



# Revista Latinoamericana de Psicología

[www.editorial.konradlorenz.edu.co/rlp](http://www.editorial.konradlorenz.edu.co/rlp)



ORIGINAL

## Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática

Estefanía Estévez\*, Elena Flores, Jesús F. Estévez, Elena Huéscar

*Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante, España*

Recibido el 8 de junio de 2019; aceptado 4 de octubre de 2019

### PALABRAS CLAVE

Acoso escolar, ciberacoso, adolescencia, prevención, intervención

**Resumen** En numerosos países no existen hoy normativas que regulen de forma específica e integral la intervención en situaciones de acoso escolar y ciberacoso, sino que existe una diversidad de protocolos y programas que, además, no han sido habitualmente partícipes de un proceso de evaluación de la eficacia de su implementación. El objetivo del presente trabajo tiene como finalidad hacer una revisión sistemática de las publicaciones existentes en las últimas dos décadas de programas de prevención e intervención en acoso escolar y ciberacoso, desarrollados en España, para el estudiantado de secundaria, implementados en escuelas y que, además, hayan incluido una evaluación de su eficacia. Un total de 10 programas cumplieron los criterios de inclusión. El análisis de los programas permite identificar diseños de intervención con eficacia moderada y alta. Sin la diversidad de enfoques, objetivos específicos y medidas de evaluación, no es posible identificar claves de eficacia generalizables.

© 2019 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/bync-nd/4.0/>).

### Intervention programs in school bullying and cyberbullying in secondary education with effectively evaluated: A systematic review

**Abstract** There is currently no regulation in many countries that specifically and comprehensively regulates the intervention in bullying and cyberbullying situations, but rather a variety of protocols and programs that, moreover, have not usually been part of a process to evaluate the effectiveness of their implementation. The objective of the present work was to carry out a systematic review of the existing publications in the last two decades on prevention and intervention programs in school bullying and cyberbullying developed in Spain for secondary school students, implemented in schools, and that have also included an evaluation of its effectiveness. A total of 10 programs met the inclusion criteria. The analysis of the programs allows the identification of intervention designs with moderate and high efficiency, although the diversity of approaches, specific objectives and evaluation measures does not make it possible to identify generalizable efficiency keys.

© 2019 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/bync-nd/4.0/>).

### KEYWORDS

Bullying, cyberbullying, adolescence, prevention, intervention

\* Autor para correspondencia.  
Correo electrónico: [eestevez@umh.es](mailto:eestevez@umh.es)

La violencia escolar es una problemática social que afecta a un número creciente de niños y adolescentes a nivel internacional (Blaya, Debardieux, Del Rey & Ortega, 2006; Castillo & Pacheco, 2008; Due et al., 2005; Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010), con consecuencias notablemente negativas, a veces devastadoras, para la salud física y psicológica de los implicados (Estévez, Jiménez & Cava, 2016). Los comportamientos de violencia entre iguales en el contexto educativo implican agresiones repetidas injustificadas de uno o varios estudiantes hacia otro compañero con la intención de hacerle daño, pudiendo ser estas de naturaleza verbal, física, psicológica y relacional (Avilés, Iruña, García-López & Caballo, 2011; Estévez, Jiménez & Moreno, 2018).

Por tanto, la definición convencional de *bullying* incluye tres características: intencionalidad, desequilibrio de poder entre agresor y víctima y la repetición de la conducta en el tiempo (Solberg & Olweus, 2003). El agresor actúa con deseo e intención de dominar y de ejercer control sobre la otra persona (Benítez & Justicia, 2006), creando una dinámica de violencia donde la víctima por lo general no puede defenderse ni escapar por sus propios medios (Garaigordobil & Oñederra, 2009; Salmon, Turner, Taillieu, Fortier & Afifi, 2018).

Durante los últimos años ha surgido una nueva forma de violencia entre iguales fundamentada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como vías o escenarios de las agresiones, de modo que el acoso se ha ampliado al ciberespacio (Juvonen & Gross, 2008). Este tipo de maltrato se conoce como *cyberbullying* y se define como una acción agresiva e intencional, desarrollada por un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Buelga, Iruña, Cava & Torralba, 2015; Slongue & Smith, 2008).

A pesar de que la mayoría de los actos de intimidación cibernética entre los adolescentes no emergen de manera directa en el contexto escolar (debido a las restricciones del uso del teléfono), gran parte de ellos ocurren entre personas que están integradas en la misma red social y entre compañeros de escuela (Smith et al., 2008). Esto corrobora el paralelismo fundamental entre *cyberbullying* y *bullying* y la posible simultaneidad del rol que adoptan algunos estudiantes (Herrera-López, Romera & Ortega-Ruiz, 2017; Kowalski & Limber, 2013; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions, 2014).

La literatura científica previa ha demostrado la clara asociación entre el comportamiento de acoso y victimización entre iguales, y variables de ajuste psicosocial en población adolescente (Estévez, Herrero, Martínez & Musitu, 2006; Garaigordobil, 2017; García-Fernández, Romera & Ortega-Ruiz, 2015; Juvonen, Nishina & Graham, 2000). Numerosos autores han concluido sistemáticamente que tanto la victimización tradicional como la cibernética socavan el ajuste psicoemocional de todos los implicados en las situaciones de maltrato (Beckman, Hagquist & Hellström, 2013; Estévez et al., 2018; Hay, Meldrum & Mann, 2010). También se ha observado que los efectos pueden ser incluso más perjudiciales para aquellos estudiantes que experimentan ambos acosos, ya que ser acosado a la vez en los entornos físico y cibernético dificulta en mayor medida el poder escapar de la victimización, lo que puede acrecentar la an-

gustia psicológica en las víctimas (Ybarra & Mitchell, 2004).

Esta angustia psicológica puede manifestarse en diferentes indicadores de ajuste emocional, como el autoconcepto y la autoestima, el estrés y la ansiedad, la depresión, el sentimiento de soledad, la insatisfacción vital, problemas psicosomáticos o incluso ideación suicida (John et al., 2018; Stewart, Valeri, Esposito & Auerbach, 2018; Undheim, 2013). Así, algunos trabajos señalan, por ejemplo, que el autoconcepto global y sus diferentes dimensiones están más deteriorados tanto en las víctimas tradicionales (Malhi, Bharti & Sidhu, 2014) como en las cibervíctimas (Valdés, Alcántar, Reyes, Torres & Urías, 2014), en comparación con los adolescentes no victimizados. También todas las víctimas de acoso escolar y cibernético son propensas a experimentar estados de ansiedad (Fahy et al., 2016), y presentan mayores niveles de estrés (Bartrina, 2014; Park, Lee, Jang & Jo, 2017), un aspecto también observado en los agresores (Estévez, Murgui & Musitu, 2009) y los ciberagresores (Alonso & Romero, 2017). En las víctimas, además, se suelen observar problemas psicosomáticos como dolor abdominal, desórdenes del sueño o cefaleas (Arseneault, 2017; Copeland et al., 2014; Gini & Pozzoli, 2013).

Paralelamente, el sentimiento de soledad suele ser frecuente en las víctimas (Cerezo, Sánchez, Ruiz & Areñe, 2015; Şahin, 2012), así como los síntomas depresivos, que se han observado tanto en estudiantes victimizados en la escuela (Dillon & Bushman, 2015; Yang & Salmivalli, 2013) como en el entorno cibernético (Modecki, Barber & Vernon, 2013). Además, la sintomatología depresiva también parece ser más elevada en los agresores tradicionales (Estévez & Jiménez, 2015) y en los ciberagresores (Schenk, Fremouw & Keelan, 2013). Y en el contexto escolar, además, suelen presentar más dificultades académicas y un peor rendimiento que los adolescentes no implicados en estas problemáticas (Almeida et al., 2017; Wright, 2018; Zalba et al., 2018).

Las investigaciones también indican que, en general, tanto los agresores como las víctimas presentan las puntuaciones más bajas en satisfacción vital en comparación con los estudiantes no implicados (Callaghan, Kelly & Molcho, 2015; Weng, Chui & Liu, 2017). Y este también es el caso de las cibervíctimas (Ortega-Barón, Buelga & Cava, 2016) y los ciberagresores (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga & Yubero, 2015) que informan sentirse menos satisfechos con sus vidas en general (Crespo-Ramos, Romero-Abrio, Martínez-Ferrer & Musitu, 2017).

Las consecuencias del maltrato entre iguales son, como se desprende de los hallazgos científicos, graves, lo que provoca, a su vez, una gran preocupación entre profesionales de la educación, la salud y la política. De hecho, en el contexto normativo, la mayoría de los países ofrecen cobertura legal con relación al acoso escolar a través de diferentes documentos en los que se establecen los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia que han de primar en las escuelas, y se señala el carácter educativo y recuperador que han de tener las intervenciones en materia de acoso entre iguales (Cerezo & Rubio, 2017). No obstante, en muchos contextos sigue sin existir una ley que regule de forma específica e integral este problema (Cerezo & Rubio, 2017). A su vez, cada centro escolar ha de elaborar un plan de convivencia con los protocolos a seguir para la gestión de situaciones de acoso y ciberacoso (Viana-Orta, 2014). A esta diversidad de normativas y

protocolos, se suma que no se conoce el alcance y efectividad de las diferentes propuestas.

De forma paralela, se han desarrollado programas de prevención e intervención propuestos desde el ámbito profesional académico, psicológico y pedagógico, algunos de los cuales se han implementado en centros escolares como complemento a lo establecido en los planes de convivencia. No obstante, a pesar de la creciente propuesta de protocolos de acción ante esta problemática, y del auge de investigaciones en torno al acoso escolar y, más recientemente, al ciberacoso, que han proliferado en los últimos años en el campo internacional, son también muy escasos los programas de prevención e intervención que, desde la vertiente académico-investigadora, han sido validados con el objetivo de evaluar su eficacia. Teniendo este hecho en consideración, el propósito del presente trabajo tiene como fin realizar una revisión sistemática de los programas de prevención e intervención en acoso escolar y ciberacoso, desarrollados en España, destinados a población adolescente de educación secundaria, y que hayan incluido una evaluación de la eficacia de su implementación.

## Método

En este trabajo se ha llevado a cabo una revisión sistemática de publicaciones en castellano e inglés, a través de las bases de datos Scopus, PsycArticles, PsicoDoc, PsycINFO, Dialnet y PubMed, incluyendo los trabajos publicados en un intervalo temporal de 20 años (1998-2018). Se utilizaron las siguientes palabras clave: “programa”, “prevención”, “intervención”, “acoso”, “ciberacoso”, “program”, “bullying”, “cyberbullying”, “prevention”, “intervention”. La primera búsqueda dio como resultado un total de 8.518 artículos, de entre los cuales se realizó un primer cribado mediante la lectura del resumen, y se descartaron aquellos que no fueran programas de acoso escolar o ciberacoso. El segundo criterio de selección fue más exhaustivo, descartando aquellos que fueran análisis de caso único, con muestra no española, o con estudiantado de infantil y primaria. Con ello se obtuvieron 16 archivos de programas centrados en

educación secundaria y, por tanto, con población en edad adolescente.

Para finalizar, se realizó una lectura en profundidad de estos programas y se seleccionaron aquellos cuyos resultados incluyeran la evaluación de su eficacia mediante un análisis comparativo, bien con grupo experimental y control, bien con *pretest* y *postest* en el grupo participante. La muestra final de trabajos analizada estuvo constituida por 11 programas que cumplieron todos los criterios de inclusión y exclusión comentados. En la figura 1 se presenta el diagrama de flujo de la búsqueda bibliométrica.

## Resultados

Se hizo una revisión sistemática de 11 programas para la prevención e intervención en acoso escolar, y que cumplieron los criterios de inclusión. La selección se realizó siguiendo los pasos del diagrama ilustrado en la figura 1. Los programas seleccionados son los siguientes: *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Garaigordobil & Valderrey, 2018), *ConRed* (*Conocer, construir y convivir en la red*) (Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz, 2012), *JAHSO* (*Jugando y aprendiendo habilidades sociales*) (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar & Irurtia, 2011), *ARCO* (*Aprende a resolver conflictos*) (Álvarez et al., 2009), *Dando pasos hacia la paz* (Garaigordobil, 2009, 2010a, 2010b), *Programa de prevención de la violencia* (Carpio & Tejero, 2012), *Programa de intervención psicológica para la disminución y prevención del acoso escolar* (Calderero, 2014), *Prev@cib* (Ortega-Barón, 2018), *Programa CIE* (Carbonell, 2017), *Programa compañeros ayudantes* (Del Barrio et al., 2011) y *Programa TEI* (Ferrer-Cascales et al., 2019). En la tabla 1 se muestra un resumen de las principales características de los programas seleccionados. Los resultados de la eficacia evaluada de cada programa se resumen en la tabla 2. A continuación, se describen en mayor detalle los objetivos, estructura y resultados obtenidos en cada uno de ellos.

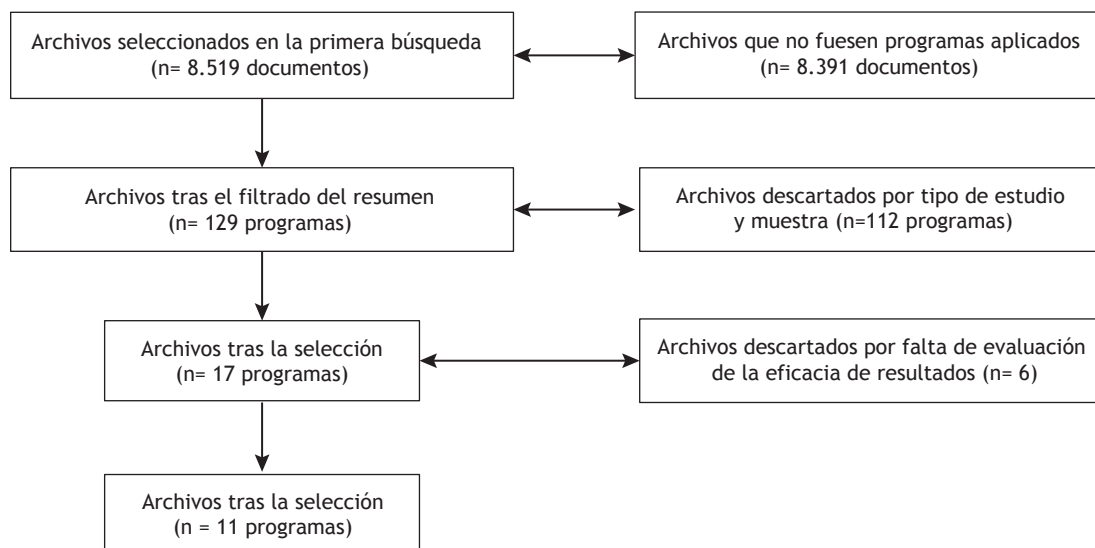


Figura 1. Diagrama de flujo

Tabla 1 Resumen de las principales características de los programas seleccionados

Programa	Autores	Año	Comunidad y tipo de centro	Tipo de programa	Aplicación*	Instrumentos de medida
Cyberprograma	Garaigordobil, M. y Martínez, V.	2014	País Vasco Centros Públicos y Privados (no se especifica nº)	Quasi Experimental	Focus	The Conflict Management Message Style (CMMS) (McKinney, Kelly, & Duran, 2009) y Self-esteem scale (Rosenberg, 1965)
ConRed	Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega, R.	2012	Andalucía 6 Centros Públicos	Quasi Experimental	Whole policy (Longitudinal)	European Cyberbullying Questionnaire (ECIPQ) (Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2016) Percepción control de la información (Dinev, Xu, & Smith, 2009) CERI (Cuestionario de experiencias relacionadas con Internet) (Beranuy, Chamorro, Graner, & Carbonell-Sánchez, 2009) Problemas de seguridad (School Clime) (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003)
JAHSO	Caballo, V., Calderero, M., Carrillo, G., Salazar, I. e Iruirtia, M.J.	2011	Andalucía 2 Centros Privados	Quasi Experimental	Focus	Cuestionario multimodal de acoso escolar (CMAE-1) (Caballo et al., 2011) y Cuestionario de interacción social para niños-III (CISO-III)(Caballo, 2007).
ARCO	Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., Rodríguez, C., González, J.A. y González, P.	2009	Principado de Asturias 1 Centro Público	Quasi Experimental	Focus	Cuestionario de Violencia escolar (CUVE)(Álvarez, Núñez, & Dobarro, 2013)
Dando pasos hacia la paz	Garaigordobil, M.	2010	País Vasco 4 Centros (2 públicos y 2 privados)	Quasi Experimental	Focus	CEP- P. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los profesores (Garaigordobil, 2008) CEP-A. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los adolescentes (Garaigordobil, 2008).
Programa de prevención de violencia	Carpio, C. y Tejero, J.M.	2012	1 Centro Público	Quasi Experimental	Focus	California School Climate and Safety Survey (CSCSS) (Furlong, Morrizon, & Boles, 1991) Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV) (Díaz-Aguado, 2004)
Programa de intervención psicológica para la disminución y prevención del acoso escolar	Calderero, M y Caballo, V.E.	2014		Quasi Experimental	Focus	Cuestionario multimodal de interacción escolar” (CMIE-IV) (Caballo, Calderero, Arias, Salazar, & Iruirtia, 2012)

(Continúa)

Tabla 1 Resumen de las principales características de los programas seleccionados

Programa	Autores	Año	Comunidad y tipo de centro	Tipo de programa	Aplicación*	Instrumentos de medida
<b>Prev@cib</b>	Ortega, J.	2018	Comunidad Valenciana 4 Centros Públicos	Quasi Experimental	Focus	<p>Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet</p> <p>Escala de Agresiones a través del Teléfono Móvil y de Internet</p> <p>Escala de Victimización entre Iguales en el contexto escolar (Cava &amp; Buelga, en prensa).</p> <p>Escala de Conducta Violenta en la Escuela (Hawley et al., 2003)</p> <p>Escala breve de autoestima (RSE; adaptación Cogollo, Campo-Arias, &amp; Herazo, 2015)</p> <p>Escala de Preocupación Empática (IRI; adaptación Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxebarría, Montes, &amp; Torres, 2003)</p> <p>Escala de Conducta de Ayuda (adaptación de Calvo, Gonzalez, &amp; Martorell, 2001; Carlo, Eisenberg, &amp; Knight, 1992).</p> <p>Escala de Percepción de Ayuda del Profesor (CES; adaptación Fernández-Ballesteros &amp; Sierra, 1989)</p> <p>Escala de Satisfacción con la vida (adaptación (Atienza, Pons, Balaguer, &amp; García-Merita, 2000)</p> <p>Cuestionario de Evaluación del Programa Prev@cib (Sin publicar)</p> <p>Escala de conocimiento del ciberacoso (Ortega-Barón &amp; Buelga, 2018)</p> <p>Escala de exposición de datos personales en las redes sociales (Ortega-Barón &amp; Buelga, 2018)</p> <p>Escala de conductas potencialmente peligrosas en Internet (Ortega-Barón &amp; Buelga, 2018)</p>
<b>Programa CIE</b>	Carbonell, N.	2014	Región de Murcia 2 Centros Públicos	Quasi Experimental	Focus	<p>Test BULL-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares (Fuensanta Cerezo, 2002)</p> <p>Escala de autoconcepto emocional del test LAEA (Garaigordobil, 2011a)</p> <p>Cuestionario de competencia social MESSY (Trianes et al., 2002)</p> <p>Test motivacional para adolescentes SMAT (Sweeney, Cattell, &amp; Krugg, 1991)</p> <p>Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente CACIA (Capafóns &amp; Silva, 1995)</p>
<b>Programa Compañeros Ayudantes</b>	Del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutierrez, H.		Comunidad de Madrid 1 Centro Público	Quasi Experimental	Whole Policy	<p>Escala de roles "Adivina quién" (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, &amp; Kaukiainen, 1996)</p> <p>Escala de actitudes pro-víctima (Rigby &amp; Slee, 1991)</p>
<b>TEI</b>	Ferrer-Casales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-San-Segundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O. y Ruiz-Robledillo, N	2019	Varias Comunidades Españolas (no se especifica) 22 Centros Públicos	Quasi Experimental	Whole Policy	

\*Whole Policy: Se refiere a una intervención en la que se implica toda la comunidad educativa, un programa dirigido no solo a los estudiantes sino también a las familias y al profesorado.  
Focus: Se refiere a un programa que se aplica exclusivamente a los estudiantes.



Tabla 2 Resumen de los resultados de eficacia de los programas seleccionados

Programa	Muestra	Número Sesiones	Duración de la sesión	Seguimiento	Principales efectos	Eficacia	Resultados
<b>Cyberprogram</b>	176 adolescentes (edades entre 13 y 15 años)	19	1 hora	6 y 12 meses	Bullying, cyberbullying, resolución de conflictos y autoestima	Alta	Grupo experimental <i>versus</i> control, comparados en pretest y posttest. MANCOVA: diferencias significativas en todas las estrategias de resolución de conflictos ( $p < .001$ ) con un tamaño del efecto moderado; el grupo experimental muestra mayores puntuaciones en cooperación y menores en evitación y agresión. ANCOVA: diferencias significativas en Autoestima ( $p = < .001$ ) con tamaño del efecto moderado-grande. El grupo experimental mostró un aumento estadísticamente significativo en las puntuaciones de autoestima respecto del grupo control.
<b>ConRed</b>	893 estudiantes de ESO (edades entre 11 y 19 años)	8	Sin especificar	3 meses	Percepción de seguridad en internet y Cyberbullying	Moderada	Grupo experimental <i>versus</i> control, comparados en pretest y posttest. ANOVAS: diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental, que mostró una reducción en la presencia general de cyberbullying ( $p < .01$ ), tanto en el rol de agresor online ( $p < .01$ ) como de víctima online ( $p < .01$ ). Aumento de la percepción de seguridad en la escuela ( $p < .01$ ).
<b>JAHSO</b>	193 (edades entre 9 y 14 años)	14	1 hora	3 meses y medio	Bullying, cyberbullying y ansiedad social	Alta-Moderada	T-Student mostró eficacia alta para los factores Actitud de apoyo al acosador ( $p < .001$ ), acoso extremo/ciberacoso ( $p < .010$ ), acoso relacional ( $p < .05$ ), acoso físico ( $p < .01$ ), y acosador físico ( $p < .05$ ). Eficacia alta con tamaño grande del efecto en las dimensiones de ansiedad social: hablar en público ( $p < .01$ ), quedar en evidencia ( $p < .010$ ), interacción con desconocidos ( $p < .010$ ), expresión emocional ( $p < .010$ ), y actuar en público ( $p < .010$ ).
<b>ARCO</b>	347 (edades entre 12 y 17 años)	Horas de tutoría	1 hora	De noviembre a junio (curso escolar)	Violencia alumnado-profesorado, violencia entre alumnado	Moderada-alta en 1º ciclo ESO	ANOVAS: diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control, mostrando el experimental una percepción mayor en el posttest de disminución de violencia escolar en general ( $p < .05$ ), violencia física indirecta ( $p < .05$ ), violencia física directa ( $p < .05$ ) y violencia verbal ( $p < .05$ ).

(Continúa)

Tabla 2 Resumen de los resultados de eficacia de los programas seleccionados

Programa	Muestra	Número Sesiones	Duración de la sesión	Seguimiento	Principales efectos	Eficacia	Resultados
Dando pasos hacia la paz	191 (edades entre 15 y 17 años) y 9 profesores y profesoras	10	90 minutos, 1 sesión semanal	3 meses	Prevención violencia, resolución de conflictos, cultura de paz y desarrollo socioemocional	Alto-moderado	La valoración global de las cualidades y utilidad del programa, por parte del profesorado, fue de 8.10 sobre 10. La valoración del profesorado de 43 afirmaciones relacionadas con cambios socio-emocionales observados en el alumnado tuvo una oscilación de medias entre 5.25 y 8.27 sobre 10. Se observaron puntuaciones superiores a 7 en aspectos relacionados con la mejora de la comunicación intragrupo y en la resolución de conflictos, mayor expresión de opiniones y emociones, más conductas prosociales entre compañeros y de apoyo a las víctimas, disminución de expresiones de rechazo y agresión entre iguales, aumento de la sensibilidad y la solidaridad, entre otros.
Programa de Prevención de Violencia	89 (edades entre 11 y 15 años)	14	Sin especificar	Sin especificar	Violencia, resolución de conflictos y comunicación	Moderada	Contraste de medias entre grupo experimental y control, con estadístico t que muestra diferencias estadísticamente significativas entre grupos en los factores "Justificación de la violencia entre iguales como reacción de valentía" ( $p < .01$ ) y "Creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica" ( $p < .01$ ).
Programa de intervención psicológica para la disminución y prevención del acoso escolar	605 (edades de entre 9 y 15 años)	6	1 hora	10 semanas	Acoso, intimidación, habilidades sociales	Alta	Los resultados de la comparación de medias mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control en las dimensiones "Acoso extremo/Ciberacoso" ( $p < .001$ ) y en las modalidades "Acosador físico" ( $p < .001$ ), "Acosador relacional" ( $p < .001$ ), "Acosado físico" ( $p < .001$ ), "Acosado relacional" ( $p < .001$ ).
Prev@cib	660 (edades de entre 12 y 17 años)	10	50 minutos	9 meses (curso académico)	Cyberbullying, cibervictimización, autoestima, empatía, conducta ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción vital	Moderada-Alta	Grupo experimental versus control, comparados en pretest y posttest. ANOVAS: efectos positivos en la disminución del cyberbullying ( $p < .001$ ), tanto en cibervictimización como en ciberagresión. También se observaron diferencias estadísticamente significativas en las variables: exposición de datos personales en las redes sociales y conductas peligrosas en Internet ( $p < .01$ ), autoestima ( $p < .01$ ), empatía ( $p < .01$ ) y percepción de ayuda por parte de los profesores y compañeros ( $p < .01$ ).

(Continúa)

Tabla 2 Resumen de los resultados de eficacia de los programas seleccionados

Programa	Muestra	Número Sesiones	Duración de la sesión	Seguimiento	Principales efectos	Eficacia	Resultados
<b>Programa CIE</b>	189 (edades de entre 11 y 16 años)	5	1 hora	4 meses	Bullying e inteligencia emocional	Elevada en IE, moderada en bullying	El análisis pretest y posttest mostró diferencias estadísticamente significativas en el alumnado en todas las dimensiones de Inteligencia Emocional medidas; aumentaron la competencia social general ( $p < .01$ ), la empatía ( $p < .01$ ), el autocontrol ( $p < .01$ ), el autoconcepto ( $p < .01$ ) y la motivación ( $p < .01$ ). También se observó una disminución (aunque no significativa) en el porcentaje de estudiantes identificados como agresores y como víctimas.
<b>Programa Compañeros Ayudantes</b>	248 estudiantes (edades de entre 11 y 14 años) y 35 profesores	Protocolo continuo de ayuda entre iguales	No se precisa	El curso escolar	Maltrato, resolución de conflictos, mediación	Moderada (inespecífica)	Análisis cualitativo de respuestas de profesorado y estudiantado, destacan en su mayoría una mejora clima escolar general y desarrollo de emociones positivas en toda la comunidad educativa, así como de alivio en los estudiantes usuarios del sistema y de refuerzo de habilidades sociales, principalmente en los estudiantes ayudantes entrenados para ello.
<b>TEI</b>	2057 estudiantes (edades de 11 a 16 años)	9	1 hora	9 meses (curso académico)	Bullying, cyberbullying y clima escolar. Comunicación familiar, sentido de pertenencia escolar.	Alta en Clima Escolar - Moderada en Bullying/Cyberbullying	Grupo experimental versus control, comparados en pretest y posttest. Los análisis de varianza mostraron, en la comparación de los grupos una reducción estadísticamente significativa en el grupo experimental de las conductas de acoso y ciberacoso y, una mejora del clima escolar percibido, incluyendo satisfacción con la escuela, sentido de pertenencia, cooperación y comunicación positiva entre la familia y la escuela.



## Cyberprogram 2.0

Este programa, desarrollado por Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014), incorpora actividades destinadas a prevenir o intervenir en situaciones de *bullying*, a través de 19 sesiones que se realizan durante el curso escolar. Se trata de un programa centrado en el acoso y ciberacoso, que además de evaluar sus efectos en estos comportamientos, mide otras variables sociales y emocionales relacionadas con la violencia sobre las que también se interviene implícitamente.

### Objetivos

El programa tiene cuatro objetivos a través de los cuales se pretende que los adolescentes sepan: (1) identificar y conceptualizar el *bullying/cyberbullying* y los tres roles implicados en el problema (agresor, víctima y espectadores); (2) analizar las consecuencias en las víctimas, agresores y observadores, promoviendo la capacidad de pensamiento crítico y la capacidad de denunciar situaciones de acoso cuando se detectan; (3) desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y reducir el *bullying/cyberbullying*, y (4) desarrollar otras habilidades positivas, como la empatía, capacidad de escucha, habilidades sociales, control de ira-impulsos, tolerancia a la diversidad de opiniones y la resolución constructiva de conflictos.

### Resultados

La evaluación del programa confirmó la efectividad en la reducción de situaciones de *bullying* y *ciberbullying*, así como un incremento de conductas sociales positivas en el alumnado, de la capacidad empática y la autoestima, y una mejora en las estrategias de resolución de conflictos (uso del diálogo y la cooperación frente al uso de la evitación y la agresión), en ambos sexos (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015). En un trabajo más reciente, Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2018) indican evidencias que el programa potenció de manera significativa: (1) una disminución de las conductas de victimización, y perpetración de *bullying* cara-a-cara y de *cyberbullying*; (2) una disminución de la percepción de los estudiantes sobre distintos tipos de violencia escolar (violencia del profesorado hacia el alumnado, violencia física por parte del alumnado, violencia verbal por el alumnado, exclusión social, violencia a través de las TIC); (3) una disminución de las conductas de agresividad premeditada e impulsiva, y (4) un aumento de conductas sociales positivas (e.g., ayuda-colaboración), de la autoestima y la capacidad empática.

## ConRed (“Conocer, construir y convivir en la red”)

El ConRed es un programa desarrollado por Del Rey et al. (2012) que propone una mejora de los sistemas relacionales de la convivencia escolar directa y de la ciberconvivencia, mediante la comunicación y la actividad mediada por dispositivos digitales (Del Rey et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2016). Este programa recoge la experiencia del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) (Ortega-Ruiz, 1997) y el proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) (Ortega y Angulo, 1998), así como los procedimientos empleados en otros programas de intervención exitosos fundamentados en la denominada teoría del comportamiento social

normativo (Lapinski & Rimal, 2005; Rimal, Lapinski, Cook & Real, 2005; Rimal & Real, 2005) que postula que la conducta humana está influenciada por las normas sociales que percibimos y que nos describen el consenso social a nuestro alrededor. Consta de ocho sesiones de tipo formativo y sensibilizador sobre el panorama actual de Internet, las nuevas tecnologías y las consecuencias de su mal uso.

### Objetivos

Este programa se centra en las conductas de acoso cibernético. Del Rey et al. (2012) sostienen que las tres claves que sustentan el programa ConRed son: (1) mostrar la legalidad y las acciones perjudiciales del mal comportamiento en entornos virtuales; (2) conocer la existencia de determinadas acciones muy ligadas a los riesgos de la red y lejanas a sus beneficios, y (3) exponer cómo ciertas conductas no reflejan a un grupo determinado, ni hacen que se produzca una mayor aceptación. A partir de dichas claves, el programa ConRed está diseñado para potenciar y sensibilizar a la comunidad educativa en un uso seguro, positivo y beneficioso de Internet y las redes sociales (Casas, Del Rey & Ortega-Ruiz, 2013).

### Resultados

Los análisis *pretest* y *postest* con un grupo experimental y otro grupo control, mostraron una mejoría estadísticamente significativa del grupo experimental en la percepción de control sobre la información en Internet y la promoción de la seguridad y privacidad en la red, así como en la promoción del uso saludable de Internet y la reducción del tiempo dedicado a la utilización de dispositivos electrónicos (previniendo así un posible sobreuso adictivo). Además, el autor destaca que se redujeron las tasas de *cyberbullying* en general, tanto en agresión como en victimización, y que aumentó la sensación generalizada de seguridad en la escuela.

## JAHSO (“Jugando y aprendiendo habilidades sociales”)

El programa JAHSO fue desarrollado por Caballo et al. (2011) para la intervención y prevención de la ansiedad social y el acoso escolar a partir de actividades de carácter lúdico. Las actividades tienen un formato grupal para el aprendizaje de habilidades sociales a través de la participación activa de los adolescentes. Las habilidades trabajadas son: estilos de comportamiento, hacer y recibir cumplidos, expresar sentimientos positivos y negativos, desarrollar conversaciones, hacer y rechazar peticiones, hacer y afrontar críticas y solución de problemas interpersonales. Se realiza en sesiones de una hora semanal durante 14 semanas.

### Objetivos

El programa tiene el objetivo general de mejorar el clima escolar del aula, y los objetivos específicos de potenciar el desarrollo personal y social a través de la práctica de habilidades sociales, así como intervenir en problemas concretos cuando surjan, como el aislamiento social de un alumno, el rechazo, relaciones conflictivas, conductas agresivas o baja autoestima. Se parte de la base que el trabajo en estos aspectos supone un beneficio protector frente al acoso entre iguales. El juego se fundamenta en preguntas, pruebas y ejercicios que recrean situaciones interpersonales

a las que suelen enfrentarse niños y adolescentes en los entornos familiar, escolar y social.

### Resultados

La evaluación *pretest-postest* mostró que la intervención había sido sobre todo eficaz para el rol de espectador. En particular, en los espectadores se observaron diferencias estadísticamente significativas en el cambio de la actitud hacia el apoyo al acosador, y en la intervención a favor del acosado. Los autores indican que la intervención también fue altamente eficaz en la reducción de la ansiedad global y en cuatro de las cinco dimensiones de ansiedad social medidas. Además, se observó que las conductas de acoso y ciberacoso se redujeron de manera significativa en todas sus tipologías de forma considerable (en menor medida en el acoso de tipo relacional) y que el apoyo activo al acosador (participar en la agresión) disminuyó considerablemente (Caballo et al., 2011).

### ARCO (“Aprende a resolver conflictos”)

El programa ARCO, de Álvarez, Álvarez y Núñez (2007), es de intervención para la mejora de la convivencia que consta de un temario de diez unidades para la formación del alumnado en resolución de conflictos. El tutor aplica el programa en horarios de tutoría durante el curso escolar, en formato lúdico con actividades grupales. Parte de la fundamentación de que la aplicación de técnicas de resolución de conflictos es un factor protector que previene el acoso escolar y la violencia en general (Álvarez et al., 2009).

### Objetivos

El objetivo es reducir las conductas violentas y la conflictividad escolar tanto de alumnos a profesores como entre alumnado, mediante el fomento de estrategias no violentas para la resolución de conflictos interpersonales. Las unidades de trabajo incluyen, por ejemplo, el afrontamiento del conflicto con ayuda de terceros y la mediación, el afrontamiento del conflicto sin la ayuda de terceros, el cambio de actitudes, habilidades comunicativas y de toma de perspectiva, de pensamiento crítico y habilidades emocionales.

### Resultados

La evaluación del programa se realizó comparando el nivel de violencia escolar percibido por el alumnado de las aulas experimentales con el percibido por el alumnado de las aulas donde no se aplicó el programa. Los resultados mostraron una mayor eficacia de la intervención en el primer ciclo de secundaria (Álvarez et al., 2009). Estos alumnos percibieron, al término del programa, una disminución en las siguientes variables: violencia física indirecta por parte de alumnado, violencia física directa entre alumnado y violencia verbal de alumnado hacia profesorado. El factor general de violencia escolar también se redujo de manera significativa según la percepción del alumnado y el profesorado (Álvarez et al., 2009).

### “Dando pasos hacia la paz”

Este programa de intervención “Dando pasos hacia la paz” (Departamento de Educación, Universidad e Investigación del Gobierno Vasco, 2008) tiene como propósito general fo-

mentar el respeto por los derechos humanos y prevenir la violencia entre escolares. Consta de 10 sesiones en las que realizan dinámicas y debates relacionados con la paz y la violencia, así como con técnicas de resolución de conflictos. El programa basa sus actividades en una perspectiva cognitivo-conductual, promoviendo un análisis moral de los pensamientos, reestructuración de ideas que promuevan la empatía hacia las víctimas y un sentido de responsabilidad de la conducta que prevenga la realización de conductas violentas (Garaigordobil, 2010a, 2010b).

### Objetivos

El programa tiene como principal objetivo fomentar el desarrollo socioemocional de los participantes y prevenir conductas violentas. Se trabajan dos bloques con objetivos específicos, como son: (1) construir valores (valorar los derechos humanos, visión humana del conflicto, crecimiento personal y grupal sentido de paz, ética de la justicia, compromiso personal) y (2) apoyar a las víctimas (empatía, reflexión y búsqueda de alternativas y compromiso con el uso de estrategias no violentas...).

### Resultados

De la evaluación experimental *pretest-postest* cabe destacar que el programa fue positivo y eficaz para las siguientes variables: (1) autoconcepto, (2) actitud de rechazo hacia la violencia, sensibilidad hacia las víctimas de la violencia terrorista, y empatía hacia las víctimas de la violencia, (3) cogniciones racistas hacia los inmigrantes, (4) valores prosociales en especial aquellos relacionados con la justicia, el perdón, y el diálogo, (5) capacidad de empatía, especialmente en la toma de perspectiva, (6) conductas positivas con los iguales en el contexto escolar, (7) percepción prosocial de los compañeras y compañeros del grupo, (8) conocimiento sobre causas, factores o situaciones que generan conductas violentas y sobre estrategias de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otras personas, (9) capacidad para definir diversos conceptos asociados a la paz y la violencia, (10) expresión de sentimientos de ira en situaciones de enfado, (11) resolución de conflictos agresiva, (12) conductas de sensibilidad social y (13) creencia de la justicia del mundo con relación a su persona (Garaigordobil, 2009).

La evaluación de los efectos del programa mediante la valoración realizada por el profesorado confirmó los cambios positivos observados en los adolescentes. En particular, los profesores indicaron un nivel de cambio alto y medio-alto en factores relacionados con el desarrollo socioemocional y la educación en derechos humanos, como la sensibilidad hacia las víctimas, la comprensión de las causas y consecuencias de la conducta violenta, los valores prosociales, la comunicación intragrupo y la expresión emocional (Garaigordobil, 2010a).

### “Programa de prevención de la violencia”

Este programa, elaborado y evaluado por Carpio y Tejero (2012), es de intervención y prevención de la violencia en general, y de la violencia entre iguales en particular. Está destinado a población adolescente y se basa en el cambio de actitudes y la mejora del clima escolar general, mediante la aplicación de 14 sesiones en formato de dinámicas.

### Objetivos

El objetivo del programa es reducir los comportamientos violentos aplicando estrategias de interacción, comunicación y resolución de conflictos. En las sesiones aplicadas al grupo experimental se han trabajado experiencias de responsabilidad y solidaridad, discusiones y debates sobre distintos tipos de conflicto, experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos, y experiencias de democracia participativa, creando contextos de diversidad y tolerancia de las opiniones ajenas (Carpio & Tejero, 2012).

### Resultados

Según indican los autores, el programa parece haber sido eficaz para modificar actitudes referidas a la diversidad y a la violencia, y específicamente se observaron en el grupo experimental, con respecto al control, diferencias significativas en justificación social de la violencia entre iguales como reacción y valentía, y en creencias sexistas. Por ello, los autores concluyen que el programa mejora las actitudes de convivencia y asienta las bases para prevenir la violencia en las relaciones que se establecen en los centros escolares, si bien ellos mismos sugieren que el beneficio sería superior si el programa se extiende en una intervención que implique también al profesorado y familias.

### “Programa de intervención psicológica para la disminución y prevención del acoso escolar”

Este programa, desarrollado por Calderero (2014), está destinado al primer ciclo de educación secundaria, y se fundamenta en la promoción de las habilidades sociales como factor de prevención de las conductas de acoso escolar. El programa se basa en el JAHSO anteriormente comentado, y se centra en los roles de víctima, agresor y observador, aunque va destinado a todo el alumnado, con un formato lúdico de trabajo en sus seis sesiones.

### Objetivos

El objetivo del programa es intervenir en los estudiantes para prevenir y reducir conductas de acoso en la escuela. Para ello, según indica su autora, el programa pretende, por un lado, desarrollar aquellas habilidades nuevas que no existen en el repertorio conductual del alumno y que son necesarias para saber convivir con los demás de forma adecuada y, por otro, extinguir aquellas otras conductas agresivas o pasivas que entorpecen la consecución de comportamientos socialmente habilidosos. Las habilidades sociales que se potencian son: estilos de comportamiento, hacer y recibir cumplidos, expresar sentimientos positivos y negativos, desarrollar conversaciones, hacer y rechazar peticiones, hacer y afrontar críticas y solución de problemas interpersonales.

### Resultados

El programa ha mostrado una alta eficacia como herramienta de intervención para disminuir el acoso escolar al desarrollar o mejorar en los alumnos las habilidades sociales necesarias para la interacción social pacífica y la resolución asertiva de conflictos, reduciendo las conductas agresivas en general, y sobre todo de tipo relacional, y eliminando parte de las conductas pasivas instauradas en los observadores

(Calderero, 2014). En particular, la comparación pre y pos en el grupo experimental, indicó que la intervención fue altamente eficaz en la reducción de comportamientos intimidatorios en general, en la reducción de sujetos acosadores (tanto acosador/ciberacosador extremo como el perfil de acosador físico, y sobre todo acosador relacional), y la víctima física y relacional. La segunda evaluación de la eficacia del programa efectuada tres meses después, demostró que se mantiene el impacto positivo generado en los estudiantes.

### Programa CIE (“Programa de convivencia e inteligencia emocional”)

El programa CIE, desarrollado por Carbonell (2017), tiene como objetivo prevenir situaciones de acoso escolar a partir del fomento de la inteligencia emocional. Se evaluó su eficacia en alumnos de primer ciclo de educación secundaria, a los que se aplicaron cinco sesiones a través de las cuales se enseña a los alumnos, de forma grupal, cuáles son los principales elementos de la inteligencia emocional y cómo incorporarlos en su vida diaria como una forma de afrontar y prevenir las distintas situaciones de *bullying*.

### Objetivos

El objetivo último del programa es la prevención de las situaciones de violencia escolar y la disminución de las posibles existentes, propiciando, desde el primer ciclo de la ESO, el aprendizaje del correcto uso de los elementos que forman parte de la inteligencia emocional. En particular, otros objetivos más específicos que se destacan tienen que ver con el mayor conocimiento y comprensión de las emociones propias y de los demás, la regulación de estas, o el desarrollo de emociones positivas y de competencia emocional.

### Resultados

Según la autora, tras la aplicación del Programa CIE, los alumnos mostraron un aumento de los niveles de inteligencia emocional (en todos los componentes medidos), una mejora en el clima escolar general, y una disminución de las conductas de acoso, tanto en el rol de agresor como de víctima (Carbonell, 2017). También se indica que tanto el profesorado como el alumnado manifestaron un alto grado de satisfacción tras la aplicación.

### Prev@Cib

El programa Prev@Cib (Ortega-Barón, 2018) es el más reciente, y tiene como objetivo la prevención y reducción de las conductas de acoso entre escolares a través de nuevas tecnologías (ciberagresión y cibervictimización). El programa se estructura en 10 sesiones que se reparten a lo largo del curso académico y que se organizan entorno a tres módulos: información, concienciación, e implicación y compromiso.

### Objetivos

El objetivo general del programa es la prevención y reducción de comportamientos de acoso cibernético entre iguales en la adolescencia. Se centra en los roles de

cibervíctima y de ciberagresor. Además, el programa incluye también como propósito la formación al profesorado en la problemática del *cyberbullying*, la conducta violenta escolar, los peligros de Internet, y otras cuestiones relativas a la etapa adolescente, como el desarrollo afectivo (autoestima, empatía, valores) y la satisfacción vital.

### Resultados

La autora señala que el programa mostró efectos positivos en la disminución del *cyberbullying*, tanto en cibervictimización como en ciberagresión. También se observó una disminución del acoso escolar en general, así como de la exposición de datos personales de los adolescentes en las redes sociales y de conductas peligrosas en Internet que potencian el peligro a la exposición a intimidaciones. También se constató una mejora en la autoestima, empatía y en las conductas de ayuda. Además, el profesorado valoró de modo satisfactorio la implementación del programa (Ortega-Barón, 2018).

### “Programa compañeros ayudantes”

Este programa, elaborado por Del Barrio et al. (2011), nace como medio de mejora de la convivencia escolar en general y se fundamenta en los sistemas de ayuda entre iguales, en el que los propios estudiantes prestan una ayuda formal a sus compañeros. Esta herramienta implica seleccionar a algunos estudiantes voluntarios y entrenarlos para que ayuden a otros en situaciones emocionales negativas (e.g., víctimas), dotándolos de habilidades de ayuda y resolución de conflictos y supervisados por los adultos (Del Barrio et al., 2011). Se trata de un recurso educativo que, según indican los autores, está extendido en algunos países europeos, pero que en España es poco conocido en los centros de enseñanza. Se implementó en todos los cursos de educación secundaria y durante todo el curso académico.

### Objetivos

El principal objetivo del programa es aportar una herramienta de mediación en conflictos entre escolares que ayude a prevenir e intervenir en situaciones que pongan en riesgo la estabilidad de la convivencia escolar. Se desprende, además, que un objetivo específico es reducir los problemas de maltrato entre iguales. Los agentes activos del programa son los alumnos ayudantes, si bien este se dirige a todo el estudiantado.

### Resultados

Los autores apuntan que el programa fue muy positivamente evaluado por profesores y alumnos, que ambos apoyaron su continuación en el centro escolar, y destacaron las consecuencias positivas de su implementación en los diversos destinatarios (usuarios, profesorado y centro) y, en especial, para víctimas y los alumnos ayudantes, también para los perpetradores y observadores, considerándolo un recurso para la mejora de la convivencia escolar. En particular, profesores y alumnos señalaron un aumento de emociones positivas en los participantes, y destacaron el alivio que produce para los alumnos que acuden al servicio, como una vía de apoyo, ajuste y cambio emocional. Los profesores valoraron otras cualidades desarrolladas en los alumnos

ayudantes, como la empatía, escucha activa, compromiso y habilidades prosociales. Se consideró en general un recurso con una función reparadora y preventiva.

### Programa TEI (“Tutoría entre iguales”)

El grupo de trabajo e investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona comenzó a desarrollar en el 2002 el programa “tutoría entre iguales” (TEI). Este programa propone una estrategia educativa para la convivencia escolar, diseñada inicialmente como una medida práctica contra la violencia y el acoso escolar, con carácter institucional y en la que se implica a toda la comunidad educativa. Se trata de una intervención fundamentada en la tutorización entre iguales, que considera al alumnado como el elemento básico de dinamización y como el mejor recurso en el proceso de concienciación hacia una cultura de la no violencia en el centro educativo.

### Objetivos

Este programa tiene como objetivo general mejorar la integración escolar y trabajar por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, mejorando o modificando el clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, conflicto y violencia (física, emocional o psicológica), previniendo eventualmente situaciones de acoso y ciberacoso entre iguales (Ferrer-Cascales et al., 2019). El programa se basa en la *tutorización emocional* entre iguales donde el respeto, la empatía y el compromiso son los pilares básicos de su implementación, que se asienta en los modelos y principios de la inteligencia emocional y la psicología positiva.

### Resultados

En los centros escolares donde se ha implementado este programa se ha observado una reducción de las conductas de *bullying* y *ciberbullying*, así como una mejora del clima escolar general, mediante evaluaciones con diseños cuasiexperimentales con grupos experimentales y grupos controles. En particular, se observaron diferencias significativas entre grupos en la satisfacción escolar general, en el sentido de pertenencia al centro, en la cooperación y en la percepción de comunicación familia-escuela. Además, las conductas intimidatorias de acoso y ciberacoso se redujeron significativamente entre las medidas tomadas en tiempo 1 y en tiempo 2, antes y después de la implementación del programa.

### Discusión

La violencia escolar y el ciberacoso entre iguales son problemáticas sociales de preocupación creciente y con consecuencias psicosociales de gran envergadura para todos los implicados y para la comunidad educativa en general (Ortega-Barón, Buelga, Cava & Torralba, 2017; Stavrinides et al., 2010). Debido a esta realidad, el acoso y el ciberacoso en el contexto escolar son fenómenos de interés desde varias disciplinas como la psicológica, la pedagógica, la sociológica o la política. Con objeto de atajar el problema y promover su prevención, se han ofertado recursos y programas desde los ámbitos públicos (en concre-



to, desde las comunidades autónomas), así como desde el ámbito universitario y de investigación; sin embargo, muy pocas han sido las iniciativas que, una vez aplicadas en las escuelas, hayan sido evaluadas para cuantificar su eficacia sobre el problema real en las aulas. En el presente trabajo hemos realizado una revisión sistemática de programas existentes para la prevención e intervención en acoso escolar y ciberacoso, implementados en estudiantado adolescente de educación secundaria obligatoria y que hayan incluido una evaluación de su eficacia. En un intervalo temporal correspondiente a las publicaciones en los últimos 20 años, encontramos un total de 11 programas que respondían a estos criterios y que, por tanto, han sido incluidos en el análisis.

Se ha observado que los programas examinados parten de modelos explicativos del problema que son diversos, utilizan instrumentos de medida que definen de modo particular, y no siempre coincidente, las variables comportamentales y psicológicas de interés, y centran sus intervenciones en objetivos específicos y en focos, en ocasiones, diferentes, que van desde la víctima, hasta los compañeros que conviven en un aula particular, o hasta toda la comunidad educativa.

Algunos autores han destacado la relevancia de centrar esfuerzos en identificar las claves de las intervenciones más efectivas para proponer una guía generalizada de prevención o tratamiento frente a situaciones de maltrato entre iguales (Vreeman & Carroll, 2007); sin embargo, los metaanálisis llevados a cabo a nivel internacional han mostrado, igualmente, que no hay una posición clara y unánime entre investigadores. Al contrario, existe una notable cantidad de modelos explicativos y de intervenciones adaptadas a contextos socioculturales diferentes y partiendo, a su vez, de una gran variabilidad en los diseños experimentales, en las medidas utilizadas, y en la estructura de la propia intervención, lo que dificulta el establecimiento de una propuesta generalizable (Cantone et al., 2015).

En la revisión sistemática que se presenta en este trabajo, se observó que entre los 11 programas analizados, 7 de ellos se centraron en evaluar la eficacia de la intervención a través de medidas de acoso o ciberacoso, que cumplieron los participantes en las situaciones de *pretest* y *postest*. En particular, este fue el caso de ConRed, JAHSO, CIE, TEI, Programa de intervención psicológica para la disminución y prevención del acoso escolar, ARCO y Prev@cib. En estos programas, los autores realizaron una valoración de la eficacia fundamentada en la reducción de conductas agresivas en general y de acoso escolar. De entre ellos, los cinco primeros extienden el foco de la intervención a los tres roles principales en situaciones de maltrato entre iguales, como son la víctima, el agresor y el espectador.

Tres de los programas analizados centran el objetivo en las conductas de acoso cibernético: Cyberprogram, ConRed y Prev@cib. Además, tanto en estos como en los restantes programas analizados, se toman otras medidas de evaluación en el *pretest* y el *postest* que atienen a diferentes dimensiones de bienestar o de áreas directamente relacionadas con las conductas de acoso en estudios precedentes, como es el caso de la autoestima, la ansiedad social, la empatía, la satisfacción vital, la inteligencia emocional, la mediación, la resolución de conflictos, la percepción de seguridad en Internet, y las habilidades sociales y el desarrollo socioemocional en general. En la justificación del contenido y estructura de cada programa, los diferentes autores

referencian la literatura científica que avala la inclusión de estas variables en la intervención, por haberse identificado como relevantes factores de riesgo, protección, como señales o síntomas asociados a la victimización y la conducta violenta, sugiriendo que su aprendizaje y desarrollo mediante la implementación del programa (e.g., la autoestima, la inteligencia emocional...) promueven habilidades sociocognitivas y emocionales que previenen de la aparición o mantenimiento de situaciones de acoso y ciberacoso (Caballo et al., 2011; Calderero, 2014; Estévez et al., 2006; Garaigordobil, 2017).

Los autores de todos los programas analizados concluyen que la implementación en las aulas ha mostrado una eficacia global moderada-alta o alta. Además, la mayoría de los programas de intervención analizados se fundamenta en un acercamiento social a la problemática de las conductas de acoso entre iguales, considerando procesos grupales que implican a todos los integrantes del aula en conjunto. Dentro de este encuadre general, algunos se focalizan en el acoso/ciberacoso, aunque su implementación evidencie también efectos positivos en otras dimensiones socioemocionales (e.g., Cyberprogram, Prev@cib, TEI) y otros se centran en fomentar habilidades sociales y factores de desarrollo emocional (resolución de conflictos, empatía, autoestima...) que inhiben la violencia y se muestran eficaces para reducir conductas de acoso (e.g., Dando pasos hacia la paz, Programa de prevención de violencia, Programa compañeros ayudantes). De un modo u otro, todos los programas potencian eventualmente cambios en los contextos sociales (interacciones sociales entre compañeros y con el profesorado) que redundan en una mejora generalizada del clima escolar y de la convivencia y, por ende, en una reducción de comportamientos desadaptativos (Carpio & Tejero, 2012; Del Barrio et al., 2011).

Paralelamente, cuatro de los programas incluyen la perspectiva del profesorado en el proceso de implementación o de evaluación de la intervención, con el propósito de formar a los docentes en el ámbito de los problemas de conducta en la adolescencia, así como de obtener su valoración de la aplicación de la intervención en el colegio. En investigaciones en el campo internacional ya se ha constatado la mayor eficacia de los programas de prevención e intervención en *bullying* si estos atienden diferentes frentes y figuras implicadas (como alumnado y profesorado), analizando el aula como un conjunto dinámico, y siendo esta el principal foco de intervención, acompañado todo ello por acciones individualizadas (Cantone et al., 2015).

Finalmente, en un análisis global de los programas considerados, algunos obstáculos que dificultan generalizar resultados, conclusiones y acotar factores concretos explicativos de la eficacia de cada programa implementado, tienen que ver principalmente con la variedad de objetivos concretos, de diseño del trabajo y de medidas de evaluación de resultados. Estos hechos hacen que la comparación entre estudios en términos de efectividad no sea posible. A estas consideraciones pueden añadirse otras para futuras propuestas de prevención e intervención, como el análisis de la eficacia del programa por cursos o niveles de secundaria, la evaluación de la efectividad de la implementación en chicos y chicas, la inclusión de la familia en el proceso, o el seguimiento del programa y la evaluación de la eficacia de largo plazo.

A estas limitaciones se añaden las propias del presente trabajo, como la inclusión única de programas publicados e implementados en España y en educación secundaria obligatoria. Además, quedaron excluidos todos aquellos programas que, si bien han sido implementados en colegios y aulas con alumnado adolescente, no han sido evaluados en su eficacia. Por todo ello, el presente trabajo debe considerarse como un punto de partida para futuras investigaciones que incorporen programas que se hayan implementado y validado con otro tipo de estudiantado, en otros niveles escolares, y en otros contextos y países, con especial relevancia en una mirada hacia Latinoamérica por la afinidad cultural y el lenguaje compartido. Así, esta revisión supone una contribución relevante a la literatura científica existente que nos permite aglutinar las propuestas realizadas por investigadores españoles que han incorporado un proceso de evaluación de su propia propuesta de intervención.

## Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el Proyecto “Bullying, cyberbullying y violencia filio-parental en la adolescencia” - Referencia: PSI2015-65683-P [MINECO/FEDER, UE], financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y por la Unión Europea a través del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), “Una manera de hacer Europa”.

## Referencias

- Almeida, M., Alexandre, A., Luiz, J., de Medeiros, P., Lossi, M. A., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2017). Academic performance and bullying in socially vulnerable students. *Journal of Human Growth and Development, 27*(1), 19-27. <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.127645>
- Alonso, C., & Romero, E. (2017). Aggressors and victims in bullying and cyberbullying: A study of personality profiles using the five-factor model. *The Spanish Journal of Psychology, 20*(4), E76. <http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2017.73>
- Álvarez, D., Álvarez, L., & Núñez, J. C. (2007). *Aprende a resolver conflictos*. Madrid: CEPE.
- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., Rodríguez, C., González, J. A., & González, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(2), 189-204.
- Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World Psychiatry, 16*(1), 27-28. <http://dx.doi.org/10.1002/wps.20399>
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J., & Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: bullying. *Psicología Conductual, 19*(1), 57-90.
- Bartrina, M. J. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educar, 50*(2), 383-400.
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying—An analysis of Swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior, 29*(5), 1896-1903. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.010>
- Benitez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4*(2), 151-170.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey-Alamillo, R. D., & Ortega-Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación, 339*, 293-315.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., & Torralba, E. (2015). Perfil psicossocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social, 30*(2), 382-406. <http://dx.doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C., & Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual, 19*(3), 611-626.
- Calderero, M. (2014). *Diseño y evaluación de la eficacia de un programa de intervención psicológica para la disminución y prevención del acoso escolar (bullying)* (tesis doctoral). Granada, España: Universidad de Granada.
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2015). Exploring traditional and cyberbullying among Irish adolescents. *International Journal of Public Health, 60*(2), 199-206. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-014-0638-7>
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Danielsdóttir, S., D'Aloja, E., ..., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health, 11*, 58-76.
- 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.
- Carpio, C., & Tejero, J. M. (2012). Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23*(2), 123-138.
- Casas, J. A., del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 580-587. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Castillo, C., & Pacheco, 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., & Rubio, F. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(1), 113-126. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñe, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 139-155. <http://dx.doi.org/10.1387/revpsicodidact.11097>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan, L., Worthman, C., & Costello, E. J. (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111*(21), 7570-7575. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1323641111>
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention, 26*(2), 125-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Del Barrio, C., Barrios, Á., Granizo, L., Van der Meulen, K., Andrés, S., & Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del programa compañeros ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology, 4*(1), 5-17. <http://dx.doi.org/10.30552/ejep.v4i1.62>
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Revista Científica de Comunicación y Educación, 20*(39), 129-138. <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>



- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. (2008). Dando pasos hacia la paz. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es\\_5614/pasos\\_hacia\\_paz.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/pasos_hacia_paz.html); <http://www.gizagela.net/>
- Dillon, K. P., & Bushman, B. J. (2015). Unresponsive or un-noticed?: Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context. *Computers in Human Behavior*, *45*, 144-150. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.009>
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, *15*(2), 128-132. <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/cki105>
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, *43*, 387-400. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20152>
- Estévez, E., & Jiménez, T. I. (2015). Aggressive behavior and personal and school adjustment in a sample of Spanish adolescent students. *Universitas Psychologica*, *14*(1), 111-124. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap>
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Cava, M. J. (2016). A cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *Cross-cultural Research*, *50*(2), 123-153. <http://dx.doi.org/10.1177/1069397115625637>
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, *30*(1), 66-73. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(4), 473-483. <http://dx.doi.org/10.1007/bf03178762>
- Fahy, A. E., Stansfeld, S. A., Smuk, M., Smith, N. R., Cummins, S., & Clark, C. (2016). Longitudinal associations between cyberbullying involvement and adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, *59*(5), 502-509. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.06.006>
- 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), 580.
- Garaigordobil, M. (2009). Evaluación del Programa "Dando pasos hacia la paz - Bakerako Urratsak". Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible en <https://www.argia.eus/fitx/bestelakoak/bakerako-urratsak.pdf>.
- Garaigordobil, M. (2010a). Evaluación de los efectos de un programa de prevención de la violencia en factores cognitivos y conductuales desde la percepción subjetiva de los profesores y los adolescentes. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, *6*, 35-43.
- Garaigordobil, M. (2010b). Efectos del Programa "Dando pasos hacia la paz" sobre los factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, *18*(2), 277-295.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, *26*(1), 47-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014). Cyberprogram 2.0: efectos en la mejora de la conducta social durante la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *4*(1), 577-587.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). The effectiveness of Cyberprogram 2.0 on Conflict Resolution Strategies and Self-Esteem. *Journal of Adolescent Health*, *56*(2), 229-234. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.007>
- Garaigordobil, M., & 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. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, *21*(1), 83-89.
- García-Fernández, C., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, *27*, 347-353.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, *132*(4), 720-729. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2013-0614>
- Hay, C., Meldrum, R., & Mann, K. (2010). Traditional bullying, cyberbullying and deviance: A general strain theory approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, *26*(2), 130-147. <http://dx.doi.org/10.1177/1043986209359557>
- Herrera-López, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *49*, 163-172. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- John, A., Glendenning, A. C., Marchant, A., Montgomery, P., Stewart, A., Wood, S., Lloyd, K., & Hawton, K. (2018). Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, *20*(4), E129. <http://dx.doi.org/10.2196/jmir.9044>
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, *78*(9), 496-505. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *92*(2), 349-359. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *53*(1), 13-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Lapinski, M. K., & Rimal, R. N. (2005). An explication of social norms. *Communication Theory*, *15*, 127-134. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2885.2005.tb00329.x>
- Malhi, P., Bharti, B., & Sidhu, M. (2014). Aggression in schools: Psychosocial outcomes of bullying among Indian adolescents. *The Indian Journal of Pediatrics*, *81*(11), 1171-1176. <http://dx.doi.org/10.1007/s12098-014-1378-7>
- Modecki, K. L., Barber, B. L., & Vernon, L. (2013). Mapping developmental precursors of cyber-aggression: Trajectories of risk predict perpetration and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(5), 651-661. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9887-z>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Rnions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *55*(5), 602-611. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, *10*(1), 15-36. <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Ortega, R., & Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía. *Estudios de Juventud*, *42*, 47-61.

- 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., & Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 24(46), 57-65. <http://dx.doi.org/10.3916/c46-2016-06>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Torralba, E. (2017). School violence and attitude toward authority of student perpetrators of cyberbullying. *Journal of Psychodidactics*, 22(1), 14-23. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16398>
- Ortega-Ruiz, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Park, S., Lee, Y., Jang, H., & Jo, M. (2017). Violence victimization in Korean adolescents: Risk factors and psychological problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), E541. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph14050541>
- Rimal, R. N., Lapinski, M. K., Cook, R. J., & Real, K. (2005). Moving toward a theory of normative influences: How perceived benefits and similarity moderate the impact of descriptive norms on behaviors. *Journal of Health Communication*, 10(5), 433-450. <http://dx.doi.org/10.1080/10810730591009880>
- Rimal, R. N., & Real, K. (2005). How behaviors are influenced by perceived norms: A test of the theory of normative social behavior. *Communication Research*, 32(3), 389-414. <http://dx.doi.org/10.1177/0093650205275385>
- Şahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 834-837. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.010>
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J., & Affi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence*, 63, 29-40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>
- Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2320-2327. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.013>
- Slonge, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.10047>
- Stavriniades, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793-802. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.506004>
- Stewart, J. G., Valeri, L., Esposito, E. C., & Auerbach, R. P. (2018). Peer victimization and suicidal thoughts and behaviors in depressed adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(3), 581-596. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-017-0304-7>
- Undheim, A. M. (2013). Involvement in bullying as predictor of suicidal ideation among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 22(6), 357-365. <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-012-0373-7>
- Valdés, A., Alcántar, C., Reyes, C., Torres, G., & Urías, M. (2014). Diferencias en el autoconcepto de estudiantes de bachillerato con y sin reportes de victimización por cyberbullying. *La Sociedad Académica*, 22(43), 35-39. <http://dx.doi.org/10.6035/14116.2016.452207>
- Viana-Orta, M. I. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271-291. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41458](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41458)
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88. <http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.161.1.78>
- Weng, X., Chui, W. H., & Liu, L. (2017). Bullying behaviors among macanese adolescent - association with psychosocial variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(8), 887-899. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph14080887>
- Wright, M. F. (2018). Cyberstalking victimization, depression, and academic performance: The role of perceived social support from parents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(2), 110-116. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2016.0742>
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723-738. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2013.793596>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Zalba, J., Durán, L. G., Carletti, D. R., Gottau, P. Z., Serralunga, M. G., Jouglard, E. F., & Esandi, M. E. (2018). Student's perception of school bullying and its impact on academic performance: A longitudinal look. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 116(2), 216-226. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2018.eng.e226>