

"PARCEROS": UN PROGRAMA PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR (BULLYING) EN COLOMBIA

PARTNERS: A PROGRAM FOR THE PREVENTION AND INTERVENTION OF BULLYING IN COLOMBIA.

Herrera López Mauricio¹

Lagos Alejandra²

Villota, Yaqueline³

Pantoja Diana⁴

Figueroa María Fernanda⁵

Universidad de Nariño

3 6 0

RESUMEN

Este estudio se presentan los resultados de la implementación de un programa de intervención para prevenir y mitigar el bullying, a partir del fortalecimiento de habilidades socioemocionales, desarrollado en una institución educativa oficial del municipio de San Juan de Pasto, sur de Colombia. Se aplicó un diseño mixto, el abordaje cuantitativo se desarrolló a través de un diseño cuasi experimental de medidas pre-pos test y el cualitativo mediante la sistematización de experiencias desde una perspectiva etno-educativa. Se contó con la participación de 31 estudiantes entre los 12 y los 15 años de edad, quienes cursaban séptimo grado de Educación Secundaria. El programa estuvo constituido por ocho sesiones, que incluyeron actividades individuales y grupales dirigidas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Los

1 *Psicólogo, Universidad de Nariño. Especialista en Educación y Pedagogía, Universidad Mariana; Magister en Educación, Universidad de Nariño. Doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Córdoba (España). Profesor Asociado, Departamento de Psicología, Universidad de Nariño (Colombia). Investigador grupo psicología y salud. Orcid.org/0000-0002-0292-2688 Contacto: mherrera@udenar.edu.co*

2 *Estudiante de Psicología, Universidad de Nariño (UDENAR), San Juan de Pasto, Colombia. Contacto: aleja9821@hotmail.com ALEJANDRA LAGOS: <https://orcid.org/0000-0002-4251-5235>*

3 *Estudiante de Psicología, Universidad de Nariño (UDENAR), San Juan de Pasto, Colombia. Contacto: yaquelinevillota@gmail.com YAQUELINE VILLOTA: <https://orcid.org/0000-0002-0489-3411>*

4 *Estudiante de Psicología, Universidad de Nariño (UDENAR), San Juan de Pasto, Colombia. diana.pantoja.mar@gmail.com DIANA PANTOJA: <https://orcid.org/0000-0002-5018-1888>*

5 *Psicóloga, Universidad de Nariño, Especialista en Gerencia Social del Centro de Estudios e Investigación Latinoamericano CEILAT, Universidad de Nariño. Magister en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia, Universidad CES. Docente hora cátedra, Departamento de Psicología, Universidad de Nariño, (Colombia). Investigadora grupo psicología y salud. Orcid.org/0000-0002-6427-345X Contacto: mafefp@gmail.com*

resultados cuantitativos sugieren una mayor disminución en la prevalencia del rol de agresor y agresor-victimizado, en comparación a un menor cambio en el rol de victimización, a su vez los resultados cualitativos evidencian un incremento en el reconocimiento de la dinámica del acoso escolar y un mayor uso de las habilidades socioemocionales por parte de los participantes en el contexto educativo, lo cual da cuenta del mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes y de la promoción de una sana convivencia.

PALABRAS CLAVE

Intervención, Acoso escolar, Habilidades socioemocionales, Diseño mixto

ABSTRACT

This study presents the results of the implementation of an intervention program to prevent and mitigate bullying, based on the strengthening of socio-emotional skills, developed in an official educational institution in the municipality of San Juan de Pasto, located in southern Colombia. This study has a mixed approach, the quantitative approach was developed through a quasi-experimental design of pre-post measurements and the qualitative one through the systematization of experiences from an ethno-educational perspective. 31 students between 12 and 15 years of age, who were in the seventh grade of Secondary Education, participated. The program consists of eight sessions, which included individual and group activities aimed at strengthening social skills. The quantitative results suggest a greater decrease in the prevalence of the role of aggressor and aggressor-victimised, compared to a smaller change in the role of victimization, in turn the qualitative results show an increase in the recognition of the dynamics of bullying and a greater use of socio-emotional skills by the participants in the educational context, which

accounts for the improvement of interpersonal relationships between students and the promotion of a healthy coexistence.

KEYWORDS

Intervention, Bullying, Socio-emotional skills, mixed design

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar (bullying en inglés) se refiere a aquellos comportamientos intimidatorios o agresivos ejercidos por un estudiante, o un grupo de ellos, sobre otro, incapaz de defenderse; esta conducta se caracteriza por ser intencional, con persistencia en el tiempo y por establecer una relación de dominio-sumisión entre un agresor y su víctima (Olweus, 2013; Enriquez & Garzón, 2015; Urra, 2017; Postigo et al., 2019). Se reconoce además, una "ruptura de la reciprocidad moral" que implica una transgresión moral injustificada, puesto que los participantes reconocen que estos actos son inmorales e injustos, pero aun así se siguen ejecutando (Ortega-Ruiz, et al., 2016).

Las consecuencias de este fenómeno han sido ampliamente documentadas y van desde afectaciones académicas como la deserción escolar, bajo rendimiento escolar, hasta desajustes de carácter psicosocial y trastornos psicopatológicos (Gutiérrez, 2018), entre los que resaltan el consumo de sustancias psicoactivas, ansiedad, estrés, trastornos del sueño (Bouldin et al., 2021), depresión (Dervishi, et al., 2019), suicidio (Midgett & Doumas, 2019) y los trastornos de la conducta alimentaria (Buendía et al., 2016). Estos impactos pueden llegar a producirse independientemente del rol de víctima, agresor, agresor-victimizado o espectador, convirtiéndose en un factor de riesgo para la salud mental del individuo (Aguirre-Flórez et al., 2015; Midgett & Doumas, 2019).

A nivel mundial se sugiere una prevalencia entre el 30% y el 40%, siendo los países europeos y USA los de mayor afectación (Fraguas et al., 2021; Modecki et al., 2014). La prevalencia de bullying para el sur de Colombia (Herrera-López et al., 2017) es de 41,9%, (23,4% víctimas, 4,5% agresores y 14% agresores-victimizados) superando la prevalencia media mundial y la de Latinoamérica de 29,31% (Herrera-López et al., 2018). Al respecto, la ONG Bullying Sin Fronteras reportó para Colombia, un total de 2.981 casos graves de bullying entre 2017 y 2018, afirmando que es una problemática recurrente en las instituciones educativas del país (Bullying Sin Fronteras, 2019).

Diferentes estudios señalan que la participación en bullying está asociada al déficit en habilidades sociales, las cuales posibilitan un desarrollo satisfactorio en un contexto intra e interpersonal; dicha relación ha sido estudiada en función de los roles de implicación. Si bien aún existen debates al respecto, se sugiere que los agresores presentan bajos niveles en empatía afectiva, autocontrol, toma de perspectiva, remordimiento y compasión (Carrascosa & Ortega-Barón, 2018; Moreno et al., 2019). En cuanto a las víctimas, se sugiere en general bajos niveles en empatía cognitiva, regulación emocional, toma de decisiones, asertividad, e incapacidad para iniciar y mantener una conversación con sus pares, por lo que su capacidad de defender sus derechos y dignidad en interacciones violentas es reducida (Gómez-Ortiz et al., 2017a; Jenkins et al., 2017; Mendoza & Maldonado, 2017; Moreno et al., 2019; Vargas & Paternina, 2017). En relación a los agresores-victimizados, se sugiere que suelen ser menos empáticos y menos prosociales (Mendoza & Maldonado, 2017; Musalem & Castro, 2015), al respecto, Silva et al. (2019) refieren que quienes participan en este rol, suelen contar con menos amistades que todos los demás roles, pues no solo tienen un déficit en sus habilidades sociales, sino en su regulación emocional, de ahí que al

ser objeto de agresión, suelen responder desde la frustración social y la ira no gestionada.

Respecto a los espectadores o testigos, se ha encontrado que existe una correlación positiva entre regulación emocional, cooperación, retención de información relevante en situaciones sociales, flexibilidad cognitiva y revalorización del otro, con la capacidad de intervenir prosocialmente a favor de la víctima (Silva et al., 2019). Sin embargo, algunos espectadores suelen adaptarse a la tensión y prefieren no involucrarse, llegando incluso a perpetuar el abuso, de ahí que apostarle al trabajo con los espectadores, puede significar la ruptura de la ley del silencio y la reducción de las conductas de bullying (Cano y Vargas-González, 2018; Jenkins et al., 2017; Mendoza y Maldonado, 2017; Moreno et al., 2019; Sentse et al., 2014, Vargas & Paternina, 2017).

En referencia a la intervención del fenómeno, diversos resultados en la implementación de programas sugieren como estrategias eficaces de prevención e intervención, el fortalecimiento y entrenamiento de las habilidades sociales, la autonomía, el autoestima, la expresión de emociones, la comunicación verbal y no verbal y el apoyo social, motivando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa; además se recomienda que estas acciones deben enfocarse en el aula de clases, puesto que al ser un problema grupal, es aquí, desde las interacciones cotidianas, donde se debe abordar; así pues, las habilidades sociales se pueden constituir como un factor de protección ante la conducta agresiva y promotoras de interacciones positivas con los demás (Mendoza & Maldonado, 2017; Moreno et al., 2019; Vargas & Paternina, 2017), complementariamente se sugiere que el currículo escolar debe incluir la formación en competencias sociales y emocionales (Zych et al., 2018).

En Europa, específicamente en España, se han desarrollado varias propuestas de intervención, entre las que resalta el programa denominado "ayuda entre iguales"; este se realizó a través de la creación de redes sociales de apoyo entre estudiantes de 12 a 16 años por medio del fortalecimiento de diferentes habilidades sociales (Martin & Casas, 2019). Por su parte, Albaladejo et al., (2016) implementaron un programa que tiene por objetivo promover el desarrollo de competencias socioemocionales basado en la inteligencia emocional y la psicología positiva, este programa fue dirigido a la población escolar en general, logrando una notoria disminución de los roles de violencia escolar y mejora de relaciones interpersonales. Finalmente, entre las intervenciones españolas destacadas se encuentra la aplicación del programa TEI "tutor entre iguales", que busca la reducción del acoso escolar y cibernético por medio de la tutoría entre pares, metodología que condujo a resultados efectivos en el mejoramiento del clima escolar, la cooperación y la actitud positiva, factores que reducen comportamientos relacionados al acoso (Ferrer et al., 2019).

En Latinoamérica se destaca Brasil, en donde se han logrado experiencias significativas de intervención, es el caso del programa "intervention in social skills an bullying" que logró la reducción de la victimización en estudiantes de sexto grado, tras el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales, influyendo en la reducción del acoso escolar hasta un año después (Da silva et al., 2018). Este programa fue el resultado de estudios previos como "The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in brazil" que demostró que la mejora de las habilidades sociales y emocionales podría reducir la victimización de acoso escolar. Su metodología se basó en sesiones que fortalecían la formación de conductas y habilidades como la cortesía, la capacidad de hacer amigos, la empatía, el autocontrol, la expresividad emocional, la asertividad y la capacidad de

resolución de problemas interpersonales. Así pues, los resultados del estudio reafirman la importancia de trabajar con las habilidades sociales gracias a la mejora que se obtuvo en el grupo experimental (Da silva et al, 2016). Otra experiencia a resaltar es la intervención realizada con el "programa breve antibullying", el cual se realizó con 1.043 estudiantes de escuelas públicas de Porto Alegre; esta intervención se basó en el abordaje lúdico de temas relacionados con el bullying, el prejuicio y la victimización, promoviendo el fortalecimiento de las habilidades sociales de civismo y empatía (Bottan et al., 2020).

En Perú, Castro y Flores (2020), desarrollaron una investigación para determinar la efectividad de un programa educativo del Ministerio de Salud, basado en el desarrollo de habilidades sociales en 168 estudiantes de educación secundaria del distrito de Atuncolla. La evaluación realizada evidenció que las habilidades sociales menos desarrolladas en los estudiantes fueron: asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones, por ello se guió la intervención hacia el reconocimiento y fortalecimiento de estas habilidades, a través de diferentes sesiones psicoeducativas. Los resultados indicaron la efectividad del mismo, pues estas habilidades sociales aumentaron considerablemente, logrando el fortalecimiento de las actitudes y comportamientos adecuados en situaciones problemáticas cotidianas como lo es el acoso escolar.

Asimismo, en México se realizó un pilotaje para la adaptación del "programa Juego" creado en España por Garaigordobil (2014); este consistió en la implementación de juegos cooperativos relacionados con las habilidades de comunicación, la cohesión grupal, ayuda y confianza, creatividad grupal, cooperación y la expresión emocional, con el propósito de incrementar la conducta prosocial de los niños participantes. Este estudio se realizó con 37

niños entre los 8 y 10 años y su aplicación dio cuenta de la efectividad de la intervención logrando un incremento de la conducta prosocial y una disminución estadísticamente significativa en la conducta agresiva de los niños (Herrera & Musi, 2020). En este mismo país, en el año 2018, Facebook, creó en trabajo conjunto con Yeltic (empresa mexicana de realidad virtual) el programa educativo "Misión Paz Escolar"; este busca fortalecer habilidades socioemocionales como la empatía, manejo de conflictos, solución de problemas y asertividad en adolescentes de entre 13 y 18 años, con el objetivo de mitigar el bullying y propiciar una experiencia positiva en la escuela; para ello simula por medio de cápsulas interactivas de realidad virtual, cinco situaciones de bullying y cyberbullying en las cuales el estudiante es protagonista; a medida que va avanzando en la situación, se le presentan diferentes alternativas de actuación, que lo invitan a ir tomando decisiones respecto a qué hacer frente a circunstancias que se les pueden presentar en su cotidianidad escolar y en donde cada decisión recibe su retroalimentación (Facebook, 2018). La primera experiencia de implementación del programa se hizo durante el ciclo escolar 2018-2019, contando con la participación de alrededor de 30000 estudiantes de escuelas públicas de Ciudad de México; tras su implementación, el 81% percibió mayor autoeficacia para el uso de las redes sociales en situaciones que podían poner en riesgo su integridad o la de alguien más y, el 63% se sintió en mayor capacidad para expresar su opinión, lo cual contribuyó a la promoción de una convivencia escolar más sana y satisfactoria (Asociación Colombiana de Ingenieros de Sistemas-ACIS, 2019). Tras este logro, se pretende implementar el programa durante el ciclo 2019-2020 en colegios públicos de Bogotá (Colombia) y sus municipios aledaños, (Facebook, 2018).

En el contexto colombiano se reconocen varias investigaciones que recogen los resultados de

intervenciones sobre el fenómeno. Resalta una intervención en Popayán (Cauca) denominada "aulas de paz, un espacio pedagógico para la sana convivencia" que buscó determinar la efectividad de estrategias didácticas elaboradas con base en la propuesta "aulas en paz" diseñada para todo el país por Chaux (2007). Esta intervención estuvo enfocada en la promoción de relaciones pacíficas y competencias sociales teniendo un impacto favorable en la reducción del acoso escolar. En esta propuesta, los estudiantes hicieron parte activa, tanto de su construcción, como de la puesta en práctica de la misma, siendo un aspecto importante para el logro de resultados positivos, que dan cuenta del mejoramiento de la sana convivencia y de las habilidades personales (Sanchez et al., 2019).

En Bogotá se realizó una investigación con estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado, dirigida a identificar el efecto del entrenamiento de observadores en conductas prosociales y asertivas sobre el bullying; este entrenamiento se realizó a través de una serie de sesiones que fortalecían las habilidades sociales, emocionales, de convivencia, entre otras. Si bien los resultados no fueron significativos, se identificó la influencia de variables como el temor por parte de los estudiantes a expresarse, para mantenerse fuera del grupo de víctimas (Giraldo et al., 2015). Otra intervención en Bogotá, consistió en la evaluación de la pertinencia de un programa de prevención e intervención basado en habilidades sociales con estudiantes de 10 a 15 años, esta buscó que los estudiantes reconocieran las situaciones de agresión presentes en su cotidianidad escolar y que a través del fortalecimiento de las habilidades sociales logran afrontar adecuadamente la problemática. La evaluación de la efectividad del programa se realizó a través de la retroalimentación de los estudiantes y de los profesores acerca de lo aplicado y de su evaluación a través de cuestionarios; estos evidenciaron que el entrenamiento en

habilidades sociales contribuye efectivamente al afrontamiento de la problemática del acoso escolar (Vargas et al., 2020).

Estas experiencias permiten evidenciar los beneficios de generar procesos de intervención sobre el fortalecimiento de las habilidades sociales y las competencias socioemocionales; pues las evidencias refieren beneficios como la reducción del nivel de prevalencia en el acoso, lo cual redundando en una mejor experiencia escolar (Ferrer et al., 2019). Así mismo, la intervención del acoso escolar desde este enfoque de las habilidades, mejora la calidad de las relaciones interpersonales, no solo en el contexto educativo, sino también en su círculo social fuera de la institución; es decir, su fortalecimiento se expande en beneficios para el desarrollo de la vida en general (Albaladejo et al., 2016). De igual forma, intervenir el bullying desde este enfoque, promueve una mayor apertura para comprender las necesidades y perspectivas del otro y poder tomar decisiones más pertinentes a la hora de gestionar un conflicto; además, los participantes adquieren herramientas para expresar sus emociones, redundando en comportamientos más consecuentes y responsables que fortalece la responsabilidad ciudadana (Bottan et al., 2020; Facebook, 2018). Complementariamente, otro beneficio consiste en la desnaturalización de la violencia, ya que la intervención, implica el reconocimiento de los comportamientos agresivos que paulatinamente se han considerado aceptables e incluso divertidos, sin dimensionar sus verdaderas consecuencias (Vargas et al., 2020).

Si bien, a nivel mundial se ha venido acrecentando la implementación de variados programas y recientes meta-análisis reconocen que la mayoría han demostrado una moderada efectividad, se resalta el valor de las intervenciones universales para la prevención, fundamentalmente las que se apoyan en procesos cognitivos y conductuales, y que

incluyen el fortalecimiento de variables socio-cognitivas como la empatía, la prosocialidad, la autoeficacia social, la asertividad, entre otras (Fite et al., 2020). A pesar del avance positivo en la implementación de programas universales, en beneficio de la salud mental, es necesario apoyar el desarrollo de programas locales, que representan esfuerzos conjuntos y que se gestan teniendo en cuenta aspectos culturales y socioeconómicos particulares (Resett & Mesurado, 2021); además, es importante seguir avanzando en la comprensión de los componentes y moderadores más efectivos del éxito de la intervención (Fraguas et al., 2021; Ng et al., 2020). En este punto, es pertinente resaltar que Latinoamérica y en especial Colombia, se encuentra rezagada respecto al avance del cuerpo teórico del fenómeno y más aún en procesos de intervención (Herrera-López et al., 2018).

Por lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo presentar los resultados de la implementación del programa PARCEROS, diseñado para la prevención e intervención del bullying en adolescentes del municipio de Pasto, (sur de Colombia), a partir del fortalecimiento de las habilidades socio-emocionales.

MÉTODO

DISEÑO

Este estudio tuvo un enfoque mixto (Cresswell, 2009). Los procedimientos cualitativos implicaron la sistematización de la experiencia interventiva desde una perspectiva etno-educativa (Álvarez, 2011), dadas las características propias de la población (Cuevas, 2002). El abordaje cuantitativo se sustentó en un diseño cuasi-experimental, con diseño pre y pos test, con un solo grupo (Montero & León, 2007).

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población la conforman aproximadamente 5500 estudiantes de una institución pública de la ciudad de Pasto, distribuidos en dos jornadas, mañana y tarde, el 47% eran hombres y el 53% mujeres, con edades comprendidas entre 11 y 20 años. El 92.5% vivían en el sector urbano y el 7.6% en el sector rural. La elección de la muestra para el desarrollo del programa se dio a partir de un diagnóstico participativo, desde el cual los miembros de la comunidad educativa reconocieron que el problema más observado era el acoso escolar y se presentaba con mayor frecuencia en el grado séptimo. Una vez focalizados los cursos, se realizó la aplicación del cuestionario *European Bullying Intervention Project Questionnaire* -EBIPQ a los 129 estudiantes que cursaban este grado (45.7 % fueron hombres y 54.3 % mujeres, con edades entre 11 y 16 años); tras la aplicación se focalizó como muestra al curso con mayor prevalencia de acoso escolar, conformado por 31 estudiantes, (17 mujeres y 14 hombres) comprendidos entre los 12 y 15 años de edad ($M=12.71$; $SD= .864$).

La población foco de la presente investigación, se caracteriza por sensibles condiciones sociales, entre ellas resaltan las precarias condiciones socioeconómicas de los sectores urbanos de donde provienen los estudiantes, lo cual implica una alta exposición al comercio y consumo de sustancias psicoactivas, altos niveles de inseguridad, marcado ausentismo de los padres por estar dedicados predominantemente a labores propias de la economía informal. De igual manera, se reconocen complejas dinámicas familiares (que en su mayoría son de tipo monoparental), relacionadas principalmente con estilos de crianza autoritarios y negligentes; esto redundo en altos niveles de estrés en los estudiantes, asociados también al ritmo o carga académica que lleva la institución. Finalmente, se evidencia que la magnitud de la comunidad educativa de la institución (alrededor de 5500

estudiantes de estratos 1 y 2, en jornadas mañana y tarde) desborda la capacidad de respuesta del personal de apoyo psicosocial, lo cual dificulta una atención integral y oportuna para la totalidad de la comunidad educativa.

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

European Bullying Intervention Project Questionnaire –EBIPQ: esta escala valora la conducta de bullying a través de 14 ítems tipo Likert (7 de victimización y 7 de agresión) con cinco opciones de respuesta (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*). La versión adaptada al contexto colombiano reporta óptimos valores de consistencia interna ($\alpha_{\text{agresión}} = .82$; $\alpha_{\text{victimización}} = .78$; $\alpha_{\text{total}} = .85$), así como adecuadas propiedades psicométricas (Herrera-López et al., 2017).

En cuanto a las técnicas, para el diagnóstico participativo y para la implementación del programa de intervención, se empleó: a) el grupo focal, b) la entrevista y, c) la observación participante; así mismo se desarrolló un proceso metódico de sistematización de la experiencia, aplicando un cuestionario de evaluación por sesiones y un sociograma (o test sociométrico). Esta última, es un herramienta novedosa en este tipo de abordajes, pues permite explorar las formas de interacción y la estructura de un grupo tras cada sesión a partir de la formulación de una pregunta, en la que se nombra a uno o más miembros del grupo según criterios previos (por ejemplo: afectividad, popularidad, liderazgo); luego, a partir de las respuestas se realiza un gráfico en el que se evidencia las cargas o valencias (positivas o negativas) de las relaciones entre los integrantes y se señala las posiciones que ocupa cada uno dentro de él (Urbina et al., 2018; Bezanilla, 2019). Finalmente se realizó una matriz DOFA para evaluar el desarrollo general del programa.

PROCEDIMIENTO

El programa PARCEROS tiene como objetivo prevenir e intervenir el acoso escolar a través del fortalecimiento de las habilidades socio-emocionales, propiciando escenarios que promuevan una interacción sana y una actuación acorde a la dignidad de las personas. Está constituido por 8 sesiones (5 de intervención y 3 de seguimiento) desarrolladas a lo largo de 2 meses (una cada semana), con una duración aproximada de dos horas cada una. Estas sesiones implicaron actividades individuales y grupales, desarrolladas en el aula de clases, que exigieron al participante asumir una actitud de carácter cooperativa, sustentadas en la conducta prosocial (Herrera & Musi, 2020).

El proceso de investigación que evalúa la implementación del programa PARCEROS, se dio en el marco de un proyecto de práctica profesional del programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Colombia), desarrollado en una institución educativa pública de la Ciudad de Pasto. Este proceso consistió en 4 fases: 1) Diseño, 2) Gestión institucional, 3) Intervención y, 4) Seguimiento.

1. Formulación y Diseño: esta fase implicó la búsqueda y configuración de los referentes teóricos y evidencias empíricas, focalizando elementos clave de la dinámica de acoso escolar y en los resultados de algunos programas de intervención, tales como TEI, Modelo ABC, Kiva y el modelo proactivo de convivencia y aprendizaje cooperativo (Ferrer, et al., 2019, Hamodi & Jimenez, 2018, Uruñuela, 2016). El diagnóstico participativo previamente construido con la comunidad académica, sugirió darle un enfoque hacia las habilidades socioemocionales básicas y avanzadas como la empatía, prosocialidad y la comunicación asertiva. A partir de estos insumos, se estructuró el plan de acción del programa, con sus respectivas

sesiones, objetivos, temáticas, metodología e indicadores de gestión, logro e impacto.

2. Gestión: el equipo de trabajo socializó el programa con los directivos y con los profesionales de la salud mental de la institución, quienes desde su experiencia, evaluaron la pertinencia de la propuesta. Dado que las sesiones del programa se aplicarían en horas de clase, fue necesario gestionar el permiso con los docentes responsables de las asignaturas. De igual forma, se gestionó la firma del consentimiento informado por parte de los padres de familia, así como el asentimiento de los estudiantes, en el que se explicaba el carácter voluntario de su participación, cumpliendo así con el código deontológico bioético de psicología (Ley 1620 de 2006). El proceso contó con el aval del comité de ética de la Universidad.

3. Intervención: La primera sesión se tituló "El parcero de mis sueños" y su objetivo fue, además de aplicar el pre-test, identificar las habilidades sociales que caracterizan a un parcero(a) y un no parcero(a) desde la perspectiva de los estudiantes. Las actividades que integran la sesión se denominan: "Regálame un autógrafo", "Como mandado a hacer" y, "Las palabras se las lleva el viento". La segunda sesión llamada "Yo soy lo que somos", tuvo como objetivo reconocer la importancia de "la escucha" (habilidad básica) en la comunicación que se desarrolla en el aula de clase; la actividad central se denominó "El abrazo misterioso". La tercera sesión se denominó "Habilidoso", y tuvo como objetivo reconocer la importancia de pedir un favor y decir no, que son habilidades sociales básicas, que promueven la sana convivencia en el aula de clase. La cuarta sesión se denominó "Misión parceros", la cual, a través de una actividad denominada "misión pirata", buscó generar en los estudiantes el reconocimiento de la importancia de la comunicación asertiva, el fortalecimiento de la empatía y los beneficios de practicar conductas prosociales en el aula de clase.

Finalmente, la quinta sesión de intervención denominada "¡Que parcerero!" tuvo como objetivo dar a conocer algunas conductas recíprocas para el reforzamiento de las habilidades sociales; esta sesión se realizó a partir de una actividad llamada "Porque hago, lo que hago", con la que pudieron reconocer los reforzadores individuales y grupales más efectivos como lo son el reconocimiento o refuerzo social positivo, el agradecimiento y el sentido de pertenencia a un grupo.

4. Seguimiento. Las tres sesiones posteriores, realizadas a lo largo de las tres semanas siguientes, buscaron reforzar los aprendizajes y habilidades obtenidas durante las sesiones previas. Estas se denominaron encuentros de "El parcerero y/o parcerera de la semana" y tuvieron como objetivo reafirmar y resignificar las habilidades socioemocionales evidenciadas por los estudiantes durante ese encuentro semanal, a través del refuerzo social positivo. En estas sesiones se desarrolló también el sociograma. Complementariamente se realizó un seguimiento permanente al reporte de casos en coordinación de convivencia, por medio de un formato. En la última sesión se realizó la medición pos-test con el cuestionario *EBIPQ*. A lo largo de todo el programa se realizó la evaluación que se aplicaba al final de cada sesión con todos los estudiantes y con el equipo de práctica.

ANÁLISIS DE DATOS

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Inicialmente se calcularon los estadísticos descriptivos para las variables sociodemográficas, para la edad y para las dimensiones de la escala. Se realizó la prueba de normalidad multivariante con el estadístico *Shapiro-Wilks* (para muestras menores a 50 participantes). Se calculó el *coeficiente alfa* ($\alpha \geq .70$) para valorar la confiabilidad de la medida *EBIPQ*. Para la comparación entre las

medidas de pre y post test, se aplicó un análisis no paramétrico de contrastes de hipótesis, usando el estadístico *Wilcoxon* para muestras relacionadas. Se estimó el tamaño del efecto con la *d de Cohen* (d) y su poder estadístico ($1-\beta$). Complementariamente, se realizaron pruebas de contraste de proporciones (χ^2), teniendo en cuenta los valores de los residuos tipificados corregidos superiores a +1.96 (intervalo de confianza 95%) y +2.58 (intervalo de confianza 99%). Estos análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS-23.0 y el programa G-Power.

Para determinar el rol de víctima se consideraron sujetos con calificaciones iguales o superiores a 2 (una vez al mes) en cualquiera de los ítems de victimización, y con puntaje igual o menor a 1 (una o dos veces) en todos los ítems de agresión. La implicación en el rol de agresor se calculó considerando los sujetos con puntuaciones iguales o superiores a 2 (una vez al mes) en cualquiera de los ítems de agresión, y con puntaje igual o menor que 1 (una o dos veces) en todos los ítems de victimización. El rol de agresor-victimizado se obtuvo con puntuaciones iguales o superiores a 2 (una vez al mes) en al menos uno de los ítems de agresión y de victimización.

ANÁLISIS CUALITATIVO

El análisis cualitativo se realizó inicialmente desde la sistematización de la información en matrices, posterior a ello se hizo la codificación y la triangulación por técnicas: a) observación participante, b) cuestionario de evaluación por actividad, que tuvo en cuenta; objetivo de la actividad y su descripción, balance e impacto tras su ejecución, autorreferencias, evaluación y registro fotográfico, y c) sociograma, a fin de evidenciar si existían cambios en las dinámicas relaciones de los estudiantes tras la implementación del programa y el seguimiento de casos de acoso escolar con coordinación de convivencia. Finalmente, posterior a la

triangulación, se llevó a cabo la categorización deductiva y emergente. Este proceso se realizó por medio del programa ATLAS.ti 6.2.

RESULTADOS

RESULTADOS CUANTITATIVOS

La prueba de *Shapiro-Wilk* indicó la ausencia de normalidad multivariante de los datos:

S-W(N=31)= .689, *p*= .000. El estadístico *Wilcoxon* sugirió la existencia de diferencias significativas entre las medidas pretest-postest para los tres roles (*p*≤ .001), resultados confirmados por la prueba de contraste de proporciones (χ^2). Se obtuvo valores *d de Cohen* que indicaron un tamaño del efecto de valor moderado y un valor estadístico de potencia alta (ver tabla 1).

Tabla 1.

Descriptivos, confiabilidad y resultados del análisis pretest-postest.

Rol	Pre-test				Post-test				<i>p</i>	<i>d</i>	1- β
	α	%	M	SD	α	%	M	SD			
Victimización	.78	16.12%	.45	.522	.72	6.45%	.20	.399	.001	.538	.951
Agresión	.91	6.45%	.29	.480	.81	0%	.11	.184	.000	.523	.950
Agresor-Victimizado	.90	9.68%	.34	.462	.85	0%	.14	.266	.000	.531	.951

Nota: α = alfa de Cronbach; *d*= tamaño del efecto, *d* de Cohen; 1- β = potencia estadística, RT= residuos tipificados corregidos.

RESULTADOS CUALITATIVOS

El proceso de triangulación por técnica, permitió la delimitación de cuatro categorías principales; la primera de ellas es el “reconocimiento del otro”, el cual se evidenció en diferentes momentos de la aplicación del programa, especialmente

en la sesión inicial; este proceso permitió la configuración de un rol prosocial que distingue a un buen “parcero”.

S8: *sentí que la actividad brinda mayor conocimiento sobre lo que verdaderamente es un amigo.*

De igual manera, las actividades desarrolladas permitieron que los estudiantes reconocieran las implicaciones del acoso escolar, logrando diferenciar sus tres características: intencionalidad, repetición o sistematicidad de la intimidación y el desbalance de poder (Olweus et al., 1999). Así se configura una segunda categoría "delimitación del acoso escolar (bullying)".

S12: yo no sabía que el bullying era así, que tenía como tres requisitos.

S4: me gusto que nos explicaran que el acoso escolar debía ser intencional, uno puede diferenciar algunas cosas con eso.

Una tercera categoría que surgió fue "las habilidades sociales", que favorecen la disminución del acoso escolar; así pues, para superar el esquema dominio-sumisión (aspecto del desbalance de poder), se reafirmó el valor del respeto por la dignidad humana; y para la dinámica de "ley del silencio" (inmersa en desbalance de poder) se resignificó el valor de la comunicación asertiva. Enfatizar en el papel de la empatía, la solidaridad y la prosocialidad, permitió promover en general el valor agregado del fortalecimiento de las habilidades socio-emocionales en la prevención de la violencia en la escuela. Lo anterior se abordó a partir de actividades en las que los estudiantes encontraban inicialmente un "obstáculo", relacionado a elementos generales de la dinámica del acoso escolar y en segunda instancia una "oportunidad" de superar dicho obstáculo.

S4: hoy me sentí bien porque pude ver qué cosas he aprendido este tiempo, como pedir un favor, agradecer, escuchar a mis amigos.

Los registros de observación evidenciaron que la habilidad de escucha activa se fortaleció continuamente; al respecto merece destacarse el impacto que tuvo una actividad en la que se

debía pasar por una serie de obstáculos con los ojos vendados, mientras se era guiado por un compañero; los comentarios de evaluación permitieron reconocer el valor otorgado a las habilidades sociales, pues lograron reconocer sus diferentes estilos de liderazgo, favorecer la confianza en los demás y el trabajo en equipo. Otra actividad lúdica consistía en completar algunas misiones para contrarrestar la dinámica del acoso escolar, en la que cada equipo representaba un "grupo de piratas", que tendrían que encontrar la llave correcta para abrir el "cofre del tesoro", se evidenció que los estudiantes construyeron una identidad de equipo de manera dinámica, poniendo en juego las habilidades socio-emocionales ya mencionadas.

S6: me gustó la misión de piratas, porque trabajamos en equipo

S24: al final pudimos realizar la actividad perfectamente porque nos concentramos en escuchar a nuestros compañeros.

S2: siento que después de que vienen a hacer las dinámicas nos escuchamos más entre nosotros y con el profe.

Otro abordaje que contribuyó con aprendizajes significativos fue la actividad "decir no"; pues además de ratificar el valor de comunicarse asertivamente, les permitió reconocer una primera acción frente al acoso escolar: la expresión asertiva de sus derechos. De igual manera esta actividad aportó a la concientización de que "agredir o intimidar a otros compañeros" no se justifica bajo ningún argumento.

S8: decir que no es importante para que no te molesten, yo creo que es como tener carácter y eso tiene que ser respetado.

S1: hay momentos o cosas ante las cuales uno debe decir que no si no quiere.

Finalmente, se reconoció la categoría "convivencia pacífica"; esta se fue develando paulatinamente a lo largo del desarrollo del programa, pues inicialmente el estilo de interacción entre los estudiantes era tenso y agresivo, lo cual fue cambiando sesión tras sesión, evidenciándose la integración de las habilidades sociales en la forma de interactuar en el grupo. Reconocer públicamente y socialmente a las personas que actuaban prosocialmente, ayudó a resignificar el papel de "ser popular" hacia un propósito más positivo, que al final impactó la convivencia del curso. El seguimiento hecho en las últimas tres sesiones, permitió comprobar que aquellas personas que inicialmente fueron reconocidas socialmente, habían logrado convertirse en líderes prosociales para la convivencia pacífica, convirtiéndose en modelos de socialización a seguir.

S15: *el si se merece el premio porque ya no está siendo como antes.*

S12: *yo no pensé que ella se lo iba a ganar, pero es chévere porque ya la estoy conociendo mejor y es buena gente.*

S19: *deberían darnos más premios, ahora todos nos portamos mejor.*

El sociograma reafirmó este cambio en la convivencia del curso, ya que sus resultados demuestran un incremento en las relaciones positivas entre los estudiantes. Inicialmente el curso se caracterizaba por tener numerosos subgrupos (roscas), los cuales disminuyeron a lo largo de la aplicación del programa. Cabe resaltar que las actividades se realizaron distribuyendo a los participantes de manera aleatoria, logrando que los estudiantes paulatinamente fueran más receptivos ante la experiencia de compartir con personas distintas; esto, coadyuvado por el uso de diversos lugares y escenarios del colegio, motivó la puesta en marcha de las habilidades sociales.

S4: *hoy comparti con algunos con los que no habia hablado mucho eso fue lindo.*

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA INTERVENTIVA.

La implementación del programa "Parceros", refiere varias fortalezas: a) su implementación fue impulsada por un equipo interinstitucional conformado por tres estudiantes en práctica profesional, tres docentes psicólogos (asesores) que brindaron acompañamiento semanal y la coordinación de práctica profesional (con un taller de desarrollo personal diseñado para apoyar la gestión personal de las practicantes). Adicionalmente, el proyecto de práctica asumió como eje transversal la investigación, eje que garantizó un sólido sustento teórico y empírico para estructurar la propuesta de intervención; b) el enfoque comunitario desde dónde se dio la planificación, sistematización y evaluación constante del impacto del programa, permitiendo el ajuste de las estrategias de acuerdo a las necesidades emergentes de los participantes; c) el programa se estructuró desde un modelo proactivo de la convivencia, pues no trata solo de intervenir y/o mitigar el fenómeno, sino de paralelamente motivar y orientar la prevención de la violencia; así pues, el trabajo incluyó acciones que beneficiaban a la institución en general, como lo refleja el seguimiento diario al reporte de casos con coordinación de convivencia, el apoyo en la atención de casos, además de la gestión y adquisición de dos buzones para la denuncia de casos de bullying; y d) las actividades se estructuraron desde el enfoque lúdico (juego) y metafórico, que con materiales reciclados y baratos procuraron actividades que mantuvieran la atención, permitiendo una mejor interacción en beneficio de la confianza.

En cuanto a las debilidades se reconoció: a) la intervención se enfocó en los estudiantes, sin involucrar a otros actores sociales de la comunidad educativa (docentes, directivos); si

bien se realizó una sesión con padres de familia, fue con un solo grupo, lo cual limitó la posibilidad de evaluar la efectividad del programa en diferentes contextos, b) las actividades del programa no se configuraron en función de los roles de implicación, sino desde la dinámica del acoso escolar en general, lo cual pudo haber limitado el impacto de las acciones.

Es importante resaltar que el programa "Parceros" se configuró en el marco de un modelo de prácticas proyectado a cinco años, lo cual garantiza la continuidad de las acciones, brindando la oportunidad de fortalecer cada vez más la estrategia. La sistematización constante de la experiencia permitirá a los equipos siguientes retomar los planes de actividad, valorar su impacto y fortalecer el programa. Así mismo, se pueden aprovechar los buzones gestionados para la denuncia de casos de acoso escolar y la ruta diseñada para distinguir conflicto, violencia y acoso escolar.

3 7 2

Como amenazas, puede considerarse el riesgo de que no se actualice y revise constantemente los referentes teóricos y el que no se renueve las actividades de carácter lúdico del programa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue diseñar, implementar y valorar el impacto del programa de intervención de acoso escolar "Parceros"; este programa tiene como propósito el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, en estudiantes de 12 a 15 años de edad. Un logro destacado fue la evidencia empírica referida por las medidas pretest y postest, las cuales reconocen su efectividad. Al respecto, los resultados cuantitativos sugieren una mayor disminución en la prevalencia del rol de agresor y agresor-victimizado, en comparación a una menor cambio en el rol de victimización; esto podría explicarse a un mayor nivel reconocimiento y concientización por parte de

los agresores y a que las víctimas pueden ser foco de varios agresores, incluso fuera de su propio salón de clases (Bottan, et al., 2020).

Complementariamente, los resultados cualitativos y la sistematización de la experiencia, sugieren un incremento en el reconocimiento, tanto de la dinámica del acoso escolar, como de la importancia y puesta en marcha de las habilidades sociales por parte de los participantes. Al respecto, varios estudios afirman que cuando los estudiantes reconocen las habilidades sociales que caracterizan a un buen compañero o amigo y luego contraponen este aprendizaje con el acoso escolar, dan un paso sustancial hacia la desnaturalización de la violencia (Olweus, 2013); es decir, los participantes pueden diferenciar aquellos comportamientos que promueven una sana interacción, de aquellos que generan un daño en la integridad de sus compañeros. Cuando los adolescentes dimensionan las consecuencias de la violencia escolar, le otorgan mayor sentido y atención a promover relaciones de mayor calidad (Vargas et al., 2020) y van adquiriendo una respuesta más prosocial, pues al reconocer conductas de intimidación, visibilizan y verbalizan el acoso, rompiendo con mayor probabilidad la "ley del silencio" (Cano & Vargas-González, 2018; Jenkins et al., 2017). De igual manera, se les facilita reconocer que el desarrollo de las habilidades sociales, puede ser un camino efectivo para la disminución del acoso escolar, teniendo en cuenta que el conocimiento del valor de las mismas es el primer paso para fortalecerlas (Castro y Flores, 2020). Esto les da mayor seguridad para afrontar una situación problemática en la convivencia escolar y probablemente les brinde mayores herramientas para resolver otro tipo de situaciones donde se vea afectada la integridad de alguna persona.

En coherencia con lo anterior, los resultados obtenidos señalan que a través del reconocimiento y fortalecimiento de habilidades

socioemocionales como: decir no, escucha activa, empatía y comunicación asertiva, se logra mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes, además, las actividades implementadas consiguieron un aumento de la confianza, promoviendo la prosocialidad y el trabajo en equipo para el logro de objetivos comunes, todo en beneficio de la sana convivencia. En concordancia, Herrera y Misu, (2020) encontraron que el desarrollo de actividades por medio del juego interactivo, disminuyen los comportamientos agresivos entre pares, obteniendo así una convivencia positiva. Además, es congruente con los planteamientos que refieren que las habilidades sociales se constituyen en un factor de protección ante el acoso escolar (Mendoza & Maldonado, 2017; Chávez-Becerra & Aragón-Borja, 2017).

Por otra parte, se evidencia que la perspectiva comunitaria, utilizada para el desarrollo del programa, generó un impacto positivo sobre la convivencia general del grupo, pues se evidenció un incremento en las relaciones entre los estudiantes del curso y una disminución de los subgrupos que se mantenían al inicio de la implementación del programa. Así pues, emplear el fortalecimiento de habilidades sociales como una estrategia para contrarrestar la problemática del acoso escolar, proporciona herramientas a los niños y niñas para solucionar conflictos de manera pacífica y establecer relaciones interpersonales de mejor calidad (Moreno et al., 2019). Cabe resaltar que, realizar la intervención con perspectiva comunitaria, mejora la calidad de interacción que tenga el individuo con los demás, no solo en el contexto educativo, sino también para su círculo social y comunitario fuera de la institución (Albaladejo et al., 2016), sin embargo, en este estudio no se logró una visión más amplia de la influencia en contextos diferentes al educativo.

El seguimiento realizado sugiere una buena funcionalidad de la técnica de reforzamiento

social, teniendo en cuenta que al administrar un refuerzo de forma contingente, la conducta se mantiene o incrementa en el mismo estudiante y en sus compañeros (Olivares & Méndez, 1998). Al ser los mismos estudiantes quienes eligen a las personas que han mejorado sus habilidades sociales, representa un aprendizaje significativo, tanto para los reforzados, como para los observadores; pues los adolescentes que se sienten reconocidos positivamente por sus iguales, incrementan sus buenas relaciones interpersonales, contribuyendo a un mayor bienestar y ajuste psicosocial (Vargas & Paternina, 2017).

Así pues, tras la evaluación de la implementación del programa se evidenció que el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales, es una estrategia efectiva no solo para la disminución del acoso escolar, sino también para potenciar conductas que benefician una experiencia escolar satisfactoria.

El programa "parceros" pudo haber logrado un mayor impacto si se hubiese trabajado en conjunto con toda la comunidad educativa. Numerosos autores afirman que abordar la violencia escolar requiere la participación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo a padres de familia y docentes; esto ayuda a recoger diversas posturas reflexivas en torno a las problemáticas que se presentan entre los estudiantes en el aula de clase (Vargas & Paternina, 2017). Si bien el proceso de intervención se enfocó únicamente en los estudiantes, los óptimos resultados obtenidos, invitan a involucrar a docentes, padres de familia y directivos. Mendoza y Pedroza (2015) refieren que las intervenciones para el acoso escolar deben involucrar a los docentes, para aprovechar, por una parte, su posibilidad de reforzar de manera contingente conductas prosociales y, por otra, la oportunidad que tienen de emplear estrategias de cambio conductual de forma más sistemática, en caso de que se

presenten comportamientos de acoso; esto a razón de que comparten toda la jornada escolar.

Se reconoce la necesidad de evaluar la intervención a partir del fortalecimiento de las habilidades socio-emocionales bajo un diseño propiamente experimental con grupos controles y experimentales. Así mismo, se recomienda a futuro, recoger el reporte de los docentes, con el fin de evidenciar los cambios en la convivencia del aula, e inclusive en otros espacios distintos al aula de clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre-Flórez, D. C., Cataño-Castrillón, J. J., Cañón, S. C., Marín-Sánchez, D. F., Rodríguez-Pabón, J. T., Rosero-Pantoja, L. Á., Valenzuela-Díaz, L. P. y Vélez-Restrepo, J. (2015). Riesgo suicida y factores asociados en adolescentes de tres colegios de la ciudad de Manizales (Colombia), 2013. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 419 - 429.

Albaladejo, N., Caruana, A., López, L., Ruiz, C., y Molina, L. (2016). Programa AEMO: propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales para mejorar las relaciones interpersonales. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279.

Asociación Colombiana de Ingenieros de Sistemas – ACIS (2019). Facebook presenta en Colombia Misión Paz Escolar, un programa educativo con realidad virtual para combatir el bullying. Bogotá, Colombia. ACIS. <https://acis.org.co/portal/content/NoticiaDelSector/facebook-presenta-en-colombia-misi%C3%B3n-paz-escolar-un->

programa-educativo-con-realidad-virtual

Bezanilla, J. M. (2019). *Sociometría: Un método de investigación psicosocial*. PEI Editorial.

Bottan, G., Vizini, S., Alves, P., Santos P., Nascimento, B., Rigatti, R. & Heldt, E. (2020). Brief antibullying intervention for adolescents in public schools. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 41, 1-7.

Bouldin, E., Patel, S. R., Tey, C. S., White, M., Alfonso, K. P., & Govil, N. (2021). Bullying and Children who are Deaf or Hard of hearing: A Scoping Review. *The Laryngoscope*.

Buendía, N., Castaño, J., Cañón, S., Giraldo J., Marín, L., Sánchez, S., y Suárez, F. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 312 - 332.

Bullying Sin Fronteras. (2019). Estadísticas de Bullying en Colombia 2018. Informe del Dr. Javier Miglino y equipo internacional de B.S.F. Recuperado de: <https://bullingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>

Cano, M., y Vargas-González, J. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 23 (1), 60 - 66.

Carrascosa, L., y Ortega-Barón, J. (2018). Apoyo social, empatía y satisfacción con la vida en los diferentes roles de agresor-víctima de acoso escolar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 71-78.

- Castro, N. y Flores, E. (2020). Efectividad del Programa Educativo del Ministerio de Salud sobre desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de las instituciones educativas secundarias del distrito de Atuncolla-2019. (Tesis de pregrado). Universidad nacional del Altiplano, Puno, Perú.
- Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: A multi-component program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 79-86.
- Chávez-Becerra, M., Aragón-Borja, L. E. (2017). Habilidades sociales y conductas de bullying. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 24-36.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE. University of Nebraska-Lincoln.
- Cuevas, M., y Marmolejo, M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102.
- Cuevas, J. A. (2002). Consideraciones en torno a la investigación cualitativa en psicología. *Revista cubana de psicología*, 19(1), 47-56.
- Da Silva, J., De Oliveira, W., Braga, I., Silva, M., Da Silva, E., Carvalho, M., Oliveira, B., & Iossi, M. (2016). The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil. *International journal of environmental research and public health*, 13(11), 1042.
- Da silva, J., De oliveira, W., Diene, C., Da silva, E., Rosario, R., & Silva, M. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista brasileira de enfermagem*. 71(3):1085-1091.
- Dervishi, E., Lala, M., & Ibrahim, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, (s.f.) 48 - 55.
- Enríquez, M., y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 219-234.
- Facebook (2018). Misión Paz Escolar. Ciudad de México, México, *Misión Paz Escolar*. <http://www.misionpazescolar.com/index.html>
- Ferrer, R., Albaladejo, N., Sánchez, M., Portilla, I., Lordan, O., y Ruiz, N. (2019). Efectividad del Programa TEI en la reducción del Bullying y Cyberbullying y la mejora del clima escolar *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (4), 580.
- Fite P.J., Cooley J.L., Williford A. (2020) Components of Evidence-Based Interventions for Bullying and Peer Victimization. In: Steele R.G., Roberts M.C. (eds) *Handbook of Evidence-Based Therapies for Children and Adolescents*. Issues in Clinical Child Psychology. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44226-2_15
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., & Arango, C. (2021). Assessment of school anti-bullying interventions: a meta-analysis of randomized clinical trials. *JAMA pediatrics*, 175(1), 44-55.

- Garaigordobil, M., y Martínez, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de psicodidáctica*, 19(2), 289-305.
- Giraldo, L., Peña, S., López, J. y Gómez, L. (2015). Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia. *Plumilla educativa*, 270-285.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017a). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (1), 27-38.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., Herrera, M., & O'Higgins, J. (2019). Multidimensional social competence in research on bullying involvement a cross-cultural study. *Behavioral Psychology*, 27 (2), 217-238.
- Gutierrez, N. (2018). Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. *Apuntes de Psicología*, 36(3), 181-190.
- Hamodi, C., y Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9 (16), 29-50.
- Herrera, J., y Musi, B. (2020). Evaluación de un programa piloto para desarrollar la conducta prosocial en niños de edad escolar. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, 6(2), 355-371.
- Herrera-López, M., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología* 49(3), 163-172.
- Herrera-López, M., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica; un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23(76), 125-155.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., & Tennant, J. (2017). Social, emotional, and cognitive factors associated with bullying. *School Psychology Review*, 46(1), 42-64.
- Martín, J., y Casas, J. (2019). Evaluación del efecto del programa "Ayuda entre iguales de Córdoba" sobre el fomento de la competencia social y la reducción del Bullying. *Aula abierta*, 48(2), 221-228.
- Mendoza, B., y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *CIENCIA ergo-sum*, 24 (2), 109-116
- Mendoza, B., y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva. *Acta de investigación psicológica*, 5 (2), 1947-1959.
- Midget, A., & Dumas, D. (2019). Witnessing bullying at school: the association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School Mental Health* (11), 454-463.

- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602-611.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 847-862.
- Moreno, C., Segatore, M., y Tabullo, J. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios Sobre Educación 37*, 113-134.
- Musalem, R., y Castro, P. (2015). Qué se sabe del bullying. *Revista Médica Clínica Las Condes, 26*(1), 14-23.
- Ng, E.D., Chua, J.Y.X., & Shorey, S. (2020). The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 15*24838020933867
- Olweus, D. (2013). *School Bullying: Development and Some Important Challenges. Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751-780.
- Olivares, J., y Méndez, F. (1998). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa, 22*(1), 71 - 79.
- Postigo, S., Schoeps, K., Ordóñez, A., y Montoya-Castilla, I. (2019). ¿Qué dicen los adolescentes sobre el acoso escolar? *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 35*(2), 251-258.
- Resett S., Mesurado B. (2021) Bullying and Cyberbullying in Adolescents: A Meta-analysis on the Effectiveness of Interventions. In: Gargiulo P.Á., Mesones Arroyo H.L. (eds) *Psychiatry and Neuroscience Update*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61721-9_32
- Sanchez, L., Rojas, A., y Ocampo, C. (2019). Entrenamiento en Conducta Pro-Social y Aseriva en Observadores de Bullying Escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 12*(1), 101-110.
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N., & Salmivalli, C. (2014). A Longitudinal Multilevel Study of Individual Characteristics and Classroom Norms in Explaining Bullying Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(5), 943-955.
- Silva, J., Komatsu, A., Zequiñao, M., Pereira, B., Wang, G & Silva, M. (2019). Bullying, social skills, peer acceptance, and friendship among students in school transition. *Estudos de Psicologia (Campinas), 36*.
- Urbina, C., López, V., Cárdenas-Villalobos, J. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos, 40*(160), 83-100.

- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos, una mirada al bosque de la convivencia*, Madrid, España: NARCEA, S.A.
- Urra, M. (2017) Bullying, acoso escolar. Definición, roles, prevalencia y propuestas de actuación. Paper.
- Vargas, D. y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad*, 8 (2), 61-78.
- Vargas, D., Jiménez, W., y Durán, J. (2020). Acoso escolar y habilidades sociales: aproximación a la problemática, 94-104.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.