

LA CONVIVENCIA ESCOLAR:

UN ACERCAMIENTO MULTIDISCIPLINAR

PARA LA INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS



COMPS.

Ana Belén Barragán Martín

África Martos Martínez

María del Mar Molero Jurado

María del Mar Simón Márquez

María del Carmen Pérez-Fuentes

Dykinson, S.L.

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar para la intervención en contextos educativos”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid, 2021

ISBN: 978-84-1122-009-5

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DEL ACOSO ESCOLAR: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

CRISTINA MÉNDEZ AGUADO*, ANA MANZANO LEÓN*,
MATÍAS E. RODRÍGUEZ-RIVAS**, JUAN MIGUEL FERNÁNDEZ CAMPOY*,
LAURA MOLINA ALONSO*, JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER*,
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ*, Y ROCÍO COLLADO SOLER*

**Universidad de Almería; **Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo*

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar se define como un abuso reiterado entre iguales basado en la intimidación o humillación hacia otra persona y entre cuyas características principales destaca la intención de causar daño o sufrimiento a la víctima y la existencia de desequilibrio de poder entre ambas partes (Juvonen y Graham, 2014; Olweus, 2013). En España se trata de una problemática de gran relevancia en el contexto escolar debido al alto índice de incidencia (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete, y Sanchiz, 2014). La encuesta realizada por Calmaestra et al. (2016) para Save the Children determinó que alrededor de 111.000 menores de edad sufren acoso escolar ya sea de manera directa o indirecta y tanto a nivel de secundaria como de primaria, perteneciendo a este último grupo las víctimas más vulnerables (Rajmil et al., 2009).

Según Cañas-Pardo (2017) existen diferentes factores de riesgo en los agresores que favorecen la aparición del acoso escolar y que se pueden integrar en torno a cuatro grandes grupos: personales, familiares, escolares y sociales/culturales.

Factores personales: fracaso escolar o bajo rendimiento académico, ruptura de las normas, creación de una imagen de persona dominante, víctimas de violencia previa, autoestima baja (académica y familiar pero no a nivel social), autoconcepto positivo y falta de empatía emocional.

Factores familiares: normas rígidas o ausencia de las mismas, falta de apoyo y afecto y presencia de violencia física o verbal.

Factores escolares: clima negativo, aislamiento o rechazo social y falta de atención a la educación en competencias sociales.

Factores sociales/culturales: insensibilización derivada de la violencia presente en medios de comunicación y videojuegos, valores culturales relacionados con la violencia y entornos sociales violentos

En cuanto a las consecuencias que produce el acoso escolar sobre las víctimas, estas se pueden presentar a corto o largo plazo. En el primero de los casos se considera aquellas consecuencias que se mantienen durante la etapa escolar.

Abarca problemas de tipo psicológico como depresión y ansiedad y problemas escolares en cuanto a rendimiento y absentismo. Por otro lado, las consecuencias a largo plazo son aquellas cuya presencia se mantiene más allá de la etapa escolar, incluso durante toda la vida de la víctima.

En este grupo se enmarcan diversos problemas de salud mental que pueden derivar en trastornos mentales graves como el trastorno límite de la personalidad y problemas de tipo social por falta de habilidades sociales que dificultan su relación con el entorno (de la Plaza y González, 2019).

Las situaciones de acoso escolar ocurren con mayor frecuencia en aquellos lugares en los que la vigilancia por parte de los adultos es menor, siendo el principal lugar las zonas comunes como los baños o el propio patio de recreo (Tresgallo, 2011). En cuanto a su forma, el acoso puede ser de tipo verbal, físico o de aislamiento social, dificultando este último tipo su detección y, por tanto, la capacidad de reacción en contra (Pedreira, Cuesta, y Bonet, 2011).

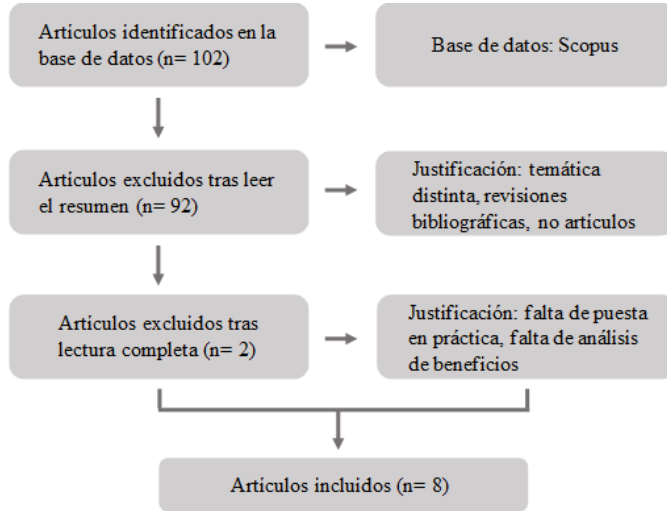
Debido a todo lo expuesto anteriormente, resulta necesario crear estrategias de intervención destinadas a la reducción del acoso escolar. Los estudios actuales dirigidos hacia esta línea de investigación se centran en la creación de programas y en el análisis de los beneficios que reportan. No obstante, dado que el porcentaje de éxito de estas propuestas resulta es bajo (da Silva et al., 2017), resulta necesario ahondar con mayor precisión en estas propuestas, con el fin de identificar aquellos elementos que puedan promover el desarrollo de modelos efectivos en los que se considere el contexto y las necesidades propias de este. En este sentido, el objetivo de esta revisión bibliográfica es analizar las características de los programas de intervención anti-bullying y los factores sobre los que actúan. Para ello, las hipótesis de partida son: existen diferencias en cuanto al enfoque del programa; existen diferencias en cuanto a quienes están dirigidos los programas; existen diferencias en cuanto a los factores sobre los que intervienen los programas.

METODOLOGÍA

Para la realización de esta revisión bibliográfica la estrategia de búsqueda se centró en la revisión de artículos científicos escritos tanto en español como en inglés de la base de datos Scopus. Para su búsqueda se utilizaron como palabras clave “school bullying” AND “practices”. La fecha de publicación se limitó al rango comprendido entre 2012 y la actualidad, obteniendo un total de 102 artículos. A continuación, se aplicaron como criterios de inclusión que fueran programas puestos en práctica y en los que se analizaran los beneficios. Como criterio de exclusión se

determinó que fuera no cumplir los criterios expuestos anteriormente. Finalmente, el número de artículos final se redujo a 8.

Figura 1. Diagrama de flujo



RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras el análisis de los 8 artículos empíricos seleccionados, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, permiten agruparlos en cuatro grandes grupos atendiendo al planteamiento de los programas de prevención del acoso escolar: integrados en el currículum, desarrollo de habilidades sociales e informativos.

Integrados en el currículum

En este grupo se incluyen aquellos programas en los que las intervenciones se realizan en el aula incluyendo a todos los alumnos que la componen. En total, son cinco los programas que se pueden clasificar en este grupo y todos ellos presentan un enfoque cognitivo-conductual.

En este sentido, Albayrak, Yildiz, y Erol (2016) propusieron un programa basado en el modelo comportamental-ecológico y en el modelo de sistemas de Neuman. Para ello, se involucró tanto a 583 estudiantes de 12 a 15 años como a sus familias y profesorado implicado en su educación. La duración fue de cinco semanas, con una frecuencia de una hora semanal. Para su desarrollo, primero se procedió al entrenamiento de los adultos, seguido de un incremento de las medidas de seguridad, acompañado de la creación grupal de reglas con los alumnos y la difusión de resultados. Se trata de un programa que actúa sobre factores personales, familiares,

escolares y sociales. Los resultados obtenidos evidenciaron una reducción significativa en marcadores relacionados con el acoso escolar.

En la misma línea se encuentra el estudio de Kyriakides et al. (2013) en el que participaron 2996 estudiantes de entre 11 y 12 años y el profesorado.

En este caso el programa se basa en un enfoque dinámico de la mejora escolar (DASI) en el que, tras la formación del profesorado y la creación de un plan de acción, se procedió a su puesta en práctica con los estudiantes. Dicho plan se basó en la mejora del comportamiento, la colaboración entre profesores y la creación de oportunidades de aprendizaje. La duración fue de 8 meses. En este caso las variables sobre las que se actuó fueron las personales y escolares.

Por su parte, Noboru et al. (2021) llevaron a cabo su programa basado en grupos de discusión y entrevistas en 5 institutos implicando a sus estudiantes y profesorado. Para ello, se invirtieron 90 minutos en grupos de discusión sobre la temática, 60 minutos en las entrevistas y entre 1 y 4 horas en la observación realizada. Tras ello, se determinó que la educación moral y las actividades culturales contribuyen a la prevención del acoso escolar. Las variables sobre las que se intervino fueron las personales y sociales/culturales.

Díaz-Caneja et al. (2021) propusieron una intervención de tipo activo realizada de manera online. Contó con la participación de 1882 estudiantes de primaria y secundaria, junto con sus padres y profesorado quienes tras formarse llevaron a cabo intervenciones basadas en estrategias de apoyo. La duración fue de 12 semanas y actuó sobre variables personales, familiares, escolares y sociales/culturales.

Por último, Renshaw y Jimerson (2012) propusieron un curriculum compuesto de 3 programas interrelacionados en los que se involucró a 636 estudiantes de entre 11 y 13 años. Para ello, se comenzó con el visionado de segmentos de películas para dar paso a una discusión grupal, proporcionar información psicoeducativa y realizar actividades relacionadas sobre ello. La duración fue de 14 semanas con un total de 18 sesiones de 30 a 50 minutos de duración. En cuanto a las variables de actuación estas fueron las de tipo personal, escolar y social/cultural.

Desarrollo de habilidades sociales

En este apartado se incluyen aquellas intervenciones centradas en el desarrollo de habilidades sociales. Este grupo sólo incluye un programa analizado.

Se trata del propuesto por Brandão et al. (2019), una intervención participativa basada en el modelo de Community-Based Participatory Research y en los Círculos Culturales de Paulo Freire. Para ello se contó con la participación de 12 voluntarios de entre 13 y 16 años quienes realizaron una obra de teatro sobre la temática y debieron resolver de manera grupal la problemática presentada. La duración fue de 4 reuniones de 2 horas y media cada una. Esta intervención actuó sobre variables personales y

sociales/culturales al permitir el desarrollo de comportamientos prosociales y de relaciones empáticas y asertivas. El enfoque fue cognitivo-conductual.

Informativos

Este grupo abarca aquellos programas exclusivamente informativos sobre la temática. Se compone de dos programas de enfoque cognitivo.

El primero de ellos pertenece a Cerni, Zadro, Batic-Mujanovic, y Zalihic (2014) quienes propusieron una intervención pasiva basada en la transmisión de conocimientos. Contaron con 626 participantes de entre 10 y 13 años y consistió en una charla sobre la temática y la entrega de folletos informativos. Se trata de un enfoque que actúa sobre variables personales y escolares y que permitió la mejora del conocimiento sobre la ayuda ante casos de acoso escolar y sobre métodos para oponerse a este.

El segundo programa es el propuesto por Méndez, Ruíz-Esteban, y Ortega (2019), que dispuso de 1248 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y 18 años. En este caso se consideró la práctica deportiva como posible reductora del acoso escolar, pero se obtuvo que una práctica superior a 4 veces semanales se corresponde con valores de agresividad más altos. En cuanto a las variables sobre las que se actúa son aquellas de tipo personal y social/cultural.

Tabla 1. Características de los estudios

Autores (año)	Muestra	Duración	Tipo	Modalidad	Enfoque
Albayrak et al. (2016)	N= 583 Edad: 12-15 años Participantes: profesorado, familias y estudiantes	1h semanal. 5h totales	Integrado en currículum	Grupal	Cognitivo- conductual
Brandão et al. (2019)	N= 12 Edad: 13-16 años Participantes: estudiantes	4 reuniones de 2h 30 min cada una	Desarrollo de habilidades sociales	Grupal	Cognitivo- conductual
Cerni et al. (2014)	N= 626 Edad: 10-13 años Participantes: estudiantes	Determinado por el tiempo de la charla y de la observación	Informativo	Grupal	Cognitivo
Díaz-Caneja et al. (2021)	N= 1882 Edad: 6-16 años Participantes: profesores, familias y estudiantes	12 semanas	Integrado en el currículum (ordenador)	Grupal	Cognitivo- conductual
Kyriakides et al. (2013)	N= 2996 Edad: 11-12 años Participantes: estudiantes y profesorado	8 meses	Integrado en el currículum	Grupal	Cognitivo- conductual

Tabla 1. Características de los estudios (continuación)

Autores (año)	Muestra	Duración	Tipo	Modalidad	Enfoque
Méndez et al. (2019)	<i>N</i> = 1248 Edad: 11-18 años Participantes: estudiantes	Indeterminada	Informativo	Grupal	Cognitivo
Noboru et al. (2021)	<i>N</i> = 5 institutos Edad: 12-16 años Participantes: estudiantes y profesorado	90 min (grupos de discusión), 60 min (entrevistas) y 1h-4h (observación)	Integrado en el currículum	Grupal	Cognitivo-conductual
Renshaw y Jimerson (2012)	<i>N</i> = 636 Edad: 11-13 años Participantes: estudiantes	5 sesiones en una semana, 5 sesiones durante 5 semanas y 8 sesiones durante 8 semanas. 30-50 min cada sesión	Integrado en el currículum	Grupal	Cognitivo-conductual

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Esta revisión bibliográfica ha tenido como objetivo principal analizar las características de los programas de intervención contra el acoso escolar y los factores sobre los que actúan. Aunque se trata de contenidos considerados previamente en otros estudios, estos se encuentran fragmentados, es decir, no consideran todas las variables aquí tenidas en cuenta al mismo tiempo o se centran mayormente en determinar si los resultados de los programas analizados son favorables o no.

Tras los análisis los resultados obtenidos han permitido confirmar o refutar las hipótesis de partida enunciadas con anterioridad. La primera de ellas hacía referencia a la existencia de diferencias en cuanto al enfoque del programa y queda confirmada. En este sentido, los programas analizados se han podido clasificar en torno a tres grandes grupos en función de si se trataba de intervenciones de tipo informativo, de desarrollo de habilidades sociales o de intervenciones integradas en el currículum. Este tipo de agrupación es similar a la propuesta por da Silva et al. (2017) quienes añaden un grupo extra denominado intervenciones basadas en toda la escuela.

La segunda hipótesis, existen diferencias en cuanto a quienes están dirigidos los programas, queda igualmente confirmada ya que, aunque si bien es cierto que todos los programas tienen como objetivo principal influir sobre los estudiantes, algunos de ellos inciden igualmente sobre el profesorado y las familias.

Este hecho se debe a la relación directa de ambos con variables que influyen sobre el acoso escolar. En el caso del profesorado, estos tienen la oportunidad de crear ambientes positivos en el aula e influir en el bienestar del alumnado, favoreciendo de este modo el desarrollo de climas inclusivos y oportunidades de desarrollo de habilidades sociales (Rigby, 2014).

En cuanto a las familias, la actuación sobre ellas es de importancia ya que en el contexto familiar pueden darse situaciones que promuevan la aparición de la figura del agresor y, de igual manera, pueden intervenir de manera activa sobre el acoso escolar fomentando conductas positivas (Nocito, 2017).

En relación con la segunda hipótesis se encuentra la tercera, que también ha sido confirmada. En este caso, se afirmó la existencia de diferencias en cuanto a los factores sobre lo que intervienen los programas. Tal y como se ha podido observar, existen programas que actúan sobre los factores sociales, escolares, familiares y personales al mismo tiempo mientras que otros se centran de manera exclusiva en algunos de estos. No obstante, se consideran intervenciones de mayor eficacia aquellas en las que se abarcan las cuatro dimensiones al mismo tiempo, lo que implica incluir en ellas al profesorado y las familias (da Silva et al., 2017).

A pesar de los resultados obtenidos, esta revisión bibliográfica presenta limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. En primer lugar, se ha considerado una única base de datos por lo que sería necesario ampliar la búsqueda y, con ella, la muestra seleccionada.

En segundo lugar, el análisis realizado ha sido superficial y debería profundizarse más en él con el fin de determinar más características o el grado de relevancia de estas.

En conclusión, si bien es cierto que los programas analizados presentan beneficios sobre el acoso escolar, estos constan de distintas características a las que se debe atender cuando se decide llevar a cabo o elaborar uno, en función del contexto en el que se vaya a aplicar y de su finalidad. Sobre todo, resulta de importancia concretar el enfoque que se le quiere otorgar y el tipo de intervención a plantear, todo ello considerando en todo momento los factores sobre los que se pretende incidir.

Finalmente, se recomienda continuar con la investigación atendiendo a la etapa de educación primaria puesto que es en ella en la que se encuentran las víctimas más vulnerables (Rajmil et al., 2009).

REFERENCIAS

Albayrak, S., Yildiz, A., y Erol S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, 63, 1-9.

Brandão, W., Ohany, C., Torres, R.R., de Aquino, J.M., de Almeida, A.J., Ribeiro, B., y Meirelles, E.M.L. (2019). Formation of protagonist adolescents to prevent bullying in school contexts. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(1), 1-8.

Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego*. España: Save the Children.

Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 1-10.

Cerni, E., Zadro, K., Batic-Mujanovic, O., y Zalihic, A. (2014). Satisfaction with the program of school bullying prevention and mental health promotion – Cross sectional study among primary school pupils in Mostar. *Acta Médica Académica*, 43(1), 35-39.

Da Silva, J.L., de Oliveira, W.A., Malta, F.C., de Andrade, L.S., Bazon, M.R., y Iossi, M.A. (2017). Anti-bullying interventions in schools: A systematic literature review. *Ciência y Saúde Coletiva*, 22(7), 2329-2340.

De la Plaza, M. y González, H. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. *Revista de Victimología*, 9, 99-131.

Díaz-Caneja, C.M., Martín-Babarro, J., Abregú-Crespo, R., Huete-Diego, M.A., Giménez-Dasi, M., Serrano-Marugán, I., y Arango, C. (2021). Efficacy of a web-enabled, school-based, preventative, intervention to reduce bullying and improve mental health in children and adolescents: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Frontiers in Pediatrics*, 9, 1-14.

Juvonen, J. y Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.

Kyriakides, L., Creemers, B., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van, P., y Pearson, D. (2013). Using the dynamis model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 1-22.

Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., y Ortega, E. (2019). Impact of the physical activity on bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8.

Monjas, M.I., Martín-Antón, L., García-Bacete, F.J., y Sanchiz, M.L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511.

Noboru, T., Amalia, E., Hernández, P.M., Nurbaiti, L., Affarah, W.S., Nonaka, D., ... Kobayashi, J. (2021). School-based education to prevent bullying in high schools in Indonesia. *Pediatrics International*, 63, 459-468.

Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.

Olweus, D.A. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780.

Pedreira, P., Cuesta, B., y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.

Rajmil, L., Alonso, J., Analitis, F., Detmar, S., Erhart, M., Klein, M., ... European Kidcreen Group. (2009). Víctimas de acoso: factores asociados en niños y adolescentes de 8 -18 años de edad en 11 países europeos. *Pediatrics*, 67(2), 111-118.

Renshaw, T.L. y Jimerson, S.R. (2012). Enhancing student attitudes via a brief, universal-level bullying prevention curriculum. *School Mental Health*, 4, 115-128.

Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 1-11.

Tresgallo, E. (2011). El acoso escolar y las actitudes psicológicas defensivas en el primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 28-37.