se recoge a través de medidas de autoinforme por lo que, de igual manera, sesgos como la deseabilidad social pueden estar afectando a los resultados.

En noveno lugar, hemos considerado la necesidad de una reflexión profunda sobre el concepto de “vulnerabilidad”, o personas o colectivos vulnerables. Creemos conveniente que los programas de prevención del acoso escolar adopten una filosofía de aceptación de las diferencias, entendiendo que las víctimas no son individuos vulnerables, sino vulnerados; es decir, han visto mermados sus derechos como persona por tener unas determinadas características igualmente válidas. Reivindicamos por tanto el derecho a ser (a ser una persona tímida, insegura, sensible, o a expresar un comportamiento diferente al socialmente aceptado según el sexo, por poner algún ejemplo).

En décimo y último lugar, desde nuestro punto de vista, los programas de prevención del acoso escolar deberían plantearse desde una perspectiva de género. Los programas revisados no muestran, al menos explícitamente, este tipo de planteamiento. Se han evidenciado efectos negativos del modelo hegemónico de masculinidad en los centros escolares, entre los que se incluyen la violencia en general, o el acoso en particular. El abordaje

de las nuevas masculinidades alternativas ha sido planteado como un ejemplo para superar determinados problemas de los centros escolares. Por tanto, consideramos que una educación feminista, inclusiva, respetuosa y tolerante con las diferencias es clave para conseguir un clima de centro libre de violencia y, por tanto, preventivo para el acoso escolar.

REFERENCIAS

- Agley, J., Jayawardene, W., Jun, M., Agley, D. L., Gassman, R., Sussman, S., Xiao, Y., Dickinson, S.L. (2020). Effects of the act out! Social issue theater program on social-emotional competence and bullying in youth and adolescents: Protocol for a cluster randomized controlled trial. *Protocolos de investigación JMIR*, 9(4), 1-12. doi: 10.2196/17900
- Altable, Ch. (1998). *Penélope o las trampas del amor*. Valencia: Nau Libres.
- Altable, Ch. (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Buenos Aires, Madrid: Miño y Dávila.
- Andreou, E., Roussi-Vargou, C., Zafiropoulou, M., Didaskalou, E., Skrzypiec, G. y Slee, P (2012). *Coping with Bullying: A pilot intervenrion study*. 13º Conferencia Bienal de la Asociación Europea de Investigación sobre Adolescencia. Isla Spetses, Grecia.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, J. y Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: bullying. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Axford, N., Bjornstad, G., Clarkson, S., Ukoumunne, O. C., Wrigley, Z., Matthews, J., Berry, V., Hutchings, J. (2020). The Effectiveness of the KiVa Bullying Prevention Program in Wales, UK: Results from a Pragmatic Cluster Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*. doi: 10.1007/s11121-020-01103-9
- Barbero, M. S. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cuadernos Pagu*, 50. doi: <https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Barragán, F. (2004). Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz. *Aula de innovación educativa*, (137), 7-11.
- Barragán, F. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour. *Otras miradas*, 1(6), 31-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18360104>
- Barragán, F. (2015). *Las masculinidades en la nueva Europa: de la homofobia a la ética del cuidado de las demás personas*. Jerez: Programa Hombres por la Igualdad. Recuperado de: https://www.jerez.es/fileadmin/Documentos/hombresxigualdad/fondo_documental/Identidad_masculina/Las_masculinidades_en_la_nueva_europa.pdf
- Barragán, F. y Jorge, S. (2016). Erradicar la violencia escolar, ¿un viaje sin retorno? *Cuadernos de Pedagogía*, 466, pp. 82-85.

- Boscán-Leal, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría social*, 14, 93-106. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2714515>
- Botvin, G. J., Griffin, K. W. y Nichols, T. D. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. *Prevention Science*, 7, 403-408.
- Brannon, R. (1976). The Male Sex Role and What it's Done for us Lately. En R. Brannon y D. David (Eds), *The Forty-nine Percent Majority* (pp. 1-40). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychology*, 34, 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, USA: Universidad de Harvard.
- Bushway, S. D. (1998). The impact of an arrest on the job stability of Young White American men. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 35(4), 454-479.
- Carbonell, N. (2017). *Desarrollo de la inteligencia emocional a través de un programa de aula virtual como prevención del bullying en alumnos de educación secundaria obligatoria* (tesis doctoral). Murcia, España: Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405648/TNCB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M. y Rodríguez-Castro, Y. (2018). Performing intelligible genders through violence: Bullying as gender practice and heteronormative control. *Gender and Education*, 30, 341-359. doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1203884>
- Castillo, R. C. y Pacheco, E. M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología/Annals of*

- Psychology*, 17(1), 37-43. Recuperado de:
<http://revistas.um.es/analesps/article/view/29071>
- Cerezo, F. (2015). Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 471-424. doi:
<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.45>
- Clarkson, S. (2015). *KiVa anti-bullying programme. Paper presentad at the presentation at the Centre of Evidence Based Early Interventions conference, 5th march*. Gwynedd: Bangor University.
- Clarkson, S., Axford, N., Berry, V., Edwards, RT, Bjornstad, G., Wrigley, Z., Charles, J., Hoare, Z., Ukoumunne, OC, Matthews, J. y Hutchings, J. (2016). Effectiveness and micro-costing of the KiVa school-based bullying prevention programme in Wales: Study protocol for a pragmatic definitive parallel group cluster randomised controlled trial Health behavior, health promotion and society. *BMC Public Health*, 16(1), art. no. 2746. doi: 10.1186/s12889-016-2746-1
- Cook, R. C., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25,65-83.
- Cox, E., Leung, R., Basksheey, G., Day, A. Toumbourou, J. W., Miller, P. et al. (2016). Violence prevention and intervention programmes for adolescents in Australia: A systematic review. *Australian Psychologist*, 51, 206-222.
- de Castro Hernández, R. M. y Alonso, F. G. (2008). Programa: Mejora de la convivencia y competencia comunicativa (MCCC). En *Educación, Ciudadanía y Convivencia. Diversidad y Sentido Social de la Educación: Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 2201-2212). Sociedad Española de Pedagogía. Zaragoza, España.
- Devlin, D. N., Santos, M. R. y Gottfredson, D. C. (2018). An evaluation of police officers in schools as a bullying intervention. *Evaluation and Program Planning*, 71, 12-21.
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC n.º 108, pp. 14385.
- Díaz López, A., Rubio Hernández, F. J. y Carbonell Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124-135. doi: 10.23923/rpye2019.02.177

- Elipe, P., de la Oliva Muñoz, M. y del Rey, R. (2018). Homophobic bullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality*, 65(5), 672-686. doi: 10.1080/00918369.2017.1333809
- Equipo técnico de gestión de la convivencia escolar de la DGOIPE (2015). *Guía del profesorado: marco general de actuación ante un posible caso de acoso escolar*. Canarias: Consejería De Educación, Universidades y Sostenibilidad. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.
- Estévez, C., Carrillo, A. y Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD De Psicología)*, 1(1), 227-238. doi: 0.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F. y Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. doi: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research*, 20(1), 81-91. doi: 10.1093/her/cyg100
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), art. no. 580. doi: 10.3390/ijerph16040580
- Friedman, B. (1998). *Boys Talk. A program for young men about masculinity, non-violence and relationships*. Adelaide: Men Against Sexual Assault SA.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Un Programa de Intervención Para Prevenir y Reducir el Cyberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2016). *Cybereduca Cooperativo 2.0. Juego Para la Prevención del Bullying y Cyberbullying*. Disponible online en: <http://www.cybereduca.com>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The Cyberprogram 2.0 Program and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. *Frontiers in Psychology*, 9, 745. doi: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>

- Garchitorena, M. (2009). *Informe Jóvenes LGTB*. Recuperado de:
<https://felgtb.com/stopacosoescolar/wp-content/uploads/2017/08/Informe-jovenes-lgtbred.pdf>
- García, M. V. y Ascensio, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2(17), 9-38. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- Godelier, M. (1968). *La formación de grandes hombres. Poder y dominación masculina entre los baruya de Nueva Guinea*. Madrid: Akal Universitaria.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligente: Ehy It Can Matter More Than IQ fot Character, Health and Lifelong Achievement*. Nueva York: Bantam Books.
- González-Alonso, F., Guillén-Gómez, F. D y de Castro-Hernández, R. M. (2020). Methodological Analysis of the Effect of an Anti-Bullying Programme in Secondary Education through Communicative Competence: A Pre-Test—Post-Test Study with a Control-Experimental Group. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3047. doi: 10.3390/ijerph17093047
- Granero Andújar, A. y Manzano León, A. (2017). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 943-958. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54346>
- Gusmões, J. D. S. P., Sañudo, A., Valente, J. y Sanchez, Z. M. (2018). Violence in Brazilian schools: Analysis of the effect of the #Tamojunto prevention program for bullying and physical violence. *Journal of Adolescence*, February, 63, 107-117.
- Gutiérrez Ángel, N, (2018). Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. *Apuntes de psicología*, 36(3), 181-189.
- Haatajam A, (2016). *Implementing the KiVa antibullying program: What does it take?* (Tesis doctoral). Universidad de Turku, Finlandia. Recuperado de:
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/124491/AnnalesB420Haataja.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A. et al. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behaviour: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 114-129.

- Hart, J. L., O'Toole, S. K., Price-Sharps, J. L. y Shaffer, T. W. (2007). The risk and protective factors of violent juvenile offending: An examination of gender differences. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 58(4), 367-384.
- Heinemann, P.P. (1969). Apartheid, *Liberal Debat*, nº 2.
- Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility through Physical Activity*. Champaign, IL, USA: Human Kinetics.
- Hooks, B. (2004). *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*. New York: Atria Books.
- Hormazábal-Aguayo, I., Fernández-Vergara, O., González-Calderón, N., Vicencio-Rojas, F., Russell-Guzmán, J., Chacana-Cañas, C., del Pozo-Cruz, B., García-Hermoso, A. (2019). Can a before-school physical activity program decrease bullying victimization in disadvantaged children? The Active-Start Study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19(3), 237-242. doi: 10.1016 / j.ijchp.2019.05.001
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. Huelva.
- Jociles Rubio, M. J. (2001). El estudio sobre las masculinidades. Panorámica general. *Gazeta de Antropología*, 17(27). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/7487>
- Kimmel, M. S. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. *Masculinidad/es. Poder y crisis*, 24, 49-63.
- Kimmel, M. S. (2001). Masculinidades globales: restauración y resistencia. En C. Sánchez-Palencia y J. C. Hidalgo (Eds.), *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M. y Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3–11. *Journal of School Psychology*, 69, 56-72.
- Machado-Martínez, Y. (2016). Aproximación a la comprensión de las masculinidades. Sistematización de autores europeos. *Revista Sexología y Sociedad*, 1(22), 68-86. Recuperado de: <http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/572>
- Madeiras, P. F. P., Cruz, J. I., Schneider, D. R., Sanudo, A. y Sánchez, Z. V. D. (2016). Process evaluation of the implementation of the Unflugged Program for drug use prevention in Brazil schools. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 11(2), 1-11.

- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23-35.
Recuperado de: http://www.aepcp.net/arc/03_2014_n1_martxueta_etxeberria.pdf
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P. y Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying and cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4837.
doi: 10.3390/ijerph16234837
- Merayo, M. M. y Vagamundo, A. (2013). *Acoso escolar. Guía para padres y madres*. Madrid: CEAPA. Rescuperado de:
<https://www.studocu.com/ec/document/universidad-laica-vicente-rocafuerte-de-guayaquil/curriculo/informe/guia-acoso-escolar-ceapa/4966531/view>
- Mesini, E., Zambuto, V. y Palladino, B. E. (2017). Oline and schoolbased programs to prevent cyberbullying among Italian adolescents: What Works, why, and under which circumstances, En M. Campbell y S. Bauman, *Reducing cyberbullying in schools: international evidence-based best practices* (pp. 135-144). GBR. ACADEMIC P.
- Miedzian, M. (1995). *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Horas y Horas Editorial.
- Nagin, D. y Waldfoegel, J. (1995). The effects of criminality and conviction on the labor market status of young British offenders. *International Review of Law and Economics*, 15(1), 109-126.
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). El conflicto de rol de género masculino y su vinculación con el acoso escolar (bullying). *Feminismo/s*, 25, 89-110. doi: 10.14198/fem.2015.24.06
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R. y Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553-576. doi: <https://doi.org/10.1348/000709905X52229>
- Niu, Z., Agle, J., Jayawardene, W., Jun, M., Agle, D. L., Gassman, R., Sussman, S., Xiao, Y. y Dickinson, S. L. E. (2020). Effects of the ACT OUT! Social Issue Theater Program on Social-Emotional Competence and Bullying in Youth and Adolescents: Protocol for a Cluster Randomized Controlled Trial. *JMIR Research Protocols*, 9(4), doi: 10.2196/17900
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press.

- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Nueva York: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bullying Questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion (HEMIL), Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (1997). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 978-987.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important changes. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Olweus, D. y Braivik, K. (2014). Plight of victims of school bullying: The opposite of the well-being. En B. A. Asher, F. Casas, I. Fronès y J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 2593-2616). Heidelberg: Springer.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010a). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010b). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 337-401). Nueva York: Routledge.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Teacher guide*. Center City, MN: Hazelden.
- Olweus, D., Solberg, M. E. y Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 108-116. doi: 10.1111/sjop.12486
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016. La educación al servicio de los pueblos y del planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>

- Ortega-Barón, J. (2018). *Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: Programa Prev@cib* (tesis doctoral). Valencia, España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B., Cava, M.-J. (2019). Effects of intervention program prev@cib on traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4). doi: 10.3390/ijerph16040527
- Palladino, B. E., Nocentini, A. y Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! Program in two independent trials. *Agresive Behaviour*, 42, 194-206.
- Pedroso, R. T., Abreu, S. y Kinoshita, R. T. (2015). Aprendizagens da instersetorialidade entre saúde e educação na prevenção do uso de álcool e outras drogas. *Textura*, 17(33), 9-24.
- Pepler, D. J. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 16-20.
- Reid, F. J., Peterson, N. A., Hughey, J. y Garcia-Reid, P. (2006). School climate and adolescent drug use: Mediating effects of violence victimization in the urban high school context. *Journal of Primaty Prevention*, 27(3), 281-292.
- Riese, J. y Urbanski, J. (2008). Olweus Bullyig Prevention Program. En A. Sánchez-Castañeda (Coord.), *El Acoso Escolar. Una Visión Comparada*. (pp. 27-41). México, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Defensoría de los Derechos Universitarios. Recuperado de: https://www.defensoria.unam.mx/publicaciones/UNA_VISION_COMPARADA.pdf#page=61
- Rios, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507. doi: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.654>
- Rosenfeld, R., Deckard, M. J. y Blackburn, E. (2014). The effects of directed patrol and self-initiated enforcement on firearm violence: A randomized controlled study of hot spot policing. *Criminology*, 52(39), 428-449.
- Roussi-Vergou, C., Andreou, E., Didaskalou, E., Slee, P. y Skrzypiec, G. 2(018). Coping with bullying" program in Greek secondary schools: An evaluation. En J. U'Mofe Gordon (Ed.), *Bullying Prevention and Intervention at School: Integrating Theory and*


- Research into Best Practices* (pp. 95-118). Acra: Springer. Recuperado de: <https://link-springer-com.accedys2.bbt.ull.es/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-95414-1.pdf>
- Ruiz-Narezo, M., Santibáñez, R. y Laespada, T. (2019). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores, La implicación en ciclos de violencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 117-132.
- Salmivalli, C. y Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development*, 133, 41-53. doi: 10.1002/yd.20006
- San Martín, J. (2006). Conceptos y tipos. En A. Serrano (Coord.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M. A. (2003). *Aprender a convivir en el aula*. Madrid: Akal.
- Save the Children (2016). Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia. Madrid: SAVE THE CHILDREN España. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, 55, 5-14.
- Seminario Galego de Educación para a Paz (2005). *Educar para desaprender la violencia. Materiales didácticos para promover una cultura de paz*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Serrate, R. (2007). *Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas. Bullying acoso escolar*. Madrid: Laberinto.
- Shore, M. E. (2000). *Developing a common understanding and mutual meaning structure of child care practices*. Tesis sin publicar, Universidad de Queensland.
- Shore, M. E. (2018a). Implementing an anti-bullying program in Sekolahku-myschool, Yogyakarta, Indonesia: Years 2005-2009. En B. F. Hinitz (Ed.), *Impeding Bullying Among Young Children in International Group Contexts* (pp.43-58). Ewing, NJ: Springer. Recuperado de: <https://link-springer-com.accedys2.bbt.ull.es/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-47280-5.pdf>
- Shore, M. E. (2018b). Implementing and evaluating an anti-bullying program at Sekolahku-myschool in yogyakarta, Indonesia, 2009-2015. En B. F. Hinitz (Ed.), *Impeding Bullying Among Young Children in International Group Contexts* (pp.59-95). Ewing, NJ: Springer. Recuperado de: <https://link-springer-com.accedys2.bbt.ull.es/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-47280-5.pdf>



- Sierra-Nieto, J. E. (2011, Noviembre). Masculinidades y educación: una revisión del estado de la cuestión. En F. J. del Pozo, M. M. Jiménez, M. S. Entrena y R. A. González (coords.). *I Congreso Internacional de Educación para la Igualdad: género y sexualidades*. Granada: Nativola, pp. 501-510. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4671494>
- Slee, R. (1996). Inclusive schooling in Australia? Not yet! *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 19-32.
- Solovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Solverg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bullying/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Sprung, B. Froschl, M. y Hinitz, B. (2005). *The anti-bullying and teasing book for preschool classrooms*. Beltsville, MD: Gryphon House.
- Sussman, S., Arriaza, B. y Grigsby, T. J. (2004). Alcohol, tobacco, and other drug misuse prevention and cessation programming for alternativa high school youth: A review. *Journal of School Health*, 84(11), 748-758.
- Takács, J., Ilga-Europe e Iglyo (2006). *Social exclusión of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Brussels: ILGA-Europe. Recuperado de: <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-948/ReportSocialExclusionIGLYOilga.pdf?>
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 2(2)1, 80-89. doi: 10.1002/cbm.808
- UNICEF (2017). *A Familiar Face: Violence in the Lives of Children and Adolescents*. Nueva York: United Nations Children's Fund (UNICEF). Recuperado de: https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483/PDF/366483eng.pdf.multi>
- Urra, M. (2017). Bullying, acoso escolar. Definición, roles, prevalencia y propuestas de actuación. *SocArXiv*, 2, 1-43. doi: 10.31235/osf.io/fxsy3



- van der Ploeg, R., Steglich, C. y Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme: effects on victimisation, defending and well-being at school. *Educational Research*, 58(3), 221-236. doi: 10.1080/00131881.2016.1184949
- Vergara, A., Martín, G. y Martxueta, A. (2007). Predicting psychological well-being in gay men and lesbians: Retrospective bullying and psychosocial factors. *International E-Journal of Criminal Sciences*, 3(1), 1-22.
- Wolke, D. y Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100, 879-885.
- Yang, S. J., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S. y Yoon, J. S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(1), 69-77. doi: 10.1097/01.chi.0000186401.05465.2c
- Zambuto, V., Palladino, B. E., Nocentini, A., Menesini, E. (2020). Voluntary Vs Nominated Peer Educators: a Randomized Trial within the NoTrap! Anti-Bullying Program. *Prevention Science*. doi: 10.1007/s11121-020-01108-4
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment Theory. En *Handbook of Community Psychology*, Rappaport, J. y Seidman, E. (Eds.). Nueva York: Springer US.
- Zych, I., Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2017). School bullying and cyberbullying: Prevalence, characteristics, outcomes, and prevention. En V. B. Van Hasselt y M. L. Bourke (Eds.), *Handbook of Behavioral Criminology* (pp. 113-138). Nueva York: Springer.

ANEXOS

Anexo 1: Tabla. Características de los estudios revisados: muestra, objetivo, programa aplicado, instrumentos de medida y resultados

Estudio	Muestra	Objetivo	Programa	Instrumentos de evaluación	Resultados
Agley et al. (2020).	 Condado de Marion, Indiana. 1,594 estudiantes. 80 clases (40 en el grupo control y 40 en el grupo experimental), de colegios públicos y concertados. Cursos: 4°, 7° y 10° grado (equivalente a 4° de primaria, 1° de ESO y 4° ESO).	Examinar si una pequeña dosis de psicodrama interactivo puede afectar a las medidas en Competencia Socioemocional y a las experiencias de <i>bullying</i> en escolares a corto plazo (dos semanas) y a medio plazo (6 meses). Evaluar el programa “ACT OUT!” de teatro social como un aprendizaje social y emocional universal, una intervención dirigida a la Competencia Socioemocional y al acoso escolar en estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria.	ACT OUT! Programa de teatro social para la competencia socio-emocional y el <i>bullying</i> .	Competencia socio-emocional: Escala de Competencia Socio-Emocional de Delaware (Mantz et al., 2016). Comportamiento de acoso autoinformado y experiencias autoinformadas de acoso: Escala de <i>Bullying</i> y <i>ciberbullying</i> para adolescentes (BCS-A) (Thomas et al., 2019). Remisión de <i>bullying</i>: Registros escolares. Receptividad del programa por parte del alumnado: Instrumento basado en el trabajo de Dent et al. (1998). Competencia Socio-Emocional (7° y 10° grado): Escalas de la competencia socioemocional de la Evaluación del distrito escolar del condado de Washoe (Davidson et al., 2018). Absentismo escolar y Rendimiento académico: Registros escolares.	Este estudio fue financiado en junio de 2019; aprobado por el IRB de la Universidad de Indiana el 17 de septiembre de 2019; comenzó el reclutamiento de sujetos y la recopilación de datos el 5 de noviembre de 2019.

Clarkson et al. (2016) y Axford et al. (2020).	<p>Gales.</p> <p>21 colegios de primaria; 3,214 estudiantes.</p> <p>·Grupo Control (medidas ordinarias): 10 colegios, 1,636 estudiantes; mujeres 684 (41,8%) y hombres 725 (44,3%); media de edad 8,9 años.</p> <p>·Grupo Experimental (programa KiVa + medidas ordinarias): 11 colegios, 1,578 estudiantes; mujeres 717 (45,4%) y hombres 711 (45,1%); media de edad 8,8 años.</p> <p>Edad: 7-11 años.</p>		<p>Objetivo del estudio: Evaluar la efectividad del Programa KiVa. Medir la fidelidad en la implementación del programa. Conocer las opiniones del profesorado acerca del programa. Examinar los factores predictores que afectan a la “escalabilidad” del programa. Calcular los costes.</p> <p>Objetivo del artículo (Axford et al., 2020): Evaluar la efectividad del Programa KiVa, a través de: reducción en los informes de víctimas y la perpetración de <i>bullying</i>; mejora del bienestar emocional del alumnado; impacto positivo en otros aspectos del bienestar social y emocional del alumnado; reducción del absentismo escolar. Medir la fidelidad en la implementación del programa.</p>	<p>Programa de Prevención del <i>Bullying</i> KiVa (“Kiusaamista Vastaan”).</p>	<p>Victimización informada y perpetración de acoso: Bully/Victim Questionnaire (BVQ) (Olweus, 1996), como parte de la encuesta KiVa online para alumnado (Kärnä et al., 2011).</p> <p>Bienestar social y emocional: Subescalas de dificultades emocionales, problemas de conducta, relaciones entre pares y comportamiento prosociales, puntuación de “dificultades totales” y puntuación del impacto total en el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ, en inglés) cumplimentado por el profesorado (Goodman, 1997, 1999).</p> <p>Absentismo escolar: Datos administrativos de la escuela.</p> <p>Fidelidad en la implementación del programa: Registros en línea por parte del profesorado. Observación.</p> <p>Potencial expansivo del programa: Grupos focales. Entrevistas estructuradas.</p>	<p>No efectos significativos en las tasas de victimización por <i>bullying</i> informada por el alumnado, No efectos en ni en la perpetración de acoso, en el informe del profesorado acerca de las dificultades emocionales o comportamentales del alumnado, ni en el absentismo. Se encontró una pequeña evidencia a favor de que el efecto de la intervención en la victimización difiere según el género, la edad o en aquellos estudiantes que eran victimizados o no en la medida de línea base. La adherencia al programa fue buena, pero no así la fidelidad al mismo.</p>
Devlin et al. (2018),	<p>480 colegios (de primaria y de secundaria).</p>		<p>Comprobar si las SRO (presencia de personal de policía en las escuelas) influyen en el nivel de acoso escolar en escuelas.</p>	<p>Policías en la Escuela: “<i>School Resource Officers, SROs</i>”.</p>	<p>Acoso escolar: SSOCS (escala administrada a los directores/as de los centros). Número de incidentes oficialmente registrados en el colegio.</p> <p>Uso de SROs: Pregunta a los directores/as de los colegios.</p> <p>Características, políticas y prácticas del colegio.</p>	<p>No hay cambios significativos en el acoso escolar relacionado con el inicio, la interrupción o la continuación del uso de SRO. Las escuelas que recientemente habían incorporado SRO mostraba una reducción inmediata del acoso escolar, que desaparecía y se revertía al poco tiempo. Los colegios que interrumpían el uso de SRO no experimentaban cambios en el acoso escolar.</p>

Díaz et al. (2019)	 <p>Murcia. n=27; mujeres n=15 y hombres n=13. Edad: 12-13 años (2ºESO) Mismo grupo de clase, no han repetido curso, generalmente familias de nivel socioeconómico y cultural medio-alto.</p>	<p>Evaluar la eficacia de un programa de inteligencia emocional sobre ciertos elementos de la convivencia escolar, el <i>bullying</i> y las competencias emocionales.</p>	<p>Programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) de Carbonell (2017).</p>	<p>Estructura interna del aula: Test BULL-S, test de evaluación sociométrico de la violencia entre escolares (Cerezo, 2012). Inteligencia emocional: Cuestionario Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) (Carbonell, 2017).</p>	<p>Disminución de la frecuencia de las agresiones. Aumento de la conciencia de la gravedad de las agresiones producidas en el grupo-aula. Aumento de la empatía. Aumento en la motivación. Sin cambios en el autoconcepto.</p>
Ferrer-Cascales et al. (2019).	 <p>2,057 estudiantes de 22 colegios públicos; mujeres 49,6% (n=1,021) y hombres 50,4% (1,036). Edad: entre 11 y 16 años (media de edad 13,08 años). ·Grupo Experimental (GE): 10 colegios, 987 estudiantes. ·Grupo Control (GC): 12 colegios, 1,070 estudiantes.</p>	<p>Evaluar la eficacia del Programa TEI en una muestra de adolescentes, una intervención basada en la tutoría entre pares, en la reducción del <i>bullying</i> y del <i>ciberbullying</i>, y en la mejora del clima escolar.</p>	<p>Programa TEI (“Tutoría Entre Iguales”).</p>	<p>Bullying (frecuencia de las peleas, victimización de compañeros/as y comportamiento de acoso): The Illinois Bully Scale. Ciberbullying: <i>E-Victimization Scale</i> (E-VS). <i>E-Bullying Scale</i> (E-BS). Clima escolar: Versión española del cuestionario de clima escolar (cuatro subescalas: satisfacción con el colegio, sentimiento de pertenencia, cooperación, y comunicación entre familia y colegio).</p>	<p>Reducción significativa en el comportamiento de acoso, victimización de pares, peleas, ciberacoso y cibervictimización tras la implementación de la intervención en el grupo experimental. Mejoras significativas en factores del clima escolar en el grupo experimental tras la implementación del programa. Efecto del tiempo en el comportamiento de acoso, victimización de compañeros/as y lucha; también respecto al ciber-acoso (disminuye con el paso del tiempo en GE). Efecto del tiempo en el clima escolar en las cuatro subescalas evaluadas (mejora con el paso del tiempo en GE).</p>





176 adolescentes.
Centros públicos (44,3%) y privados (55,7%).
Diversos niveles socioeconómicos y culturales.
Edad: entre 13 y 15 años (25% 13 años, 48,9% 14 años, 26,1% 15 años).
· Grupo experimental: 93 (52,8%).
· Grupo control: 83 (47,2%).



Diseñar y evaluar los efectos de una intervención compuesta por dos herramientas (*Cyberprogram 2.0* y *Cybereduca Cooperativo 2.0*), cuyo objetivo es educar a los jóvenes sobre un uso adecuado de las TIC, así como para prevenir y reducir el acoso y el ciberacoso.



Cyberprogram 2.0. Un Programa de Intervención Para Prevenir y Reducir el *Ciberbullying*. *Cybereduca Cooperativo 2.0*. Juego Para la Prevención del *Bullying* y *Ciberbullying*.



Bullying y Cyberbullying:
Cyberbullying. Screening de Acoso entre Iguales (Garaigordobil, 2013).
Violencia escolar:
CUVE-R, Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (Álvarez-García et al., 2011).
Índice global de Bullying:
AVE, Cuestionario de Acoso y Violencia Escolar (Piñuel y Oñate, 2006).
Agresividad:
CAPI-A, Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva para Adolescentes (Andreu, 2010).
Comportamientos Sociales:
AECS, Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (Moraleda et al., 2004).
Autoestima:
RSE, Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965).
Estilos comunicativos de manejo de conflictos:
CONFLICTALK (Kymsey and Fuller, 2003).
Empatía:
IECA, Índice de Empatía para Infantes y Adolescentes (Bryant, 1982).

Reducción de los comportamientos de acoso y ciberacoso.
Mejora en la percepción de la violencia escolar.
Decremento en la agresividad.
Incremento de todos los comportamientos sociales positivos, evaluados: conformidad social, ayuda y colaboración, autoconfianza y firmeza, y comportamientos de liderazgo prosocial.
Mejora de la capacidad de resolución de conflictos interpersonales.
Incremento de la autoestima.
Mejora de la capacidad de empatía.

González-Alonso et al. (2020).	<p>Salamanca. </p> <p>55 estudiantes (mujeres 49%, media de edad 13,26 años; hombres 51%, media de edad 13,29). Curso: 2º ESO. ·Grupo Experimental (GE; aplicación del MCCC): 29 estudiantes. ·Grupo Control (GC; no-aplicación del MCCC): 26 estudiantes.</p>	<p>Aplicar el programa MCCC a estudiantes de educación secundaria con el fin de mejorar la convivencia en el aula, promoviendo la interrelación, disminuyendo el conflicto y previniendo el acoso, promoviendo la convivencia y la comunicación. Objetivos específicos: ·Medir el nivel de conflicto del alumnado y sus percepciones antes y después de aplicar el programa MCCC. ·Medir el nivel de conflicto del alumnado y sus percepciones en un grupo experimental vs un grupo control. ·Saber si la variable “género” influye en el nivel de conflicto y las percepciones antes y después de aplicar el programa MCCC.</p>	<p>Mejora de la Convivencia y de la Competencia Comunicativa (ICCC, en inglés; MCCC, en español): un programa anti-<i>bullying</i>.</p>	<p>Nivel de conflicto: INSEBULL (Avilés y Elices, 2007) + una nueva dimensión de elaboración propia (“resolución de conflictos”).</p>	<p>Disminución de las dos dimensiones medidas (nivel de conflicto) entre el pre-test y el post-test en el GC: el desarrollo de actividades sobre el uso de la competencia comunicativa y habilidades asociables sirve para disminuir la percepción de la prevalencia de <i>bullying</i>. Disminución de los niveles de conflicto y mejora del clima de clase. Diferencias significativas entre el GC y el GE: disminución de las medidas de nivel de conflicto en el GE, pero no en el GC. No se encontraron diferencias significativas respecto al género en la aplicación del programa MCCC.</p>
Gusmões et al. (2018).	<p>6,637 estudiantes de 72 centros públicos. Curso: 7º y 8º grado (equivalente a 1º y 2º de ESO). </p>	<p>Evaluación de los efectos del programa de prevención #Tamojunto sobre la prevalencia la violencia física y el <i>bullying</i> cometidos y sufridos de estudiantes de escuelas públicas en Brasil durante un período de 21 meses</p>	<p>#Tamojunto: European drug prevention program Unplugged adaptación brasileña.</p>	<p>Patrón de violencia inicial, consumo de drogas, datos sociodemográficos y otras variables (<i>Bullying, violencia física</i>): Cuestionario de autoinforme estructurado y anónimo. Creado a partir de tres cuestionarios, a saber: - the European Union Drug Abuse Prevention questionnaire (Faggiano et al., 2018), adaptado al portugués. - the questionnaire of the World Health Organization for drug use among students. the Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar questionnaire.</p>	<p>El programa redujo la probabilidad de recibir <i>bullying</i>, especialmente en las chicas entre 13 y 15 años a los 9 meses de seguimiento. El efecto del programa no se mantuvo tras 21 meses. No se produjo un efecto significativo respecto a la realización de conductas de acoso ni a recibir o ejercer violencia física.</p>


Hormanzánal-Aguayo et al. (2019).	 <p>Santiago (Chile). Curso: 4° grado (equivalente a 4° de primaria); 8-10 años. 3 colegios; 5 clases; 146 estudiantes. ·Grupo Experimental: n=88; 41,2% niñas; edad media 10,12 años. ·Grupo control: n=54; 50,9% niñas; edad media 9,97 años.</p>	<p>Evaluar la efectividad de un programa de actividad física antes de la escuela durante ocho semanas en la reducción de la victimización por <i>bullying</i> en un grupo de infantes desfavorecidos.</p>	<p>Programa de actividad física antes de la escuela (dentro del programa Active-Start).</p>	<p>Victimización por <i>bullying</i>: Escala extraída del Cuestionario Único de Bienestar Escolar (CUBE) (Ministerio de Educación de Perú-MINEDU, 2013). Peso corporal: Báscula electrónica portátil y estadiómetro portátil. Madurez biológica: Velocidad de altura máxima (PHV, en inglés). Actividad física: GENEActiv (ActivInsights LTDm Kimbolton, UK).</p>	<p>Correlaciones positivas entre el peso y el <i>bullying</i> físico y verbal. Correlación negativa entre la madurez biológica y el <i>bullying</i> físico y verbal. Correlación entre sexo masculino y <i>bullying</i> físico. Reducción estadísticamente significativa de la probabilidad de sufrir <i>bullying</i> físico y <i>bullying</i> verbal tras ocho semanas de programa.</p>
Limber et al. (2018)	 <p>Pensilvania. Curso: 3-11 grado (equivalente a 3° de primaria-1° bachillerato). ESTUDIO 1: 210 centros; 70,998 estudiantes; mujeres 49% y hombres 50,5%. ESTUDIO 2: 95 centros; 31,620 estudiantes; mujeres 49,2% y hombres 50,4%.</p>	<p>Evaluar una implementación a gran escala del Programa de Olweus para la Prevención del Acoso Escolar (<i>Olweus Bullying Prevention Program</i>, OBPP) con infantes y jóvenes de 3° a 11° grado en Estados Unidos. ESTUDIO 1: efectos del programa respecto a ser acosado y acosar a otros, durante 2 años. ESTUDIO 2: efectos más a largo plazo tales como cambios en la participación del alumnado en el acoso escolar, actitudes hacia el acoso escolar, empatía por el alumnado acosado, y percepción del alumnado sobre las acciones del profesorado para abordar el acoso escolar, durante 3 años.</p>	<p>Programa de Olweus para la Prevención del Acoso Escolar (<i>Olweus Bullying Prevention Program</i>, OBPP).</p>	<p>Ser acosado: <i>Olweus Bullying Questionnaire</i> (OBQ). Ejercer conductas de acoso: OBQ. Reacciones al presenciar acoso: OBQ. Percepción de las acciones del profesorado: OBQ. Cuestiones demográficas: OBQ.</p>	<p>Reducciones en las dimensiones “ser acosado” y “ejercer acoso” en todos los cursos. Resultados similares en hombres y mujeres. Resultados algo inferiores en estudiantes de raza negra o hispana frente al alumnado blanco. Mejora de la empatía y disminución de la disposición para unirse a conductas de acoso; cambio en las actitudes hacia el <i>bullying</i> y comportamientos relacionados con un clima escolar más positivo e inclusivo. Los efectos del programa fueron generalmente mayores cuanto más tiempo había sido implantado. Efectos generalmente menos t más lentos en los cursos más avanzados.</p>

Olweus et al. (2020).	<p>Centros de educación primaria: de 1° a 7° grado (entre los 6 y los 13 años).</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Grupo A-centros que continuaron usando el OBQ: 70 centros. ·GrupoB-centros que no continuaron usando el OBQ: 102 centros. 		<p>Evaluar la eficacia del Programa para la Prevención del <i>Bullying</i> de Olweus (OBPP) a largo plazo (evaluación corto plazo entre el año 2001 y el año 2004, y evaluación a largo plazo entre el 2007 y el 2010).</p>	<p>Programa para la Prevención del <i>Bullying</i> de Olweus (OBPP).</p>	<p>Ser acosado: Cuestionario de <i>Bullying</i> de Olweus (OBQ). Información de la propia base de datos sobre el número de veces que las escuelas objetivo han realizado el cuestionario OBQ online en el seguimiento de 4 años entre 2007 y 2010. Información de la “National Pupil Survey” sobre el número de veces que las escuelas han participado en esta encuesta en el período de seguimiento, y el porcentaje de estudiantes que informaron de que habían sido acosados.</p>	<p>Tanto Grupo A como Grupo B mostraron reducciones en sus problemas de acoso escolar a corto plazo. Los estudiantes del grupo A mostraban un porcentaje consistentemente inferior en los niveles de alumnado acosado a lo largo de los cuatro años de seguimiento, de 2 a 8 años después de la implementación inicial. Las diferencias entre el Grupo A y B fue bastante estable a lo largo del tiempo, a favor del grupo A. A largo plazo, la prevalencia de los valores de estudiantes acosados en el grupo A fue claramente inferior que los promedios nacionales. Los valores de prevalencia del grupo B no mostraron diferencias estadísticamente significativas respecto a los promedios nacionales.</p>
Ortega-Barón et al. (2019).	<p>Valencia. 4 institutos de secundaria; 35 clases; 660 estudiantes. Mujeres 53,2% y hombres 46,8%. Edad: entre 12 y 17 años (media de edad 13,58 años).</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Grupo Experimental: 24 clases, 434 estudiantes. ·Grupo Control: 11 clases, 236 estudiantes. 		<p>Evaluar y probar la efectividad del programa Prev@cib en el (ciber)<i>bullying</i> y la (ciber)victimización entre estudiantes adolescentes.</p>	<p>Programa Prev@cib.</p>	<p>Grado de victimización en el colegio: Escala de victimización escolar entre iguales (VE-I). Comportamiento agresivo entre iguales en el contexto escolar: Escala de Agresión Escolar. Experiencia como víctima de ciberacoso: Escala de victimización a través del teléfono celular e Internet (CYBVIC). Participación en comportamientos agresivos a través de las nuevas tecnologías: Escala de agresión a través del teléfono celular e Internet (CYB-AGRESS).</p>	<p>La disminución del <i>bullying</i> y de la victimización fue significativamente mayor en el grupo experimental. La disminución del <i>ciberbullying</i> y de la cibervictimización fue significativamente mayor en el grupo experimental.</p>

Roussi-Vergou et al. (2018).	 Thessaly. 932 estudiantes, de 14 centros de secundaria. Edad: 12-16 años; el 54,2% tenían 12-13 años. Chicos 436 (46,8%) y chicas 425 (45,6%) ·Grupo Experimental: 12 centros; 667 estudiantes (71,6%) ·Grupo Control (medidas habituales): 2 centros; 265 (28,4%).	Evaluar la efectividad del programa de intervención, especialmente en las estrategias de afrontamiento, concretamente: la efectividad del programa <i>anti-bullying</i> (disminución de la frecuencia de victimización, mejora en la sensación de seguridad, e incremento de la autoeficacia en las estrategias frente al <i>bullying</i>); y cambios en las estrategias utilizadas en el alumnado contra el <i>bullying</i> .	“ <i>Coping with Bullying at School</i> ”	Alcance y tipos de victimización experimentada por el alumnado, competencia percibida para afrontar la victimización y estrategias particulares utilizadas: Cuestionario “ <i>Living and learning at school: bullying at school</i> ” (Skrzypiec et al., 2011).	Incremento significativo en la sensación de seguridad informada por el alumnado, especialmente aquellos que eran víctimas graves. Incremento significativo en la efectividad percibida para combatir la victimización, especialmente en el alumnado grave y moderadamente acosado. Disminución significativa en la exposición a la victimización. Las estrategias de afrontamiento más estrechamente relacionadas con la exposición al <i>bullying</i> fueron “pensamientos ilusorios”, “hacer como si no pasara nada” y “mantener una actitud positiva y de optimismo”: las tres estrategias disminuyeron tras la aplicación del programa.
Shore (2018a, 2018b).	 Sleman, Yogyakarta, Java. Implantación del programa en un jardín de infancia y colegio de primaria, incluyendo alumnado con necesidades especiales: Sekolahku-MySchool (SMS). Seguimiento de casi 10 años: desde el jardín de infancia hasta 6º grado (equivalente a 6º de primaria). Incluye además tres estudios de caso. ¹	Traducir, adaptar, desarrollar, implementar y evaluar un programa <i>anti-bullying</i> y anti-burlas escrito en EEUU.	Programa <i>Anti-Bullying</i> (Sprung et al., 2005), adaptado e implantado en Sekolahku-MySchool (SMS).	Evaluación cualitativa por parte de toda la comunidad educativa. Diversas fuentes, tales como: vídeos, fotografías, observaciones del profesorado, comentarios de las familias, y el propio trabajo del alumnado.	Cambios en el pensamiento de profesorado, alumnado, personal de apoyo y familias. Desarrollo de una atmósfera positiva de aprendizaje, especialmente en el alumnado NEAE, gracias a la eliminación sistemática de los casos de <i>bullying</i> detectados.

¹ CASOS:

- C: chico de los 9 a los 13 años; diagnóstico de TEA; acosado en tres colegios anteriormente.
- D: chico de los 10 a los 13 años; acoso intrafamiliar; daño emocional y psicológico; se volvió violento y se amistó con un grupo de chicos mayores con los que veía vídeos pornográficos.
- E: chico de los 6 a los 9 años; hermano menor de D; negligencia emocional y física de sus progenitores; sin alfabetizar; disruptivo y muy activo; comportamiento sexualizado inapropiado.

<p>van der Ploeg et al. (2016).</p>	<p>99 escuelas:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Grupo Control (intervención habitual contra el <i>bullying</i>): 33 escuelas. · Grupo Experimental 1 (KiVa): 34 escuelas. · Grupo Experimental 2 (KiVa + grupos de apoyo): 28 escuelas. 38 víctimas (44,7% chicos, con una media de edad de 9,24 años). 		<p>Obtener información sobre el uso del enfoque del grupo de apoyo dentro del programa KiVa en Holanda.</p> <p>Investigar si el efecto a corto plazo de la intervención en las víctimas fue tan positivo como muestran otros estudios.</p> <p>Examinar la efectividad del enfoque del grupo de apoyo durante un año escolar.</p>	<p>KiVa + enfoque del grupo de apoyo.</p>	<p>Evaluación de la víctima: Un ítem acerca de si situación de intimidación había cambiado.</p> <p>Victimización: Nominación de pares. Versión revisada del Cuestionario de <i>Bullying</i> para la víctima de Olweus (1996).</p> <p>Defensores: Nominación de pares.</p> <p>Bienestar en el colegio: Ítems acerca de la percepción de la clase y el colegio.</p> <p>Síntomas de depresión: escala ajustada del trastorno de depresión mayor (Chorpita y col. 2000).</p>	<p>Efecto positivo del grupo de apoyo en las víctimas a corto plazo. A largo plazo, los resultados no fueron tan positivos.</p> <p>No hay diferencias en victimización entre las víctimas con grupo de apoyo y las víctimas sin grupo de apoyo.</p> <p>Disminución de la frecuencia de victimización en víctimas sin grupo de apoyo; sin cambios en la frecuencia de victimización en víctimas con grupo de apoyo.</p> <p>Las víctimas con grupo de apoyo tenían más defensores al final de curso que las víctimas sin grupo de apoyo.</p> <p>No hay diferencias significativas en el cambio del bienestar de las víctimas con grupo de apoyo frente a víctimas sin grupo de apoyo.</p>
-------------------------------------	---	---	--	---	---	---

Zambuto et al. (2020).

Toscana.



966 estudiantes de 45 clases, de 15 centros de secundaria (mujeres 44%).

Curso: escuela media (7° y 8° grados, equivalente a 1° y 2° de ESO) 432 estudiantes; escuela superior (9° y 10° grado, equivalente a 3° y 4° de ESO) 573 estudiantes. Edad: entre 12 y 18 años (media de edad 13,7 años). El 77% pertenecían a la mayoría étnica italiana.

·Grupo 1: pares educadores voluntarios; 22 clases, 500 estudiantes (mujeres 48%; media de edad 13,9 años); 101 pares educadores (mujeres 57%; 7°-8° grado 51%).
·Grupo 2: pares educadores nominados por sus compañeros/as de clase; 466 estudiantes (mujeres 38%, media de edad 13,5%); 75 pares educadores (36% mujeres; 7°-8° grado 41%).

Objetivo general: Investigar el efecto de la estrategia del reclutamiento de pares educadores sobre la efectividad del NoTrap! Programa Anti-bullying, midiendo el cambio longitudinal en los principales resultados de comportamiento: victimización, comportamiento de acoso y comportamiento de defensa.

Objetivo 1: Investigar si los "educadores pares voluntarios", "educadores pares nominados por su clase" y "compañeros de clase" (pares no-educadores) muestran diferentes características individuales y socio-relacionales (victimización, bullying, comportamiento de defensa, y estatus sociométrico).

Objetivo 2: Comprender "para quién u bajo qué circunstancias" el Programa NoTrap! programa es efectivo. Concretamente, evaluar si el reclutamiento y el papel desempeñado por los estudiantes en el programa (educadores pares vs. todos los demás compañeros de clase) afectan la efectividad del programa.

NoTrap!
Programa Anti-Bullying.

Bullying y victimización:

Escalas de Victimización por *Bullying* de Florencia (Palladino et al., 2016).

Comportamiento de defensa:

Un ítem de la versión italiana reducida del Cuestionario del Rol Participante (Menesini y Gini, 2000; Salmivalli et al., 1996).

Popularidad y simpatía:

Cuatro ítems basados en la Nominación de Pares.

Objetivo 1: Los pares voluntarios tenían un nivel significativamente mayor de victimización respecto al resto de estudiantes de la clase. Los pares nominados tenían mayor nivel de popularidad comparado tanto con los pares voluntarios como con el resto de la clase; además, tenían mayor nivel de simpatía y de comportamientos de defensa que los demás estudiantes del grupo.

Objetivo 2: La victimización y el *bullying* decrecieron significativamente con el tiempo solo en las clases con pares educadores voluntarios, mientras que no hubo cambios con el tiempo en las clases con pares educadores nombrados; respecto al comportamiento de defensa, este ha aumentado significativamente con el tiempo en el grupo 1, tanto en los pares voluntarios como en el resto de la clase, mientras que en el grupo 2 solo aumentó en los pares educadores nominados, pero no en el resto de la clase.

El programa NoTrap! Ha sido efectivo solo para reducir la victimización y el *bullying* e incrementar el comportamiento de defensa solo en las clases de la condición con reclutamiento voluntario, tanto en los pares educadores como en el resto de la clase.