



PROGRAMA DE BOLSILLO ANTI-ACOSO ESCOLAR: DISEÑO DESDE UN EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

ANTI-BULLYING POCKET PROGRAM: DESIGN BY AN EDUCATIONAL GUIDANCE TEAM

Miguel Ángel Pérez Daza¹

Equipo de Orientación Educativa de Puente Genil. Córdoba. España.

Francisco Córdoba Alcaide

Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Departamento de Psicología. Córdoba, España.

Rosario Ortega Ruiz

Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Departamento de Psicología. Córdoba, España.

Juan de Dios Benítez Sillero

Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Departamento de Didácticas Específicas. Córdoba, España.

RESUMEN²

El acoso escolar o bullying es un problema social, injusto e inhumano de violencia interpersonal, que afecta a un elevado número de escolares en centros educativos de todo el mundo. Son necesarias medidas y estrategias preventivas que muestren efectividad para disminuir su incidencia. El presente trabajo describe las bases educativas que sustentan un programa de bolsillo anti-acoso

¹ *Correspondencia:* Miguel Ángel Pérez Daza. Correo-e: m62pedam@uco.es

² *Fuente de financiación:* Este estudio se ha desarrollado dentro del proyecto de investigación financiado por la Agencia Estatal de Investigación—Ministerio de Ciencia e Innovación (PDC2021-121741-I00).

escolar: su diseño, implementación y evaluación activado por un Equipo de Orientación Educativa (EOE). Sus resultados muestran la efectividad del mismo en la reducción de la incidencia del acoso escolar y las lecciones aprendidas de su implementación, trabajando con 88 escolares de 5º curso de Educación Primaria, con un rango de edad de 9 a 12 años (43.2 % niñas; edad media $M=10.11$, desviación estándar $DE=.353$) en el grupo pretest y 97 en grupo posttest (46.39% niñas; edad $M=10.56$, $DT=.503$), en 5 centros escolares públicos. La medición de los efectos del programa se realizó mediante la versión española del "European Bullying Intervention Project Questionnaire" (EBIPQ) que muestra un significativo descenso de escolares implicados en acoso escolar tanto en el rol de víctima como en el de agresor/a-victimizado/a. Se discuten los resultados en términos de idoneidad y potencialidad educativa del programa de bolsillo, así como en el valor de la actuación desde el EOE.

Palabras clave: prevención de acoso escolar; Educación Primaria; agresión; victimización.

ABSTRACT

Bullying is a social problem, unjust and immoral, resulting in interpersonal violence and affecting a high percentage of students in schools around the world. Preventive measures and strategies that show effectiveness are necessary to reduce its incidence. This paper describes the educational bases that support an anti-bullying pocket program (ABPP): its design, implementation and evaluation activated by an Educational Guidance Team. Its results show its effectiveness in reducing the incidence of bullying and the lessons learned from its implementation, working with 88 students from 5th year of Elementary Education, with an age range of 9 to 12 years (43.2% girls; mean age $M=10.11$, standard deviation $SD=.353$) in the pretest group and 97 in the posttest group (46.39% girls; age $M=10.56$, $SD=.503$), in 5 public schools. The effects of the program were measured using the Spanish version of the "European Bullying Intervention Project Questionnaire" (EBIPQ) which shows a significant decrease in students involved in bullying, both in the roles of victim, as well as aggressor/victimized. The results are discussed in terms of suitability and educational potential of the ABPP, as well as the value of the actions carried out by the educational guidance team.

Key Words: bullying prevention; Elementary Education; aggression; victimization.

Cómo citar este artículo:

Pérez-Daza, M. A., Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Benítez-Sillero, J. (2023). Programa de bolsillo anti-acoso escolar: diseño desde un Equipo de Orientación Educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 149-167.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38071>

Introducción

El acoso escolar o bullying, como es conocido a nivel internacional, es un problema global generalizado que ha atraído la atención de los investigadores e investigadoras durante las últimas cinco décadas (Zych et al., 2015). Se trata de un fenómeno de agresión intencional interpersonal de forma reiterada y mantenida en el tiempo, en la que existe desequilibrio de poder entre quien agrede y es agredido/a, siendo reconocido tanto por el/la agresor/a como por los/as observadores/as directos/as e indirectos/as como un comportamiento injusto o inmoral (Olweus, 1993).

La mayoría de los estudios coinciden en agrupar las agresiones que caracterizan a este fenómeno como formas de tipo directo, identificadas como ataques que se producen cara a cara, enfrentándose abierta y directamente el/la agresor/a contra la víctima; o indirecto, definidas como una acción encubierta, que hace difícil identificar al perpetrador de las acciones, y destinada a dañar la posición social de la víctima (Smith et al., 2012).

El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha hecho que este fenómeno encuentre un nuevo escenario, en este caso el ciberacoso o cyberbullying que comparte las tres características definitorias del bullying tradicional: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder, pero añade otras nuevas como el anonimato del agresor, al poder ocultar su identidad y la publicidad, al poder reproducir, a veces fuera de control incluso del/a autor/a, la ofensa o agresión (Slonje et al., 2013).

De cualquiera de las formas en que se perpetúe el acoso, para prevenirlo necesitamos comprender que no se trata de un problema personal sino de un problema social que acontece en el marco de un grupo de escolares (Sánchez-Lacasa y Cerezo-Ramírez, 2011). En el acoso escolar están involucrados el/la agresor/a que perpetra la acción violenta de forma continuada; la víctima, que se encuentra expuesta de forma reiterada a acciones de acoso debido a un desequilibrio de fuerzas (Harbin et al., 2019) y una serie de observadores/as que pueden estimular o detener la agresión (Del Rey et al., 2015; Herrera-López et al., 2017; Tresgallo-Saiz, 2014).

El acoso escolar está presente en todos los centros escolares, afectando de forma ocasional al 30% de los/as escolares (Modecki et al., 2014). No obstante, el porcentaje de chicos y chicas que se ven implicados de forma severa y frecuente, y con consecuencias muy negativas es algo menor, aunque muy significativo, situándose en torno al 10% (Hymel y Swearer, 2015).

Con respecto a la incidencia, hay estudios que manejan múltiples variables predictoras (Suárez-García et al., 2020); los metaanálisis más recientes indican que el acoso entre escolares parece disminuir con la edad y que los niveles más altos de incidencia se sitúan entre los 11 y 14 años, los últimos cursos de la Educación Primaria y los primeros de la etapa de Secundaria, siendo los niños, en términos generales, más agresivos que las niñas (Romera et al., 2022; Zych et al. 2015; 2016; 2020). Después de varias décadas de estudio, las tasas de prevalencia se mantienen constantes a lo largo de los años (Zych et al., 2020), de ahí la necesidad de seguir analizando las bondades de los programas de prevención del fenómeno que nos ofrece la literatura científica y de insistir en el desarrollo de nuevos programas que erradiquen esta problemática en los centros educativos.

La victimización en situaciones de acoso escolar se relaciona con bajo rendimiento académico, baja autoestima, depresión, ansiedad social, desajuste psicológico en general e incluso, entre otros, y, en el peor de los casos, con el suicidio (Polanco, et al., 2022; Quintana-Orts, Rey y Neto, 2021; Turner et al., 2013). Además, la implicación en situaciones de acoso entre escolares supone una peor valoración sobre la calidad del clima escolar y la convivencia (Mitchell et al., 2010; Ozdemir et al., 2010; Suárez-García et al., 2020). Este impacto se relaciona de forma evidente con las características de la personalidad de la víctima, dada la subjetividad del proceso de victimización,

pero igualmente podría estar sujeto a las características de la dinámica interpersonal que se desarrolla en torno al fenómeno (Romera et al., 2017).

Programas anti-acoso escolar y claves de su efectividad

Las diferentes revisiones sistemáticas, que analizan programas para prevenir el acoso escolar, ponen de manifiesto que pueden ser efectivos en la reducción de la intimidación y la victimización, funcionando algunos programas y componentes mejor que otros (Gaffney et al., 2021; Ttofi y Farrington, 2011). Farrington y Ttofi (2009) precisan el desarrollo de un sistema que acredite la eficacia de los programas contra el acoso escolar, por su parte, Menesini y Salmivalli (2017) manifiestan la necesidad de un sistema que garantice el cumplimiento de una serie de elementos clave en los programas contra el acoso escolar implementados por las escuelas.

Es necesario continuar con la investigación para dilucidar cuáles son los componentes específicos de dichos programas que funcionan mejor para reducir conductas de intimidación (Gaffney et al., 2021).

Entre los programas pioneros, en la prevención del acoso escolar, se encuentra el Programa de Prevención del Bullying de Olweus (OBPP), que involucraba activamente a familias, docentes y alumnado, era adecuado para niños y niñas de primaria y secundaria, dando como resultado una tasa de éxito de alrededor del 50% en la reducción del acoso escolar en aquellas escuelas que lo implementaron en comparación con los que no lo hicieron (Olweus, 2005). En 11 evaluaciones, el OBPP redujo la incidencia de acoso escolar en aproximadamente un 26%, lo que fue mayor que cualquier otro programa ampliamente difundido, como KiVA o No Trap! (Gaffney et al., 2021).

Ttofi y Farrington (2011), en un metaanálisis inicial para analizar la efectividad de los programas de prevención en acoso escolar, concluyen que, en general, dichos programas son efectivos logrando disminuir, en promedio, la agresión entre un 20% y un 23% y la victimización entre un 17% y un 20%, señalando que los programas más intensivos fueron más efectivos, al igual que los programas que incluían reuniones con las familias, métodos de gestión de la disciplina y una mejor supervisión del patio de recreo. Saarento et al. (2013), por su parte, también hallan una disminución del riesgo de ser acosado vinculada a los métodos de gestión de la disciplina, en aquellos contextos en los que el profesorado desaprueba las conductas de indisciplina. El metaanálisis realizado por Evans et al. (2014) muestra que en torno al 55% de programas analizados tuvieron efectos contra la perpetración de acoso y en torno al 70% disminuyeron la victimización.

Con posterioridad, un nuevo metaanálisis sobre los efectos de los programas antibullying vuelve a concluir que dichos programas son, en promedio, eficaces, (mostrando que la reducción promedio en la prevalencia de agresores y víctimas de acoso escolar fue de 18-19% y de 15-16%, respectivamente) (Gaffney et al., 2021). Estos resultados sugieren que los/as estudiantes que participaron en un programa antibullying fueron significativamente menos propensos a ser acosados/as por otros/as, después de recibir la intervención, en comparación con los/as estudiantes que no recibieron dicha intervención (Gaffney et al., 2021). Además, otros/as componentes fueron efectivos para reducir el acoso: el enfoque sistémico en las medidas desarrolladas por los centros, políticas antibullying, normas del aula y trabajo directo con víctimas (Gaffney et al., 2021). Con respecto al papel de la participación de los padres y madres, Gaffney et al. (2021) concluyó que proporcionar la información es más eficaz que involucrarles en reuniones y discusiones.

Como estrategias metodológicas utilizadas en los diferentes programas de prevención que ofrece la literatura científica hallamos el aprendizaje en grupos cooperativos (Polo et al., 2017; Williford et al., 2012), el uso del role playing (Joronen et al., 2012), el uso de vídeos (Razzaq, et al., 2022) o el uso del test sociométrico y su representación gráfica o sociograma como herramienta diagnóstica y de toma de decisiones (Urbina et al., 2018). La utilización de la sociometría mediante

test sociométrico es fundamental para aproximarse al estudio de estas relaciones de manera exitosa, pues permiten la obtención de datos que no se podrían recoger mediante otras técnicas (Hamodi-Galán y Benito-Brunet, 2019).

El programa de bolsillo anti-acoso escolar: fundamentación y dinámica

El programa de bolsillo anti-acoso escolar supone un programa específico para la prevención del acoso escolar al amparo del resto de actuaciones del centro educativo, de ahí el calificativo “de bolsillo”, dedicadas a la construcción de la convivencia. Se trata de poner de manifiesto una mejora en la incidencia del acoso escolar en los centros escolares con el mínimo impacto posible y con el mínimo de intervenciones directas dirigidas al alumnado, pero incluyendo el asesoramiento al profesorado y la implicación de las familias.

Este programa se desarrolla en el marco de la zona de influencia de un Equipo de Orientación Educativa (EOE) en la provincia de Córdoba, España. Los servicios de Orientación, que intervienen en los centros escolares de enseñanza obligatoria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, cuentan con una doble red: por una parte, el Departamento de Orientación, como órgano de coordinación docente, que está presente en todos los Institutos de Educación Secundaria y, por otra, los EOE de zona, que actúan fundamentalmente en los centros de Educación Infantil y Primaria. Los EOE son equipos multidisciplinares compuestos por orientadores/as, maestros/as especialistas, educadores/as sociales y médicos/as. De este modo, el rol que desempeña el profesional de la orientación no es el de un/a experto/a externo/a que se dedica solo y exclusivamente a realizar evaluaciones psicopedagógicas; sino el de un/a especialista asesor/a que, de manera colaborativa con el profesorado y el equipo directivo, sitúa el problema en su contexto, le otorga una perspectiva sistémica y busca soluciones globales, para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del centro y del alumnado (Cabrera, Viejo y Córdoba-Alcaide, 2016; Hernández-Rivero y Mederos-Santana, 2018).

El programa de bolsillo se desarrolla, por tanto, ante una demanda específica de los centros educativos de la zona y con el prerrequisito de que no supusiera una gran cantidad de sesiones de trabajo añadidas al resto que componen la acción tutorial. De acuerdo con el informe titulado “Bullying, cyberbullying y dating violence: estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía” (2017), un alto porcentaje de chicos y chicas están implicados en dinámicas perversas en las que asumen la agresión y la victimización como conductas normalizadas en las relaciones que mantienen con sus compañeros y compañeras (Romera-Félix et al., 2017). En dicho estudio, se obtuvieron muestras de alumnado correspondiente al último ciclo de Primaria y de la etapa de Secundaria, en dos momentos diferentes, resultando que un 23.5% del total de participantes manifestó ser víctima de bullying, un 4.7% asumió ser agresor y un 55.3% manifestó observar conductas agresivas en el entorno escolar (Romera-Félix et al., 2017).

Andalucía cuenta, desde el año 2011, con un protocolo de intervención anti-acoso escolar regulado en normativa (Orden de 20 de junio de 2011), pero no es hasta el curso 2019-20 cuando se implementa un programa preventivo desde la Consejería como es el CONRED dirigido a alumnado de 5º, 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO. Este programa consta de 6 unidades didácticas de trabajo y ha demostrado buenos resultados a nivel empírico (Del Rey et al., 2012). Además, desde el curso 2007-08, los centros educativos andaluces desarrollan planes de convivencia, poniendo de manifiesto estudios recientes cómo la promoción de un clima escolar positivo a partir del plan de convivencia del centro tiene repercusión en la incidencia de acoso escolar, sobre todo en la reducción de la agresión (Llorent et al., 2021).

En el marco del conjunto de actuaciones que se acaban de describir, el programa de bolsillo anti-acoso escolar trata de constituir una herramienta más que se ofrece a los centros educativos,

caracterizada por una implementación en el aula de forma concisa y concreta, favoreciendo su extensión a todos los cursos de la etapa de Educación Primaria.

El programa de bolsillo se desarrolla en varias fases:

Fase 1. Diseño de materiales. En el marco de un grupo de trabajo al amparo de la estrategia de formación ofertada por el centro de profesorado de zona se realiza una propuesta inicial del material del programa. Para el diseño de los materiales y la selección de contenidos y metodología se tiene en consideración los resultados de los principales metaanálisis sobre programas de prevención de acoso (Gaffney et al., 2021; Tfofi y Farrington, 2011).

Fase 2. Contraste de materiales. En sesiones de grupos de trabajo con docentes, en los respectivos centros educativos de zona, se lleva a cabo un análisis de contraste del material, realizándose una segunda versión y definitiva de dichos materiales, de acuerdo con las recomendaciones e indicaciones de los docentes.

Fase 3. Estudio preliminar. Se realiza una primera implementación del programa, con una medición pre y post.

El programa va dirigido a la etapa de Educación Primaria, incluyendo material con orientaciones para la etapa de Infantil y se organiza de acuerdo con la secuencia que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Secuencia de actuaciones del programa de bolsillo anti-acoso escolar para un curso académico

Actuación	Momento	Descripción	Responsable
Exposición al claustro	Septiembre	Sesión de trabajo sobre la finalidad del programa, caracterización del acoso escolar, objetivos, procedimiento y materiales.	Orientador/a de referencia
Pre-evaluación	Octubre	Cuestionario sobre implicación en acoso escolar y bienestar en el centro. Ante una evidencia de maltrato se informa al tutor o tutora de la necesidad del correspondiente protocolo.	Orientador/a de referencia
Desarrollo e implementación	Noviembre Diciembre	Dos sesiones de trabajo en tutoría relativas a gestión de normas y consecuencias de su incumplimiento.	Tutor/a
	Enero	Test sociométrico con orientaciones para llevarlo a cabo.	
	Marzo	Sesión específica para prevenir el acoso escolar de acuerdo con el contenido que se muestra en la tabla 2. Todas incluyen el análisis de un corto o una historieta, cuestiones para el análisis individual, trabajo en grupo cooperativo, exposición grupal, reflejo o producto para el aula y actividad de reflexión con la familia.	
Pos-evaluación	Mayo	Cuestionario sobre implicación en acoso escolar y bienestar en el centro. Analiza el impacto del programa.	Orientador/a de referencia

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Sesiones específicas para prevenir el acoso con el programa de bolsillo en cada curso de Primaria

CURSO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
1º EP	DEFINICIÓN	Delimitación conceptual del acoso escolar y sus principales características.

2º EP	ROLES E IMPLICADOS	Diferencias entre los principales implicados en acoso escolar: agresor/a, víctima y espectador/a.
3º EP	LEY DEL SILENCIO	Actitud pasiva que mantienen espectadores y víctimas, por miedo a las consecuencias si comunican la agresión.
4º EP	DOMINIO Y SUMISIÓN	Cómo el agresor o agresora, a través del ejercicio de poder, intenta controlar a otro sujeto más débil (la víctima), que se siente vulnerable.
5º EP	AFRONTAMIENTO	Estrategias y formas de hacer frente al acoso escolar.
6º EP	INICIO AL CIBER ACOSO	Riesgos del mal uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Fuente: Elaboración propia

La finalidad del presente trabajo es la de exponer las bases y la fundamentación teórica del programa de bolsillo anti-acoso escolar y analizar su efectividad para reducir la incidencia de acoso escolar con el mínimo de impacto y de actuaciones posibles. El programa está íntegro y accesible de manera gratuita en el blog del EOE: <https://eoepuentegenil.wordpress.com>

El objetivo general es describir la implementación de un programa específico para la prevención del acoso escolar en la etapa de Educación Primaria y analizar su impacto en los niveles de incidencia en una muestra de 5º curso de Educación Primaria de la zona de influencia de un EOE. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Describir los roles de implicación correspondientes al acoso escolar antes (pre) y después (post) de implementar el programa.
- Analizar la diferencia de medias antes y después de implementar el programa en función del grado de implicación en victimización y agresión.
- Analizar la diferencia de medias entre chicos y chicas antes y después de implementar el programa en función del grado de implicación en victimización y agresión.
- Describir los niveles de valoración respecto a los sentimientos vinculados a la convivencia escolar antes (pre) y después (post).

Método

El estudio se ha realizado mediante un diseño longitudinal, “ex post facto”, cuasiexperimental, pre-post sin grupo control (Montero y León, 2007) y un muestreo por conveniencia.

Muestra

En el estudio han participado 88 estudiantes con un rango de edad de 9 a 12 años (43.2 % niñas; edad media $M=10.11$, desviación estándar $DE=.353$) en el grupo pretest y 97 estudiantes compusieron el grupo posttest (46.39% niñas; edad $M=10.56$, $DT=.503$). Todos ellos matriculados en 5 centros educativos públicos, de una línea, de la provincia de Córdoba (España). Los participantes cursaban 5º de Educación Primaria (9-12 años), en centros con contextos

socioeconómicos variados, desde medio a medio-bajo y bajo. Los grupos clase se eligieron por conveniencia y se mantuvieron entre el pre y el post.

Instrumentos

La medición de los efectos del programa se realizó mediante la versión española “European Bullying Intervention Project Questionnaire” (EBIPQ) (Ortega-Ruiz et al., 2016) compuesto por 14 ítems (7 de victimización y 7 de agresión) tipo Likert con cinco opciones de respuesta desde 0 a 4, siendo 0=nunca, 1=una vez o dos veces, 2=una o dos veces al mes, 3=alrededor de una vez por semana y 4=más de una vez a la semana. Los valores de consistencia interna de la prueba fueron los siguientes: T1victimización=.80, T2victimización=.79, T1agresión=.61 y T2agresión=.80.

Las preguntas en relación con la victimización fueron:

- Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado.
- Alguien me ha insultado.
- Alguien ha dicho a otras personas palabras ofensivas sobre mí.
- Alguien me ha amenazado.
- Alguien me ha robado o roto mis cosas.
- He sido excluido, aislado o ignorado por otras personas.
- Alguien ha difundido rumores sobre mí.

Las preguntas en relación con la agresión fueron:

- He golpeado, pateado o empujado a alguien.
- He insultado y he dicho palabras ofensivas a alguien.
- He dicho a otras personas palabras ofensivas sobre alguien.
- He amenazado a alguien.
- He robado o estropeado algo de alguien.
- He excluido, aislado o ignorado a alguien.
- He difundido rumores sobre alguien.

Además, se utilizaron 6 preguntas extraídas del instrumento de Calmaestra et al. (2019) del programa anti-acoso escolar de la Fundación del Fútbol Club Barcelona, las respuestas se expresan mediante la elección de emoticonos mostrando 5 opciones de respuesta que van desde un emoticono triste a uno alegre, existiendo uno neutro intermedio:

- ¿Cómo te sientes?
- ¿Cómo te sientes en la escuela?
- ¿Cómo te sientes con tus compañeros/as de clase?
- ¿Cómo te sientes con tus maestros/as?
- ¿Cómo te sientes en el patio de la escuela?

- ¿Cómo te sientes con las normas de clase?

Procedimiento

Este programa se desarrolla en el marco de la zona de influencia de un EOE en la provincia de Córdoba, ante la demanda de centros educativos concretos sobre de una estrategia común para la prevención del acoso. En dicha demanda se especificaba la necesidad de que se pudiera incluir en las sesiones de tutoría con el alumnado y que no fuese demasiado extenso debido a la carga de actuaciones que ya incluyen los planes de acción tutorial de los centros. La medición del impacto del programa en 5º curso de Primaria obedece a la estimación de la literatura científica de uno de los cursos con mayores niveles de incidencia (Romera et al., 2022; Zych et al., 2015; 2016; 2020).

Por consideraciones éticas, se procedió a obtener los permisos respectivos por parte de los consejos escolares de los centros educativos y el consentimiento informado debidamente firmado de las familias. Los centros educativos en los que se implementó y se midió el impacto del programa no estaban desarrollando ningún programa alternativo específico para la prevención del acoso escolar. Se explicó a los escolares el objetivo del estudio y se insistió sobre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. Se respeta el cumplimiento de la Declaración de Helsinki y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y cuenta con el visto bueno del Comité Ético de la Universidad de Córdoba.

La implementación y recogida de datos se lleva a cabo durante el curso 2018-19, de acuerdo con las fases del programa, siendo el encargado de esto el profesorado tutor/a de cada curso. En el caso del curso objeto de la recogida de datos esta se lleva a cabo por parte del/a orientador/a de referencia, tanto en el pre como en el post con la finalidad de mantener unos criterios consensuados y conseguir uniformidad en la recogida de datos.

Análisis de datos

Se aplicó un diseño cuasiexperimental con una variable independiente (IV), la intervención educativa mediante la aplicación del ABPP; un diseño descriptivo para estudiar las puntuaciones de los cuestionarios EBIPQ y el instrumento de Calmaestra et al. (2019) del programa anti-acoso escolar de la Fundación del Fútbol Club Barcelona, así como un diseño asociativo para estudiar las relaciones entre las variables.

Por cuestiones de respeto de la privacidad no se pudieron aparear los datos entre los sujetos en las medidas pre y post tratamiento, por lo que los análisis se realizaron con los datos sin aparear. Así mismo no se dispone del dato de muerte experimental, pues no se recogió la medida de sujetos que llevaron a cabo la medida pre y post de forma individual.

Se ha realizado un análisis descriptivo en función de los roles de implicación, analizando los porcentajes de cada uno de ellos para lo que se han utilizado tablas de frecuencia. Se calcularon las correlaciones bivariadas con la prueba de Spearman. Se llevó a cabo la prueba T de Student para datos no apareados para comparar los niveles de victimización, agresión y sentimientos vinculados a la convivencia antes y después de la intervención. Se consideró como significativa la $p < .05$. La codificación y análisis de los datos se ha realizado con el programa SPSS 20.

Resultados

Se exponen los estadísticos descriptivos básicos correspondientes al rol de implicación en bullying antes de implementar el programa, así como las correlaciones con la valoración respecto a sentimientos vinculados a la convivencia escolar.

La tabla 3 muestra los resultados antes de implementar el programa, siendo un 22.7% el alumnado que es victimizado, un 14.8% el alumnado agresor y un 13.6% el alumnado que se sitúa en el rol de agresor-victimizado.

Tabla 3

Análisis de estadísticos descriptivos antes de implementar el programa ABPP

Rol	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
No implicados	43	48.9	48.9
Víctima	20	22.7	71.6
Agresor/a	13	14.8	86.4
Agresor/a-victimizado/a	12	13.6	100.0
Total	88	100.0	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se presentan las correlaciones bivariadas entre las variables antes de implementar el programa de bolsillo. Destacan las relaciones negativas entre victimización y agresión con la valoración respecto a determinados sentimientos vinculados a la convivencia escolar. En el caso de la victimización se detectan relaciones negativas con cómo se siente este alumnado en general, en la escuela, en el patio de recreo y con las normas de clase. En el caso de la agresión las relaciones negativas se constatan en cómo se siente este alumnado en la escuela y con sus maestros/as.

Tabla 4

Análisis de correlaciones entre variables antes de implementar el programa ABPP

Variable (n=88)	1	2	3	4	5	6	7
Victimización	-	-	-	-	-	-	-
Agresión	.237*	-	-	-	-	-	-
¿Cómo te sientes?	-.402**	-.116	-	-	-	-	-
En la escuela	-.380**	-.251*	.287**	-	-	-	-
Con tus compañeros/as	-.187	-.102	.391**	.235*	-	-	-
Con tus maestros/as	-.167	-.228*	.225*	.307**	.387**	-	-
En el patio	-.313**	-.149	.340**	.327**	.344**	.109	-
Con las normas	-.283**	-.168	.139	.153	-.023	.311**	.057

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se exponen los estadísticos descriptivos básicos correspondientes al rol de implicación en bullying después de implementar el programa. La tabla 5 muestra los resultados después de implementar el programa, descendiendo a un 17.5% el alumnado victimizado, ascendiendo al 12.4% el alumnado agresor y descendiendo a un 8.2% el alumnado que se sitúa en el rol de agresor/a-victimizado/a.

Tabla 5*Análisis de estadísticos descriptivos después de implementar el programa ABPP*

Rol	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
No implicados	60	61.9	61.9
Víctima	17	17.5	79.4
Agresor/a	12	12.4	91.8
Agresor/a-victimizado/a	8	8.2	100.0
Total	97	100.0	

Fuente: Elaboración propia

La tabla 6 muestra los resultados de la comparativa de medias antes y después de implementar el programa, en función del grado de implicación en victimización ($M=1.62$ vs $M=1.42$; $t=2.30$) y agresión ($M=1.26$ vs $M=1.16$; $t=2.00$) obtenidos mediante una prueba de T de Student para muestras independientes, constatándose diferencias significativas.

Tabla 6*Análisis de medias antes y después de implementar el programa según grado de implicación*

Grado de implicación	Pre n=88 M (DT)	Post n=97 M (DT)	t	Sig. (bilateral)
Victimización	1.62 (.65)	1.42 (.54)	2.30	.022
Agresión	1.26 (.32)	1.16 (.33)	2.00	.043

Fuente: Elaboración propia

La tabla 7 muestra los resultados de la comparativa de medias antes y después de implementar el programa, en chicos, en función del grado de implicación en victimización ($M=1.70$ vs $M=1.41$; $t=2.37$) y agresión ($M=1.33$ vs $M=1.13$; $t=3.41$) obtenidos mediante una prueba de T de Student para muestras independientes, constatándose diferencias significativas.

Tabla 7*Análisis de medias antes y después de implementar el programa, en chicos, según niveles de implicación*

Grado de implicación	Pre n=50 M (DT)	Post n=52 M (DT)	t	Sig. (bilateral)
Victimización	1.70 (.70)	1.41 (.55)	2.37	.020
Agresión	1.33 (.38)	1.13 (.16)	3.41	.001

Fuente: Elaboración propia

La tabla 8 muestra los resultados de la comparativa de medias antes y después de implementar el programa, en chicas, en función del grado de implicación en victimización ($M=1.52$ vs $M=1.43$; $t=0.69$) y agresión ($M=1.16$ vs $M=1.20$; $t=-0.40$) obtenidos mediante una prueba de T de Student para muestras independientes, no constatándose diferencias significativas.

Tabla 8*Análisis de medias antes y después de implementar el programa, en chicas, según niveles de implicación*

Grado de implicación	Pre n=38 M (DT)	Post n=45 M (DT)	t	Sig. (bilateral)
Víctimización	1.52 (.57)	1.43 (.53)	0.69	.489
Agresión	1.16 (.19)	1.20 (.45)	-0.40	.689

Fuente: Elaboración propia

La tabla 9 muestra los estadísticos descriptivos básicos correspondientes a la valoración respecto a los sentimientos vinculados a la convivencia escolar antes (pre) y después (post) de implementar el programa. La prueba T de Student para muestras independientes no constata diferencias significativas.

Tabla 9

Valoración respecto a los sentimientos vinculados a la convivencia escolar

Sentimientos respecto a la convivencia	Pre n=88 M (DT)	Post n=97 M (DT)	t	Sig. (bilateral)
¿Cómo te sientes?	4.59 (.67)	4.54 (.68)	0.55	.582
¿Cómo te sientes en la escuela?	4.32 (.72)	4.31 (.91)	0.07	.941
¿Cómo te sientes con tus compañeros/as de clase?	4.63 (.75)	4.64 (.71)	-0.13	.895
¿Cómo te sientes con tus maestros/as?	4.52 (.86)	4.41 (.97)	0.82	.414
¿Cómo te sientes en el patio de la escuela?	4.45 (.80)	4.66 (.61)	-1.94	.053
¿Cómo te sientes con las normas de clase?	4.32 (.82)	4.28 (.99)	0.30	.767

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y Discusión

El objetivo del presente estudio ha sido presentar la dinámica de implementación y la fundamentación teórica del programa de bolsillo anti-acoso escolar, así como analizar la eficacia del mismo para la reducción, de manera efectiva, de la incidencia del acoso escolar, un fenómeno violento que, pese a llevar investigándose ya varias décadas (Zych et al., 2015), sigue suponiendo una lacra en la mayoría de los centros educativos por los niveles de incidencia que se mantienen a lo largo del tiempo (Hymel y Swearer, 2015; Modecki et al., 2014). Como objetivo principal se planteaba la descripción de los roles de implicación en acoso escolar, siendo estos compatibles con las tendencias de los estudios previos (Hymel y Swearer, 2015; Modecki et al., 2014; Romera-Félix et al., 2017), en una muestra de alumnado de 5º curso de Educación Primaria, curso que presenta uno de los mayores niveles de incidencia (Romera et al., 2022; Zych et al., 2015; 2016; 2020). Además, se constata cómo la implicación en situaciones de acoso entre escolares se relaciona con una peor valoración sobre la calidad del clima escolar y la convivencia (Mitchell et al., 2010; Ozdemir et al., 2010; Suárez-García et al., 2020), en este caso en concreto, las víctimas valoran de peor manera el cómo se sienten en general, en la escuela, en el patio de recreo y con las normas de

clase y, en el caso de los/as agresores/as con una peor valoración acerca de cómo se sienten en la escuela y con sus maestros.

Puesto que los niveles de incidencia, una vez más, se mantienen en la línea de la tendencia a lo largo de los años (Zych et al., 2020), y debido a las consecuencias negativas en el desarrollo socio-emocional del alumnado al verse implicado en situaciones de acoso (Romera et al., 2017; Turner et al., 2013), se realiza una propuesta de programa de prevención del fenómeno en función de los elementos que se resaltan en la literatura científica y con el fin de que resulte efectivo con el menor número de intervenciones posibles, ante la demanda específica de los centros escolares. Tras analizar la diferencia de medias antes y después de implementar el programa de bolsillo, este muestra su efectividad para disminuir la proporción del rol de alumnado victimizado, así como en el caso del alumnado que ostenta el rol agresor/a-victimizado/a (Gaffney et al., 2021), pero no en el caso del rol del agresor/a (Evans et al., 2014). Si lo comparamos con la eficacia de programas disponibles en España, el programa de bolsillo logra lo que solo cuatro consiguen, pero, sin embargo, no consigue lo que ocho sí que hacen, es decir, disminuir la proporción de acosadores/as (Nocito, 2017; Sarasola y Ripoll, 2019). La implementación del programa sí que logra reducir la frecuencia de implicación tanto en agresión como en victimización (Gaffney et al., 2021; Sarasola y Ripoll, 2019; Ttofi y Farrington, 2011). Si analizamos las diferencias en función del género, el programa de bolsillo ofrece buenos resultados en el caso de los chicos, pero no en las chicas, siendo los primeros los que registran mayores niveles de implicación en acoso de acuerdo con la revisión de la literatura científica (Romera et al., 2022; Zych et al., 2015; 2016; 2020).

En lo que respecta a la valoración de los sentimientos vinculados a la convivencia escolar, el programa no muestra efecto, no hay cambios. En términos generales la percepción de aspectos vinculados a la convivencia es buena. El programa tiene impacto en el acoso escolar pero no en convivencia, existiendo estudios que sí que constatan la tendencia inversa, es decir, que la promoción de la convivencia repercute en la incidencia de acoso escolar, sobre todo en la reducción de la agresión (Llorent et al., 2021).

El presente trabajo tiene varias limitaciones tanto en la recogida de la información como en el uso de una muestra reducida de alumnado para la interpretación de los datos y el no haber usado un grupo de control, con el que comparar en el pre y post con una muestra similar. La selección de la muestra obedece a la necesidad de aquellos centros que no contaban con un programa similar para la prevención del acoso y que no desarrollaban acciones específicas en este sentido.

Al respecto de las líneas de trabajo futuras, se ha abordado ya una ampliación de la investigación con el fin de corroborar los resultados preliminares, ampliando la muestra escogida a otros cursos superiores, como 6º de Educación Primaria, añadiendo grupos de control en los que implementar y medir la eficacia del programa e incluyendo modificaciones en el mismo para conseguir un mayor impacto. Se han incorporado códigos en los cuestionarios para conseguir el emparejamiento de los datos pre y post, manteniendo la confidencialidad. Se ha generalizado su aplicación en un amplio número de centros de referencia de la zona y se han incorporado modificaciones que logren generar mayor impacto en la reducción del rol de acosador o acosadora.

Implicaciones para la intervención orientadora

La intervención orientadora debe tener visibilidad, mediante la práctica de la acción tutorial por parte del profesorado implicado en la implementación y el desarrollo del programa, de manera proactiva, ofreciendo estrategias favorecedoras de la convivencia. Esto supone la adopción de un modelo de orientación escolar basado en la colaboración y el asesoramiento, entendiéndolo como un proceso de construcción que implica más 'trabajar con' que 'intervenir sobre' (Hernández y Mederos, 2018). Por todo ello, el plantear poner en marcha el programa propuesto supone:

- Partir de un análisis de necesidades en el que el o la profesional de la orientación actúe de facilitador en procesos para que la escuela identifique y explore lo que hace y así se encamine hacia la mejora (Hernández y Mederos, 2018).

- Dotar al profesorado del asesoramiento necesario para la puesta en práctica del programa, así como recursos educativos, distribuidos en un número reducido de sesiones, para trabajar en el aula de manera preventiva, incluyendo contenidos específicos relacionados con el acoso escolar y su prevención.
- Encontrar una herramienta que permite hacer una evaluación por roles de los/as implicados/as en un aula concreta, mediante el cuestionario a modo de pretest.
- Evaluar el impacto que el desarrollo del programa ha tenido en la práctica, pudiendo comparar resultados entre el pre y el post.
- Igualmente supone una muestra del papel que pueden llegar a desempeñar los Servicios de Orientación educativa y, en concreto los EOE, en su contribución a la mejora de la institución escolar (González-Tejerina y Vieira-Aller, 2019). Se presta apoyo, no solo en la atención al alumnado de necesidades, sino también fomentando el trabajo coordinado con el profesorado, incorporando innovaciones metodológicas y materiales didácticos (Cabrera et al., 2016), desarrollando una actuación práctica basada en evidencias (Asensio- Muñoz, 2021) y desde una perspectiva de asesoramiento en las diferentes áreas (Hernández-Rivero y Mederos-Santana, 2018). Para que la prevención del acoso escolar sea real, lo más efectivo es ejecutar proyectos que busquen, entre otras muchas, la implicación de la escuela y la comunidad (Sánchez-Lacasa y Cerezo-Ramírez, 2011; Tresgallo-Saiz, 2014), tal y como este programa demuestra, al ser diseñado e implementado desde un EOE.

Siguiendo con las implicaciones educativas del programa, debemos indicar que los resultados preliminares acerca de su eficacia muestran que el programa de bolsillo anti-acoso escolar logra una reducción en la implicación del alumnado víctima de acoso escolar y del rol de agresor/a-victimizado/a, aunque no en el caso del agresor/a. Se trata por tanto de un logro en la prevención del acoso entre escolares, considerando que una de sus principales características es la brevedad de recursos y tiempo en su implementación. Si bien es cierto que, en el empeño de conseguir disminuir el acoso escolar con el mínimo de actuaciones posibles, es necesario considerar que no hayan sido las suficientes como para impactar en los y las acosadoras.

A las posibles mejoras a introducir en el programa, para disminuir el número de alumnado con perfil agresor/a hay que añadir la necesidad de incluir en el mismo dinámicas para trabajar la mejora de las relaciones entre el alumnado, favoreciendo la ayuda entre iguales, tratando la desconexión moral como una de las variables predictivas en la perpetración del acoso (Gao et al. 2023) y propuestas de actuación concretas para el perfil de acosador/a (Tejada-Garitano et al., 2018).

El diseño del programa de bolsillo incluye entre sus fortalezas la aplicación con coste cero, puesto que lo implementan los y las docentes; la posibilidad de no depender de agentes externos a los centros escolares, puesto que lo promueven los y las orientadores/as y la posibilidad de conseguir resultados positivos con un número reducido de sesiones respecto a otros programas vigentes (Nocito, 2017; Sarasola y Ripoll, 2019). En la línea de autores como Farrington y Ttofi (2009) o Menesini y Salmivalli (2017) que manifiestan la necesidad de un sistema que garantice el cumplimiento de una serie de elementos clave en los programas contra el acoso escolar implementados por las escuelas, el programa de bolsillo pone de manifiesto unos mínimos que garantizan impacto sobre todo en víctimas. Entre los componentes o elementos clave que establece la literatura científica y que se usan en el programa de bolsillo hallamos la gestión de la disciplina a través de normas de aula (Gaffney et al., 2021); el uso de vídeos (Razzaq et al., 2022); el uso del test sociométrico y su representación gráfica o sociograma como herramienta diagnóstica y de toma de decisiones (Hamodi-Galán y Benito-Brunet, 2019; Urbina et al., 2018); el uso del aprendizaje en grupos cooperativos en las sesiones que plantea (Polo et al., 2017; Williford et al., 2012), uso del role playing (Joronen et al., 2012) e información a la familia (Gaffney et al., 2021; Tresgallo Saiz, 2014).

El programa de bolsillo no se crea con la pretensión de sustituir programas más extensivos y que demuestran mejores niveles de efectividad (Sarasora y Ripoll, 2019; Tfofi y Farrington, 2011), sino que nace ante una demanda concreta de los centros educativos de iniciarse en la temática y es y debe implementarse junto con estrategias y programas más amplios como el CONRED en el caso de Andalucía (Del Rey et al., 2012), formar parte de la estrategia general de promoción de los centros educativos en sus planes de convivencia (Llorent et al., 2021) y complementarse cuando exista riesgo con el protocolo de intervención anti-acoso escolar regulado en normativa (Orden de 10 de junio de 2011).

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a los/as maestros/as que han participado en la investigación, las familias, el propio alumnado y el centro de profesorado.

Referencias bibliográficas

- Asensio Muñoz, I., Martín Martín, M. y Bueno Álvarez, J. A. (2021). Hacia una orientación basada en evidencias: aplicación a un estudio sobre adolescentes y redes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 23–40. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32554>
- Cabrera, D., Viejo, C. y Córdoba-Alcaide, F. (2016). Asesoramiento psicopedagógico y planes de convivencia: el caso de Andalucía. En: Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Nail-Kröyer, O., *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. RIL Editores, patrocinado por UNESCO.
- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Córdoba-Alcaide, F., Moyano, M., Vega-Gea, E., Benítez-Sillero, J. D., Pino, J., Dios, I. y Rodríguez-León, B. (2019). The Project “Bullying Prevention of Barça Foundation”: Effectiveness and Evaluation. *World Anti-Bullying Forum*. Dublín. <https://wabf2019.com/>
- Del-Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., et al. (2015). Structural Validation and Cross-Cultural Robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior* (50), 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Del-Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar* (39), 129-138. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Evans, C. B. R., Fraser, M. W. y Cotter, K. L. (2014). La eficacia de los programas de prevención del acoso escolar: una revisión sistemática. *Agresión y comportamiento violento*, 19 (5), 532–544. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>.
- Farrington, D. P. y Tfofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews* (6), 1–148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Gaffney, H., Tfofi, M. y Farrington, D. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology* (85), 37–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>

- Gao, L., Li, X., Wu, X. y Wang, X. (2023). Longitudinal associations among student–student relationship, moral disengagement, and adolescents’ bullying perpetration. *School Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/spq0000534>
- González Tejerina, S. y Vieira Aller, M. J. (2019). Organización de los servicios de orientación en educación infantil y primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 89–107. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25340>
- Hamodi, C. y De Benito, Y. (2019). Bullying: Detección mediante el test sociométrico y prevención a través de experiencias basadas en el método socioafectivo. *Revista Electrónica Educare*, 23 (3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.3>
- Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J. y Walker, S. J. (2019). Multidimensional bullying victimization scale: Development and validation. *Journal of School Violence*, 18 (1), 146–161. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1423491>
- Hernández Rivero, V. y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(1), 40–57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (49), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hymel, S. y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An Introduction. *American Psychologist* (70), 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S. y Astedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health promotion international*, 27(1), 5–14. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar012>
- Kwan, C., Wong, C., Chen, Z. y Yip, P. S. F. (2022). Youth Bullying and Suicide: Risk and Protective Factor Profiles for Bullies, Victims, Bully-Victims and the Uninvolved. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 2828. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052828>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. BOE n. 294, de 6 de diciembre de 2018, 119788-119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Llorent, V. J., Farrington, D. P. y Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.002>
- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine* (22), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mitchell, M.M, Bradshaw, C.P., y Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-280. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
- Modecki, K.L., Minchin J., Harbaugh, A.G., Guerra, N. G. y Runions, K.C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(14\)00254](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(14)00254)
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A Guide for Naming Research Studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862.

- Nocito Muñoz, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104–118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19361>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. BOJA. Boletín número 132 de 07/07/2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/132/1>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y 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. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ozdemir, S., Sezgin, F., Sirin, H., Karip, E. y Erkan, S. (2010). Examining the variables predicting primary school student's perceptions of school climate. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 38, 213-224.
- Polanco, C., Paskewich, B.S., Leff, S.S. y Waasdorp, T. (2022). Relational Peer Victimization as a Predictor of Academic Engagement. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02470-3>
- Polo del Río, M.I., Mendo Lázaro, S., Fajardo Bullón, F. y León del Barco, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-13.
- Quintana-Orts, C., Rey, L. y Neto, F. (2021). Are Loneliness and Emotional Intelligence Important Factors for Adolescents? Understanding the Influence of Bullying and Cyberbullying Victimization on Suicidal Ideation. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 67 - 74. <https://doi.org/10.5093/pi2020a18>
- Razzaq, F., Siddiqui, A., Ashfaq, S. y Ashfaq, M. (2022). Efficacy of an anti-bullying video literacy program in Pakistani primary school children. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03870-w>
- Romera, E.M., Luque-González, R., García-Fernández, C.M. y Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XX1*, 25(1), 309-333. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30461>
- Romera-Félix, E. M., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2017). Bullying, cyberbullying y dating violence: Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía. *Actualidad. Centro de estudios Andaluces* (75), 1–32. <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/publicaciones/Actualidad75.pdf>
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E. y Salmivalli, C. (2013). Student, classroom, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421–434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Sánchez Lacasa, C. y Cerezo Ramírez, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 22(2), 137–149. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.62>

- Sarasola, M. y Ripoll, J.C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas antibullying en España. *Pulso*, 42, 51-72.
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, H., Polenik, K., Nakasita, S. y Jones, A. (2012). Profiling social, emotional and behavioural difficulties of children involved in direct and indirect bullying behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*. <https://doi.org/17.243.257.10.1080/13632752.2012.704315>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Tejada Garitano, E., Romero Andonegi, A. y Garay Ruiz, U. (2018). Propuesta de intervención para detener el bullying. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(1), 25–39. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23292>
- Tresgallo Saiz, E. (2014). Violencia escolar (“Bullying”): documento para padres y educadores. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 19(3), 328–333. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.19.num.3.2008.11433>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011a). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research* (3), 63–73. <http://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011b). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health* (21), 80–89. <http://doi.org/10.1002/cbm.808>
- Turner, M. G., Exum, M. L., Brame, R. y Holt, T. J. (2013). Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex. *Journal of Criminal Justice*, 41(1), 53–59. <https://doi.org/10.1016/j.icrimjus.2012.12.005>
- Urbina, C., López, V. y Cárdenas, J. P. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos*, XL (160), 83-100.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents’ depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289–300. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior* (23), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología educativa* (22), 5-18. <http://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>
- Zych I., Baldry A.C. y Farrington D. (2017) School bullying and cyberbullying: prevalence, characteristics, outcomes, and prevention. In: Van Hasselt VB, Bourke ML, editors. *Handbook of Behavioral criminology: contemporary strategies and issues*. New York: Springer; 2017. p. 113-138.
- Zych, I., Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Ribeaud, D. y Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development*, 91(2), 527-545. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>

Fecha de entrada: 19 de junio de 2022

Fecha de revisión: 19 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 24 de marzo de 2023