
Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España

A review of the efficacy of anti-bullying programmes in Spain

Maitane Sarasola Gastesi*
Juan Cruz Ripoll Salceda**

Recibido: 14-08-2018
Aceptado: 30-01-2019

Resumen

En las últimas décadas se han realizado numerosas investigaciones sobre el acoso escolar y expertos en la materia han diseñado diversos programas para combatir este fenómeno en las aulas. Con el objetivo de conocer la eficacia de los programas anti-bullying disponibles en España, se ha realizado una búsqueda de evaluaciones de estos programas, localizando un total de 11 investigaciones. La revisión muestra ciertos problemas en el diseño de las intervenciones y resultados variados que, en bastantes ocasiones, no son estadísticamente significativos. Sin embargo, uno de los programas revisados ofrece mayor consistencia.

Palabras clave:

acoso escolar, ciberacoso, programas de intervención, revisión

Abstract

Much research on bullying has been carried out in the last decades, and experts in this field have designed a great variety of programmes to fight this type of violence in schools. With the aim of knowing the efficacy of Spanish anti-bullying programmes, a review of evaluations of these programmes has been carried out, and a total of 11 research studies have been selected. The review shows both problems with the design of the interventions and also varied results which, most of the times, are not statistically significant. Nevertheless, one of the reviewed programmes shows a higher degree of consistency.

Keywords:

bullying, cyberbullying, intervention programmes, review.

* Universidad de Navarra
msarasolagastesi@gmail.com

** Universidad de Navarra
juancruzripoll@maristaspamplona.es

1. Concepto y terminología: bullying y cyberbullying

Cuando se habla de acoso escolar (también denominado maltrato entre iguales, violencia entre iguales, bullying o bullying tradicional) se debe delimitar a qué tipo de situaciones se está haciendo referencia, puesto que no todos los problemas que ocurren entre alumnos se pueden incluir dentro de la clasificación de violencia entre iguales.

El bullying se define como una conducta de acoso repetitivo e intencionado contra una víctima desprotegida, cuyos protagonistas son los escolares (Olweus, 1993a). Olweus (1993a, 1993b, 2013), pionero en la utilización de este término, considera que un estudiante está siendo intimidado por otro o por un grupo de estudiantes cuando se cometen conductas negativas contra la persona en desigualdad de poder, conllevando cualquier tipo de violencia física (patadas, empujones, puñetazos...), verbal (insultos, motes, hablar mal de la persona...) y psicológica (humillación, desvalorización, burlas...) o exclusión social (no se le deja participar, se le ignora, se aísla...). No obstante, todas las formas de bullying reflejan un componente psicológico (Avilés, 2006; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

A pesar del debate existente, la mayoría de los expertos consideran que este fenómeno implica desigualdad de poder entre el acosador y la víctima, intencionalidad y repetición (Avilés, 2006; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Olweus, 1993a, 2013). El abuso de poder se genera por una interacción dinámica, donde el acosador va adquiriendo poder por fuerza física, estatus social, etc., a medida que la víctima va perdiéndolo (Menesini y Salmivalli, 2017).

El incremento en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (móviles, ordenadores, tabletas, etc.) ha supuesto el desarrollo de una nueva modalidad de bullying conocida como cyberbullying (también llamado acoso cibernético, electrónico o digital, o ciberacoso) (Avilés, 2015; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Olweus, 1993b, 2013; Smith et al., 2008).

A pesar de no existir un consenso entre los expertos (Garaigordobil, 2011; Langos, 2012), el ciberacoso puede definirse como un acto agresivo e intencionado llevado a cabo de forma repetitiva y constante en el tiempo, mediante las TIC (principalmente, teléfonos móviles y redes sociales) contra una víctima que no tiene medios para defenderse (Directorio General de Políticas Internas, 2016; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015, 2018; Slonje y Smith, 2008; Smith y Shu, 2000; Smith et al., 2008). No obstante, para poder considerarse cyberbullying, Garaigordobil (2011) especifica que “tiene que haber menores en ambos extremos (...)” y que es perpetuado por el anonimato y la invisibilidad (Garaigordobil, 2011).

El alcance temporal y geográfico del ciberacoso es casi ilimitado en comparación con el bullying tradicional. Por los medios empleados (redes sociales, correo electrónico, men-

sajes de texto...), esta nueva modalidad de maltrato entre iguales puede producirse en cualquier momento y espacio, desarrollándose tanto dentro como fuera del centro escolar (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Además, el cyberbullying adopta formas muy variadas (Flores, 2008): colgar fotos comprometidas en internet, dejar comentarios ofensivos, crear perfiles falsos en nombre de la víctima, etc.

Por otro lado, en esta modalidad de violencia entre iguales, un solo acto agresivo (por ejemplo, la difusión de una foto o un vídeo con malas intenciones) puede producir un gran impacto emocional en la víctima, ya que alcanza a una audiencia mucho más amplia y las publicaciones pueden permanecer colgadas en la red por largo tiempo (Directorio General de Políticas Internas, 2016; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Olweus, 2013); por ello, las características del acoso escolar han sido discutidas en los últimos años (Olweus, 2013; Olweus y Limber, 2018).

En ambas situaciones, es decir, tanto en el bullying como en el cyberbullying, no solo la salud de las víctimas se pone en peligro. La salud mental del acosador y de los observadores también están en riesgo (Díaz-Aguado, 2006; Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Maganto, Bernarás y Jaureguizar, 2016; Rivers, Poteat, Noret y Ashut, 2009; Salmivalli, 2010; Sourander et al., 2007). Según los expertos, las consecuencias de este tipo de vivencias se mantienen en el tiempo hasta la edad adulta y, en el caso de las víctimas, puede generar depresión, baja autoestima y problemas de confianza hacia los demás (Olweus y Limber, 2010; Salmivalli y Poskiparta, 2012; Teruel, 2007).

1.1. Mejora de la convivencia en los centros educativos

El Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) fue el primer programa dirigido a toda la comunidad educativa de la escuela (profesorado, familias, alumnado, demás profesionales, etc.) implementado a gran escala y evaluado de forma sistemática; este enfoque holístico considera esencial la participación de todos los miembros de la escuela, sin limitar la intervención a la víctima y al acosador (Smith, Schneider, Smith y Ananiadou, 2004).

Los programas de prevención de bullying basados en la perspectiva social promovida por el OBPP han resultado ser más efectivos en la reducción del acoso escolar (Beckman y Svensson, 2015); es más, Rigby, Smith y Pepler (2004) consideran esta característica como la base para combatir el acoso escolar y señalan que, en muchos casos, es concebida como elemento indispensable en el diseño de programas anti-bullying. En esta misma línea, Jan y Husain (2015) defienden que un plan de intervención eficaz para prevenir el acoso escolar debe facilitar la participación activa de las familias y de la comunidad educativa.

Los programas anti-bullying tienen una serie de elementos en común y, en una primera aproximación al fenómeno, tienden a centrarse en el análisis de los niveles de prevalencia y gravedad del problema en colaboración con los profesores, alumnos y familias implicadas en la escuela (Rigby et al., 2004). Sin embargo, no todos los programas siguen el mismo enfoque: mientras algunos se centran más en la formación pre-implementación del profesorado, otros están más dirigidos a recopilar datos sobre la prevalencia y la naturaleza del bullying mediante cuestionarios aplicados a los alumnos (Rigby et al., 2004).

Un meta-análisis de 89 estudios (Farrington y Ttofi, 2009; Ttofi y Farrington, 2011) muestra una correlación entre la reducción del acoso escolar y la victimización, y las siguientes variables:

- Entrenamiento y reuniones con padres.
- Métodos disciplinarios o punitivos.
- Duración e intensidad del programa para los profesores y alumnos: los programas de larga duración reflejan mayores niveles de eficacia.
- Supervisión durante la hora del patio.
- Movilización de los observadores.

Olweus (1993b), por su parte, considera que la eficacia de un programa dirigido a combatir el acoso escolar reside en dos criterios: (1) la presencia de adultos comprometidos a participar y colaborar, y competentes para la implementación; y (2) un buen modelo de implementación. Otras investigaciones realizadas en esta misma línea (Jan y Husain, 2015), muestran que las intervenciones anti-bullying más eficaces en los centros escolares son las siguientes: asambleas, puestos de control, resolución o mediación de conflictos, método de preocupación compartida, dramatización o role playing, trabajo en grupo, trabajo cooperativo, amistad, ayuda entre iguales e iniciativas de apoyo entre iguales.

Menesini y Salmivalli (2017) recuerdan la posibilidad de que existan diferencias entre la intervención a nivel de centro y de clase, porque puede que el profesorado adapte el programa, modificando algunos aspectos cruciales y afectando a la eficacia del mismo. En este sentido, Farrington y Ttofi (2009) precisan el desarrollo un sistema que acredite la eficacia de los programas contra el acoso escolar. Menesini y Salmivalli (2017) muestran su acuerdo con los autores citados manifestando 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.

En cuanto al cyberbullying, las investigaciones y revisiones sobre la estructura de este tipo de programas son más escasas (Mishna, Cook, Saini, Wu y MacFadden, 2011); no obstante, Perren et al. (2012) destacan la importancia de las intervenciones a nivel de comunidad

educativa para reducir el riesgo del ciberacoso y su intervención. Las investigaciones citadas subrayan el rol de las familias y los profesores en la prevención e intervención del acoso escolar cibernético.

En su revisión Perren et al. (2012) concluyen que, al enfrentarse al ciberacoso, los estudiantes, principalmente, recurren a estrategias de resolución de problemas (i.e. buscar apoyo social); en cuanto a los centros educativos, emplean la supervisión por parte de las familias, potenciación o desarrollo de habilidades sociales y educación sobre seguridad en la red. Mishne et al. (2012) aseguran que concienciar a los alumnos sobre el uso adecuado de las TIC no es suficiente para combatir este tipo de acoso; sin embargo, destacan la importancia de educar a las familias y a los profesores sobre los riesgos que conlleva la actividad en la red y el uso de nuevas tecnologías.

1.2. Datos sobre el acoso escolar en España

Desde que en la década de los 70 Olweus comenzara a investigar el maltrato entre iguales en las escuelas escandinavas (Olweus y Limber, 2010), el conocimiento y la preocupación sobre este fenómeno han ido extendiéndose (Garaigordobil, 2011; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Rigby et al., 2004), reflejado en la diversidad de estudios realizados sobre el bullying (Stassen, 2007). Sin embargo, en España, “no existe, (...)”, una acción general a nivel del Estado destinada a la prevención de la violencia escolar. Únicamente existen varios estudios nacionales (...)” (del Rey y Ortega, 2001, p. 135) y algunos estudios a nivel autonómico.

A nivel nacional existen varios estudios e informes sobre la violencia entre iguales en las aulas de nuestro país. A finales de la década de los 90, el Defensor del Pueblo, en colaboración con UNICEF, realizó un estudio epidemiológico en la población escolar nacional de ESO, con el fin de dar respuesta al vacío científico sobre la situación real de la convivencia en los centros escolares españoles (Defensor del Pueblo, 2000, 2006). En el mismo, no solo participaron los estudiantes, sino también el profesorado, los equipos directivos y las familias, proporcionando una visión más global. A través de dicha investigación, se determinó que entre el 27% y 32% de los participantes denunciaban ser víctimas de agresiones verbales, el 4,1% de agresiones físicas y, en cambio, únicamente un 5% manifestaba ser víctima de ciberacoso (Defensor del Pueblo, 2000, 2006).

El Informe Cisneros (Oñate y Piñuel, 2007) fue más extenso, ya que en este se incluyó a la población estudiantil desde el 2º curso de Educación Primaria hasta el 1º de Bachillerato. Los investigadores de este estudio concienciaron a la comunidad educativa sobre los distintos tipos de acoso escolar, puesto que muchas veces se tiende a limitarlo al acoso

físico (al que más se ve), dejando de lado la violencia psicológica, siendo esta última la más prevalente. Así mismo, analizaron las consecuencias del acoso: ansiedad, estrés post-traumático, disminución de la autoestima, autodesprecio, etc. y se validó la prueba AVE (Acoso y Violencia Escolar) empleado para la evaluación de la violencia escolar (Piñuel y Oñate, 2006). En base a los resultados, se estimó una tasa de acoso y violencia escolar del 23,3% a nivel estatal, siendo Andalucía (27,7%), País Vasco y Navarra (25,6%), y Cantabria y Asturias (23,6%) las comunidades con índices por encima de la misma.

En el año 2010 el Observatorio Estatal de Convivencia realizó un estudio sobre la convivencia en los colegios nacionales (excepto Cataluña) de ESO, desde la perspectiva de alumnos, profesores y equipo directivo (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010). La investigación refleja cierta concordancia con el estudio desarrollado una década antes (Defensor del Pueblo, 2000, 2006), ya que los resultados muestran una prevalencia de victimización del 3,8% y de acosadores del 2,4%. Sin embargo, un estudio realizado por Save the Children en 2016 (Observatorio de la Convivencia Escolar, 2016) en colegios públicos de ESO de distintas regiones españolas, muestra una prevalencia de victimización del 9,3% en acoso global (también llamado bullying tradicional) y del 6,9% de victimización en cyberbullying.

En 2017 la fundación ANAR publicó un amplio estudio (ANAR, 2017) sobre acoso escolar y cyberbullying realizado con niños y adolescentes de la asociación. En este informe detallan información muy diversa, y convendría destacar la siguiente: los acosadores son, principalmente, mujeres (56,4%) y suelen ser de la misma clase que la víctima (89%), el acoso suele prolongarse más de 1 año en la mitad de los casos (51,1%) y los profesores reaccionan ante la situación en más de la mitad de los casos (61,7%).

En cuanto al nivel autonómico, también se han realizado algunos informes sobre la convivencia en las aulas. El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) realizó un informe sobre el maltrato entre iguales en la Comunidad Autónoma del País Vasco, en el que se analizó la realidad de los centros escolares desde el último ciclo de Primaria (5º y 6º curso) hasta finales de ESO (Arregi y Martínez, 2012). Se trata de un informe complementario a los análisis de datos de los años 2004-2009, en el que se concluye que la prevalencia del acoso escolar es de un 17,8%, aumentándose a un 20,4% en la última revisión de 2016 (Martínez, 2017); sin embargo, dicho incremento puede haber sido causado por el hecho de haber incluido en la muestra por primera vez al alumnado de 4º de Educación Primaria. Al igual que en los estudios que se han ido mencionando, los índices de prevalencia son mayores en la etapa de Educación Primaria que en la de Educación Secundaria.

Por otro lado, en el año 2016 el Observatorio de la Convivencia Escolar realizó un estudio empírico en la Comunidad Autónoma de Madrid, donde se analizó una muestra de ESO, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio (FPGM). Según los resultados

obtenidos, la victimización es de un 3%, asemejándose a los resultados de varios de los estudios citados (Defensor del Pueblo, 2000, 2006; Díaz-Aguado et al., 2010; Observatorio de la Convivencia Escolar, 2016).

En el año 2017 la Junta de Andalucía publicó un informe sobre un estudio del bullying en las aulas de Primaria y Secundaria de los colegios de la comunidad autónoma (Romera et al., 2017). En el mismo, se obtuvieron muestras de alumnos de último ciclo de Primaria y de todos los cursos de ESO (como en el estudio de Arregi y Martínez, 2012) en dos momentos diferentes: el primero en octubre de 2015 y el segundo en mayo de 2016. Los resultados reflejan que un 23,5% del total de participantes manifiesta ser víctima de bullying, un 4,7% dice ser agresor y un 55,3% manifiesta observar conductas agresivas. Ese mismo año se realizó un estudio sobre cyberbullying con alumnos de 5º y 6º de Primaria (García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2017). En base a los resultados, se estimó una prevalencia de 9,3% para las víctimas, 5,5% para los acosadores y 3,4% para víctima-acosador.

En Murcia se realizó un extenso estudio sobre cyberbullying en el 2015 (Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2015) con una muestra de alumnos de 6º de Primaria, ESO y 1º de Bachillerato (alumnos entre 11 y 21 años). Los resultados reflejaron que, en opinión de las víctimas, este tipo de acoso, principalmente, se produce mediante el ordenador (95,5%); así mismo, se concluyó que el ciberacoso tiene mayor prevalencia entre las chicas (56,1% frente a 43,9%). En cambio, un estudio reciente realizado con alumnos de 5º y 6 de Primaria y de la ESO de esta comunidad (Cuesta, Muñoz e Izquierdo, 2017), concluye que no existen diferencias significativas entre chicos (10,8%) y chicas (10,4%).

2. Metodología

El principal objetivo de este trabajo de investigación ha sido realizar una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying (este término de incluye tanto el bullying tradicional como el cyberbullying) utilizados en España; en este sentido, dentro del marco del acoso escolar tradicional y ciberacoso, se pretende conocer el nivel de efectividad de los programas anti-bullying disponibles a nivel nacional.

2.1. Estrategia de búsqueda

A lo largo de los meses de noviembre y diciembre de 2017 realizamos una búsqueda de investigaciones desarrolladas en España sobre la eficacia de programas anti-bullying en las siguientes bases de datos: ERIC, Dialnet, Unika, Scopus, Iresie y Redalyc; para ello,

entre otras, se utilizaron palabras clave como “bullying,” “acoso escolar,” “cyberbullying” o “programas anti-bullying.” Así mismo, se consultó la bibliografía de los artículos y libros encontrados para la selección de otros posibles trabajos y se revisaron las publicaciones de autores que investigan la materia en la web ResearchGate (i.e. Avilés, Del Rey, Díaz-Aguado, Garaigordobil, Olweus, Ortega o Salmivalli). También se consultaron los programas de las comunidades autónomas de Madrid, Navarra, País Vasco, Galicia, Asturias, Aragón y Andalucía, revisando la existencia de evaluaciones sobre ellos. No hubo restricciones en cuanto a la fecha, el tipo de publicación o el idioma.

A lo largo de la búsqueda se dejó de lado toda evaluación realizada fuera del estado español, como, por ejemplo, el programa PIKAS, OBPP o programa basado en la Teoría de la Acción Razonada. En total se localizaron 23 publicaciones sobre evaluaciones de programas. Sin embargo, tras concluir el proceso de localización se publicó un nuevo trabajo que cumplía con los criterios de inclusión (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018), por lo que fue incluido en los análisis.

2.2. Criterios de inclusión

Los estudios recopilados en la búsqueda realizada fueron leídos y analizados para comprobar que cumplieran con los criterios de inclusión preestablecidos. Conviene destacar que, en cuanto al periodo de tiempo de la publicación, no se estableció requisito alguno, por lo que se incluyeron estudios publicados en diversos años.

Según los objetivos de esta revisión, los artículos debían cumplir los siguientes requisitos:

- Programas evaluados en población escolar española.
- El estudio incluye la evaluación de un programa para reducir el acoso escolar, aunque su principal objetivo no sea ese.
- El estudio realiza algún tipo de comparación para medir la reducción del acoso. Estas comparaciones pueden ser con un grupo de control o contrastando los resultados del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.
- El estudio aporta datos cuantitativos (i.e. porcentajes o tamaño del efecto) sobre los resultados de la implementación del programa.

Los principales motivos de exclusión fueron los siguientes: (1) no se miden los niveles de disminución del acoso escolar, (2) no se realiza una intervención, (3) se trata de una propuesta, (4) la evaluación no se realizó en España, y (5) no se aportan datos cualitativos en los resultados. En este sentido, algunos de los estudios que inicialmente parecían cumplir

los criterios, más tarde fueron descartados por no figurar resultados sobre la reducción de las conductas de acoso escolar ni de otro tipo de comportamientos relacionados con el bullying; ejemplo de ello son los programas Dando Pasos hacia la Paz (Garaigordobil, 2010), Aprender a Convivir (Alba, Fernández-Cabezas, Justicia y Pichardo, 2015; Fernández-Cabezas, Justicia, Alba y Justicia, 2012; Justicia, Pichardo, Justicia y Quesada, 2011) y PAHS (Monjas, et al., 2007, 2014). En cuanto a la investigación del programa piloto PRIRES (Avilés, 2014), a pesar de aportar datos interesantes, no cumple con los criterios de inclusión preestablecidos al no aportar datos cuantitativos.

2.3. Análisis de la información

Los estudios que cumplían con los requisitos o criterios preestablecidos fueron analizados y de cada uno de los documentos se extrajo la siguiente información: estudio, objetivos del programa, grupos y participantes de la intervención, instrumentos de medida, resultados de la evaluación, etc. De este modo, se facilitó el análisis posterior de los resultados.

En cuanto al análisis de la eficacia de los programas revisados, cuando fue posible, se calculó el tamaño del efecto de las intervenciones evaluadas mediante la *d* de Cohen. En los estudios en los que no se realizaba una comparación con un grupo de control, el cálculo se hizo a partir de los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del programa. En cambio, en los estudios en los que sí se realizaban comparaciones con un grupo de control, la *d* se calculó a partir de los resultados obtenidos por el grupo experimental y el de control tras la aplicación del programa. Independientemente del hecho de que los resultados sean estadísticamente significativos, el tamaño del efecto es una medida que indica si son sustantivos; en este sentido, una $d = 0.2$ se considera un tamaño del efecto pequeño, una $d = 0.5$ un tamaño del efecto medio y una $d = 0.8$ un tamaño del efecto grande.

3. Resultados

El proceso de búsqueda dio como resultado un total de 24 publicaciones, de las cuales 13 fueron descartadas por no cumplir los criterios de inclusión; por lo que se han revisado 11 investigaciones sobre evaluaciones de programas anti-bullying. Conviene destacar la escasez de evaluaciones sobre la eficacia de programas de cyberbullying, puesto que de los 11 programas revisados únicamente 2 (ConRed y Cyberprogram 2.0) tienen como objetivo combatir el ciberacoso. En la tabla 1 se puede encontrar la lista de las intervenciones junto con información acerca del estudio (muestra, instrumentos de medida y principales resultados).

3.1. Información de los estudios: fuente de información, instrumentos de medida y muestra

Las fuentes de información de los estudios revisados han sido variadas. Las evaluaciones de ocho de los programas han sido publicadas en revistas revisadas por pares (i.e. *Revista de Educación*, *Apuntes de Psicología* o *Revista de Psicodidáctica*); una de las evaluaciones (Ortega et al., 1998; Ortega, del Rey y Mora-Merchán, 2004; del Rey y Ortega, 2001), además de publicarse en una revista científica, se ha incluido en el capítulo de un libro. Las evaluaciones de los programas CIE (Carbonell, 2007), *Ver para Prevenir* (Jiménez, 2007, 2009), *ConRed* (Casas, 2013; del Rey, Casas y Ortega, 2012) y *Compañeros Ayudantes* (Andrés, 2007; del Barrio et al., 2011), en cambio, son parte de tesis doctorales; los tres últimos (*Ver para Prevenir*, *ConRed* y *Compañeros Ayudantes*) han sido posteriormente publicados como artículos.

En cuanto a los instrumentos de medida, en la mayoría de los estudios se emplean cuestionarios estandarizados (i.e. AVE, CUVE-R, CMAE-1 o AECS). En las evaluaciones de los programas *Cuenta Conmigo* (Jiménez et al., 2013), *Mediación entre Iguales* (Avilés, Torres y Vian, 2008; Villanueva, Usó y Adrián, 2013), *Compañeros Ayudantes* (Andrés, 2007; del Barrio et al., 2011) y *SAVE* (Ortega y Angulo, 1998; Ortega et al., 2004; del Rey y Ortega, 2001) también se emplean cuestionarios ad-hoc diseñados por los investigadores que dirigieron la intervención. Así mismo, en los programas *Ver para Prevenir* (Jiménez, 2007, 2009), *Granada Anti-bullying* (Martín et al., 2005), *Compañeros Ayudantes* (Andrés, 2007; del Barrio et al., 2011) y *SAVE* (Ortega y Angulo, 1998; Ortega et al., 2004; del Rey y Ortega, 2001) se han utilizado grupos de discusión, registros o entrevistas como parte del proceso de evaluación.

El número de participantes de la intervención es un dato que aporta información relevante sobre el estudio. En general, se aprecia una elevada heterogeneidad en las muestras de las evaluaciones revisadas: la media aproximada de participantes es de 438 (entre 23 y 1.714 sujetos). Al mismo tiempo, nueve de las investigaciones cuentan con Grupo de Control (GC), que en ninguno de los casos se creó de forma aleatoria, y se realiza un pre-test y un post-test, a excepción del programa *Ver para Prevenir* (Jiménez, 2007, 2009). No obstante, en el programa *SAVE* (Ortega y Angulo, 1998; Ortega et al., 2004; del Rey y Ortega, 2001), el GC no parece participar ni en el pre-test ni en el post-test; así mismo, en otras dos evaluaciones (Andrés, 2007; y Casas, 2013; del Rey et al., 2012), el GC se trata de un Grupo Cuasi-Control (GCC), puesto que no es equivalente. En los tres estudios restantes, que no cuentan con GC, se realiza un pre-test y un post-test.

3.2. Modelo de apoyo de los programas

Los programas revisados se estructuran en diferentes modelos de apoyo. Por un lado, los programas SAVE (Ortega y Angulo, 1998; Ortega et al., 2004; del Rey y Ortega, 2001), Compañeros Ayudantes (Andrés, 2007; del Barrio et al., 2011) y Mediación entre Iguales (Avilés et al., 2008; Villanueva et al., 2013), tratan de construir redes de apoyo y cooperación entre alumnos para la resolución de los conflictos y apoyo a la víctima. Estos consideran esencial capacitar a los alumnos para ello, con la colaboración y supervisión del Departamento de Orientación y profesorado.

Por otro lado, los programas ConRed (del Rey et al., 2012) y Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015, 2018), están dirigidos a combatir el ciberacoso. El primero se centra en la sensibilización a la comunidad educativa sobre el uso seguro de las TIC y los riesgos que conlleva el abuso de las mismas. El segundo, en cambio, trata de conciencias sobre el cyberbullying y de promover la empatía y la capacidad comunicativa para combatirlo; además, no se limita al ciberacoso, también abarca el bullying tradicional.

En cuanto a los programas Cuenta Conmigo (Jiménez et al., 2013), CIP (Carbonell, 2017), JAHSO (Caballo et al., 2011) y Granada anti-bullying (Martín et al., 2005), potencian el desarrollo de las Habilidades Sociales y de conductas prosociales para educar a alumnos competentes en la resolución de conflictos. Por su parte, el programa Ver para Prevenir (Jiménez, 2007, 2009) trata de sensibilizar sobre el acoso escolar mediante dos vídeos que reflejan la perspectiva de la víctima y del acosador.

3.3. Evidencia del impacto del programa sobre los participantes del acoso escolar

Ocho de los estudios evalúan el impacto del programa sobre los participantes del acoso escolar (víctima, acosador, víctima-acosador y observador). La proporción de acosadores disminuye en todos los casos y en el Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015, 2018) el tamaño del efecto sobre los acosadores de cyberbullying llega a ser $d = 0.69$ (medio). En cuanto al rol de víctima y víctima-acosador, las proporciones disminuyen en cuatro de los programas revisados, sin que esas reducciones lleguen a ser estadísticamente significativas. En los programas de Mediación entre Iguales (Avilés et al., 2008; Villanueva et al., 2013), en cambio, se produce un aumento en el número de víctimas, pero, como indican los propios autores, no resulta estadísticamente significativo.

El impacto sobre los observadores se ha analizado en cuatro de los estudios. En cuanto al Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015, 2018), su efecto sobre los observadores de bullying ha sido medio ($d = 0.49$), mientras que en los observadores de cyberbullying ha sido pequeño ($d = 0.27$). El programa JAHSO (Caballo et al., 2011) ha tenido un tamaño del efecto grande sobre los observadores (entre $d = 1.09$ y $d = 1.21$) y, al mismo tiempo, se aprecia una disminución en las conductas de apoyo a la víctima tras la implementación. En palabras de los investigadores de esta evaluación, el programa trata de trabajar la capacidad de resolución de problemas y en esta línea, se les enseña a pedir ayuda cuando no pueden resolver en la situación; por lo tanto, consideran que ello puede ser el causante de los resultados aparentemente negativos.

3.4. Evidencia del impacto del programa sobre las conductas de acoso

En lo que respecta a las conductas de acoso, ocho de las investigaciones evalúan la eficacia del programa sobre ellas. En los estudios de los programas ConRed (del Rey et al., 2012), Mediación entre Iguales (Avilés et al., 2008; Villanueva et al., 2013) y Compañeros Ayudantes (Andrés, 2007; del Barrio et al., 2011), se observa una disminución en las conductas agresivas y en la victimización, sin que las mejoras constatadas tras la evaluación sean estadísticamente significativas.

En las evaluaciones realizadas con los programas Cuenta Conmigo (Jiménez et al., 2013), CIP (Carbonell, 2017) y Mediación entre Iguales (Avilés et al., 2008; Villanueva et al., 2013), los resultados reflejan un efecto negativo: en el caso de Cuenta Conmigo (Jiménez et al., 2013), comparando los resultados del GE antes y después de la intervención, el tamaño del efecto es negativo ($d = -0.13$); en los programas de Mediación entre Iguales (Avilés et al., 2008; Villanueva et al., 2013), se produce un aumento estadísticamente significativo en la frecuencia del bullying desde la perspectiva del agresor en el GE; y, en la intervención con el programa CIP (Carbonell, 2017), la frecuencia de las agresiones de “todos los días” aumenta, aunque disminuye su gravedad.

El programa Ver para Prevenir (Jiménez, 2007, 2009) parece ser eficaz en la reducción de las conductas de acoso, ya que se observa una disminución estadísticamente significativa en la mayoría de las variables evaluadas; sin embargo, los profesores que formaron parte del GE y GC no participaron en las evaluaciones pre-test ni post-test, y se ofrece información escasa sobre el cuestionario empleado como herramienta de evaluación, ya que no se detallan las dimensiones o variables valoradas.

Por otro lado, el estudio piloto realizado con el programa JAHSO (Caballo et al., 2011) refleja un tamaño del efecto muy grande en cuanto al acoso extremo y ciberacoso ($d = 1.07$),

al igual que el Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015, 2018), en el que el tamaño del efecto sobre la agresividad es muy grande ($d = 3.53$); convendría destacar que este último resultado muestra un tamaño del efecto atípico en comparación con los resultados medios de esta revisión. Sin embargo, el efecto del Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015, 2018) sobre el bullying y la victimización ($d = 0.6$) y sobre la victimización en cyberbullying es medio ($d = 0.42$), mientras que sobre la victimización en bullying es pequeño ($d = 0.36$).

Tabla 1. Programas revisados y resultados obtenidos.

Estudios	Grupos y participantes	Instrumentos de medida ^a	Resultados
Programa CIE: Convivencia e Inteligencia Emocional (Carbonell, 2017)	N = 189 (90 chicos y 99 chicas) 1º y 2º ESO	Test Bulls-S.	Reducción del 1,1% en la proporción de acosadores y del 1,6% en la proporción de víctimas, sin que se informe sobre la significatividad de estos resultados.
Programa Ver para Prevenir (Jiménez, 2007, 2009)	GE N = 1324 GC N = 336 1º y 2º ESO	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario para profesorado (solo post-test) y para alumnado diseñado por el investigador. • Debates en sesiones de tutoría. • Grupos de discusión con el profesorado. 	Diferencias en las respuestas del cuestionario empleado con el alumnado para la evaluación pre-test y post-test del grupo experimental: los investigadores observan una disminución estadísticamente significativa de las conductas de acoso que confiesan realizar los agresores (4,8%), que dicen recibir las víctimas (2,4%) y que observan los espectadores (3,8%). A un 71,4% del alumnado los videos que se emplean en el programa le han servido para comprender mejor el acoso escolar.
Programa ConRed (Casas, 2013; del Rey et al., 2012)	GE N = 595 GCC N = 298 ESO	<i>European Cyberbullying Questionnaire.</i>	En las dimensiones de victimización y agresión en <i>cyberbullying</i> , el tamaño del efecto $d = 0.15$ comparando los resultados pre-test y post-test del grupo experimental, y el tamaño del efecto $d = 0.23$ comparando el grupo experimental y el grupo de control en el post-test.
Programa Cuenta Conmigo (Jiménez et al., 2013)	GE N = 96 GC N = 84 ESO	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de actitud hacia la violencia (CAHV-25). • Escala <i>ad-hoc</i> diseñada por los investigadores. 	En la violencia percibida en el aula (dimensión evaluada con una escala <i>ad-hoc</i>), los grupos no son equivalentes y comparando los resultados de antes y después de la intervención, el grupo control tuvo un efecto $d = -0.7$ y el grupo experimental $d = -0.13$. En la violencia percibida en el patio sí que son equivalentes y comparando los resultados de antes y después de la intervención, el grupo control tuvo un efecto $d = 0$ y el grupo experimental $d = 0.26$. Comparando este último con el grupo de control, el efecto fue $d = 0.38$.

<p>Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015, 2018)</p>	<p>GE N = 93 GC N = 83 3º y 4º ESO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de Evaluación del Cyberprogram 2.0. • AVE. • AECS (cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales). • <i>Screening</i> de abusos entre compañeros. • IECA (<i>Index of Empathy for Children and Adolescents</i>). • CUVE-R (Cuestionario de Violencia Escolar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Primera publicación: <ul style="list-style-type: none"> o El efecto $d = 0.6$ en el cuestionario de <i>bullying</i> y victimización. • Segunda publicación: <ul style="list-style-type: none"> o Victimización <i>bullying</i>: el efecto $d = 0.36$. o Victimización <i>cyberbullying</i>: el efecto $d = 0.42$. o Agresor <i>bullying</i>: el efecto $d = 0.75$. o Agresor <i>cyberbullying</i>: el efecto $d = 0.69$. o Observador <i>bullying</i>: el efecto $d = 0.49$. o Observador <i>cyberbullying</i>: el efecto $d = 0.27$. • Tercera publicación: <ul style="list-style-type: none"> o Tamaños del efecto medios (entre $d = 0.56$ y $d = 0.75$) en 10 de los 30 factores evaluados (i.e. perpetración del <i>bullying</i>, rol víctima-acosador en <i>bullying</i>, rol de observador en <i>bullying</i> o rol de víctima-acosador en <i>cyberbullying</i>), en la comparación de los resultados pre-test y post-test de la intervención.
<p>Programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir (Cerezo y Sánchez, 2013).</p>	<p>N = 23 3º y 4º EP</p>	<p>Test Bull-S.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción estadísticamente no significativa de alumnos en el rol víctima-agresor del 4,3% al 0%. • Aumentan los porcentajes de la frecuencia de las agresiones de "todos los días" (del 15,8% al 30,7%) y disminuye la gravedad de las agresiones; no se informa sobre la significatividad de estos resultados.
<p>Programa JAHSO: Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (Caballo et al., 2011). <i>Estudio piloto</i></p>	<p>N = 193 (83 chicos y 110 chicas) 5º y 6º EP, y 1º y 2º ESO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CMAE-1 (Cuestionario Multimodal de Acoso Escolar). • Técnicas de observación: registros diarios de heteroobservación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción significativa de 5 de los 6 factores evaluados (acosado, actitud de apoyo al acosador, observador que interviene a favor del acosado, acoso extremo/ciberacoso y observador pasivo), con tamaños del efecto entre $d = 0.43$ y $d = 1.21$. • La reducción del sexto factor (acosador) no llega a ser estadísticamente significativa ($d = 0.39$).
<p>Programa Granada Anti-bullying (Martín et al., 2005)</p>	<p>GE N = 25 GC N = 24 6º EP</p>	<p>Cuestionario de abusos entre compañeros.</p>	<p>La prueba de proporciones de los resultados indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en los roles antes y después de la intervención del GE, aunque se observa una disminución en la proporción de agresores (del 32% al 20%) y víctimas (del 16% al 12%).</p>

Programas de Mediación entre Iguales: equipos de ayuda (Avilés et al., 2008; Villanueva et al., 2013)	GE N = 171 GC N = 152 1º y 3º ESO	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de roles “adivina quién” • Escala de actitudes pro-víctima. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se aprecian diferencias significativas en la distribución de roles del GE en comparación con el GC, ni en el pre-test ni en el post-test. • En el grupo que realiza el programa la proporción de agresores desciende del 19,3% al 10,2% y la de víctimas aumenta del 3,5% al 5,7%, sin que estos resultados sean significativos. • Tras la intervención, el tamaño del efecto de las actitudes pro-víctima es $d = 0.37$ en el centro con programa.
	GE N = 68 GC N = 65 1º ESO	<ul style="list-style-type: none"> • Insebull. • Autoinforme diseñado por investigadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se encontraron diferencias significativas entre el GC y el GE ni en el pre-test ni en el post-test. • Tras la aplicación del programa, se observó un aumento significativo en la frecuencia del bullying desde la perspectiva del agresor en el GE.
Programa Compañeros Ayudantes (Andrés, 2007; del Barrio et al., 2011)	GE N = 237 alumnos; 32 profesores; 102 familias. GCC N = 170 alumnos; 26 profesores. ESO 1º-3º	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios de clima escolar y evaluación del programa. • Cuestionario de habilidades sociales. • Grupos de discusión. • Entrevistas individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • La proporción de alumnado que afirma no sufrir conductas de acoso desciende del 58.6% al 54,4% y, de forma paralela, la proporción de alumnado que afirma no realizar conductas de acoso disminuye del 55,9% al 44,7%. En ninguno de los dos casos las diferencias son estadísticamente significativas. • Un menor porcentaje (resultado no significativo) de víctimas dice que le pongan motes ofensivos “a veces”, disminuyéndose el porcentaje del 31,1% a 28,6%. • El porcentaje de robos de cosas “en muchos casos” según las víctimas también disminuye del 15,6% a 11,9%, aunque no sea significativa. • El de agresiones físicas “en muchas ocasiones” del 8,9% a 4,8%.
Programa SAVE: Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega y Angulo, 1998; Ortega et al., 2004; del Rey y Ortega, 2001)	GE N = 901 GC (no interviene en el pre-test ni en el post-test) N = 440 2º-6º EP y ESO	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. • Cuestionario diseñado por investigadores. • Entrevistas con los coordinadores del programa 	Los investigadores han identificado diferencias significativas entre el pre-test y el post-test en cuanto a los roles: disminuye la proporción de víctimas del 9.1% al 3.9%, la de víctima-agresor del 0.7% al 0.3% y la de acosadores del 4,5% al 3,8%.

Nota: n.s.: número de sujetos; N: número de participantes; GE: grupo experimental; GC: grupo de control; GCC: grupo cuasi-control; EP: Educación Primaria; ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

^aEn esta columna solo se incluyen las herramientas utilizadas para evaluar el acoso escolar.

4. Discusión

El principal objetivo de este trabajo ha sido conocer la eficacia de los distintos programas anti-*bullying* utilizados en España y para ello, hemos revisado un total de 11 programas cuya eficacia ha sido evaluada en colegios españoles.

A partir de la revisión desarrollada, carecemos de razones sólidas para recomendar alguno de los programas. En primer lugar, solo hemos encontrado un número pequeño de programas cuya eficacia haya sido investigada. Buena parte de los estudios realizados tienen carencias metodológicas, como falta de grupos de control equivalentes al grupo experimental, uso de herramientas de evaluación cuya fiabilidad no ha sido establecida, o falta de medidas de seguimiento tras la finalización del programa. En algunos casos, a pesar de existir un grupo de control, este no se emplea para realizar comparaciones con el grupo experimental. Así mismo, en la mayoría de los casos, los resultados no llegan a ser estadísticamente significativos o son inconsistentes, ya que en algunas variables se produce una mejora mientras que en otras hay un empeoramiento; por ejemplo, en dos de las evaluaciones revisadas (programas de Mediación entre iguales y programa CIP), aumenta la frecuencia de las conductas agresivas y, en una tercera (JASHO), disminuyen las conductas de apoyo a la víctima. Además, solo dos de los programas (Cyberprogram 2.0 y Mediación entre Iguales) han sido evaluados en varias investigaciones, limitándose a una única evaluación en el resto de los casos.

Por otro lado, la investigación presenta unas limitaciones a tener en cuenta en el momento de valorar los resultados. En la fase de localización de programas anti-*bullying*, se ha intentado realizar una búsqueda extensa de programas en el contexto español, pero no se han aplicado las técnicas características de una revisión sistemática (registro de todas las referencias encontradas y control de la fiabilidad de la selección).

En conclusión, Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015, 2018) parece ser el programa mejor respaldado, ya que, en base a sus resultados, ha mostrado producir tamaños del efecto medios y muy grandes en más de la mitad de las dimensiones analizadas. Cabe mencionar que en una de estas investigaciones se ha encontrado un efecto muy grande sobre la agresividad y este podría considerarse un resultado atípico pues es notablemente mayor que otros tamaños del efecto recogidos en esta revisión o en referencias internacionales (Jiménez et al., 2016; Ttofi y Farrington, 2011). No obstante, a pesar de que uno de los programas que trata de combatir el ciberacoso parece ser el que presenta los resultados más favorables, se percibe cierta escasez en la evaluación de intervenciones con programa para combatir este fenómeno.

Finalmente, convendría destacar que, tras esta revisión de la eficacia de programas anti-*bullying* empleados en España, parece necesaria la realización de estudios de mayor ca-

lidad metodológica, de modo que se pueda contar con datos más fiables sobre la eficacia de distintos programas; así mismo, se debería evaluar la eficacia de la intervención de los programas diseñados para combatir el acoso escolar cibernético.

5. Referencias

- Alba, G., Fernández-Cabezas, M., Justicia, F. y Pichardo, M. C. (2015). The longitudinal effect of the Aprender a Convivir (learning to live together) programme in childhood: the development of social competence. *Cultura y Educación*, 27 (1), 186-220.
- Andrés, M. S. (2007). *Los sistemas de Ayuda entre Iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: evaluación de una intervención* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Arregi, A. y Martínez, M. P. (2012). *El maltrato entre iguales en Euskadi*. Vitoria: ISEI-IVEI.
- Avilés, J. M. (2006). Bullying: el maltrato entre iguales. *Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Avilés, J. M. (2014). Programa educativo PRIRES: Programa de Prevención de Riesgos en las Redes Sociales. *Revista de Investigación en Psicología*, 17 (2), 13-23.
- Avilés, J. M. (2015). *Proyecto Antibullying: prevención del bullying y del cyberbullying en la comunidad educativa*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J. M., Torres, N. y Vian, M. V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6 (3), 863-886.
- Barrio del, C., Barrios, A., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, M. S. y 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.
- Beckman, L. y Svensson, M. (2015). The cost-effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program: *Results from a modelling study*. *Journal of adolescence*, 45, 127-137. doi:10.1016/j.adolescence.2015.07.020
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C. e 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.
- 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). Universidad de Murcia, España.

- Cerezo, F., Calvo, A. y Sánchez, C. (2011). *El programa CIP para la intervención específica en bullying*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). *Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria*. *Apuntes de psicología*, 31 (2), 173-181.
- Cuesta, J. D., Muñoz, M. A. e Izquierdo, T. (2018). *Cyberbullying: análisis comparativo entre menores de España y Francia*. *Revista de Humanidades*, 33, 173-188.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Defensor del pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Education.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MECED, Observatorio Estatal de la Convivencia
- Directorio General de Políticas Internas (2016). *Cyberbullying Among Young People*. Bruselas: Unión Europea.
- Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *The Campbell Collaboration*, 6, 1-149.
- Fernández-Cabezas, M., Justicia, F., Alba, G. y Justicia, A. (2012). El programa Aprender a Convivir y la Reducción de Problemas de Conducta en Niños de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 317-323.
- Flores, J. (2008). *Cyberbullying. Guía rápida*. Recuperado de <http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/ciberbullying-guia-rapida.shtm>.
- Fundación ANAR (2017). *II Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados*. Madrid: Fundación ANAR.
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa "Dando pasos hacia la paz" sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Psicología Conductual*, 18(2), 277-295.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalence and consequences of cyberbullying: A review. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0: Programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. doi:10.7334/psicothema2014.78

- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: the Cyberprogram 2.0 program and the Cooperative Cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology*, 9, 745. doi:10.3389/fpsyg.2018.00745
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernarás, E. y Jaureguizar, J. (2016). Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 33-47. doi:10.11144/Javerianacali.PPS14-1.ecfd
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Cyberbullying en Educación Primaria: Factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación. *Psychology, Society and Education*, 9(2), 251-262. doi:10.25115/psye.v9i2.697
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J. y Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351. doi:http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.199841
- Jan, A. y Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.
- Jiménez, A. (2007). El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: *valoración de una intervención a través de medios audiovisuales* (tesis doctoral). Universidad de Huelva, España.
- Jiménez, A. (2009). Videos contra el acoso escolar (Bullying). *Revista de Medios y Educación*, (34), 95-104.
- Jiménez, J. A., Ruiz, J. A., Llor, B., Llor, L. y Pérez, M. P. (2013). Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: A randomized clinical trial. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1313-1318. doi:10.1016/j.childyouth.2013.05.010
- Jiménez, J. A., Ruiz, J. A., Llor, L., Pérez, M. y Llor, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175. doi:10.1016/j.childyouth.2015.12.015
- Justicia, A., Alba, G., Pichardo, M. C., Justicia, F. y Quesada, A. B. (2011). Efectos del programa aprender a convivir en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 39-50.
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 285-289. doi:10.1089/cyber.2011.0588
- Martínez, M. P. (2017). *Maltrato entre iguales 2016*. Vitoria: ISEI-IVEI.
- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health and medicine*, 22, 240-253. doi:10.1080/13548506.2017.1279740
- Monjas, I., García, B. Elices, J. A., Del Valle, M. y Patrocinio, M. (2007). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

- Monjas, I., García, B. Elices, J. A., Del Valle, M. y Patrocinio, M. (2004). *Ni sumisas ni dominantes: los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Recuperado de: <http://www.cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0463/672.pdf>
- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health and medicine*, 22, 240-253. doi:10.1080/13548506.2017.1279740
- Mishna, F., Cook, C., Saini, M., Wu, M. J. y MacFadden, R. (2011). Interventions to Prevent and Reduce Cyber Abuse of Youth: A Systematic Review. *Research on Social Work Practice*, 21(1), 5-14.
- Observatorio de la Convivencia Escolar (2016). *I Informe anual sobre el acoso escolar en la Comunidad de Madrid: curso 2015-2016*. Madrid: MECD.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, 139-143. doi: 10.1016/j.copsyc.2017.04.012
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X: acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ortega, R. y Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar: su presencia en Institutos de Educación Secundaria en Andalucía. *Revista de estudios de juventud*, 42, 47-61.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain. En Smith, P. K., Pepler, D., y Rigby, K. (Ed.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-185). Reino Unido: Cambridge University Press.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., Tsatsou, P. y Völlink, T. (2012). Tackling Cyberbullying: Review of Empirical Evidence Regarding Successful Responses by Students, Parents, and Schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-293.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *AVE: Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA.

- Rey del, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 20(39), 129-138.
- Rey del, R., y Ortega, R. (2001). Programa de ayuda entre iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Rigby, K., Smith, P. K. y Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. En P. Smith, D. Pepler y D. Rigby (Eds.) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp.1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N. y Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: the Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223. doi:10.1037/a0018164
- Romera, E. M. et al. (2017). *Bullying, cyberbullying y dating violence: estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C. y Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294-302. doi:10.4119/UNIBI/ijcv.247
- Stonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School psychology review*, 33(4), 547.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Smith, P. K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212. doi:10.1177/0907568200007002005
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L. y Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. *Pediatrics*, 120(2), 397-404. doi:10.1542/peds.2006-2704
- Stassen, K. (2006). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental review*, 27(1), 90-126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002
- Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Pirámide.

- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1
- Villanueva, L., Usó, I. y Adrián, J. E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 165-171.

Sugerencia de cita:

Sarasola, M. y Ripoll, J.C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas *anti-bullying* en España. *Pulso. Revista de Educación*, 42, 51-72