

12. Programas de intervención y prácticas docentes para prevenir el acoso escolar

XIMENA AYALA-LUNA*

HUMBERTO GARCÍA PENEDO**

FERNANDA INÉZ GARCÍA-VÁZQUEZ***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.222.12>

Resumen

La prevención del acoso escolar es objeto de estudio en las investigaciones científicas. Los programas de intervención y las prácticas docentes se asocian a la prevención del acoso escolar. El objetivo de este capítulo es concentrar un estado del arte de la investigación acerca de los principales programas de intervención y las prácticas docentes han demostrado su eficacia para prevenir el acoso escolar. Se llevó a cabo una revisión de artículos publicados en bases de datos como Eric, Scopus, Scielo, Dialnet y Redalyc. Los resultados de esta revisión de literatura sugieren que las prácticas e intervenciones que realiza el profesorado para afrontar el acoso se asocian a la prevención de esta problemática. Se concluye que los programas de intervención y las prácticas docentes son un recurso importante para la disminución y prevención del acoso escolar.

Palabras clave: *Acoso escolar, prácticas docentes, programas de intervención, prevención.*

* Estudiante del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4628-0122>

** Estudiante del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos, Instituto Tecnológico de Sonora. <https://orcid.org/0000-0002-3308-7240>

*** Doctora en Ciencias Sociales. Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8668-2924>

Introducción

En el sentido más general, el acoso escolar se refiere a las conductas agresivas que ejercen uno o varios estudiantes hacia compañeros con menos poder (Baldry y Farrington, 2000; Gladden *et al.*, 2014; Olweus, 1993). Estas conductas implican agresiones físicas, verbales o relacionales (Hellström y Lundberg, 2020). El acoso escolar se ha asociado al bajo rendimiento académico y ausentismo en las víctimas (Nielsen *et al.*, 2015; du Plessis *et al.*, 2019; Sourander *et al.*, 2016), mayor probabilidad de presentar síntomas depresivos (Okumu *et al.*, 2020) e intenciones de suicidio (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020).

Dentro del fenómeno del acoso escolar se identifican diferentes participantes según su comportamiento (Jenkins y Nickerson, 2016). A quienes cometen el acoso o agresión, se les identifica como agresores, los estudiantes que son abusados son conocidos como víctimas y a quienes presencian el acto de agresión se les conoce como espectadores (Zych *et al.*, 2016).

Las investigaciones resaltan que la forma de intervenir de los adultos (padres, madres, tutores o personal docente) en las situaciones de acoso puede contribuir a su disminución y prevención (Nappa *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2015). De manera particular, existe evidencia que demuestra la importancia del papel de los docentes para minimizar la victimización entre pares (Huang y Chou, 2010; Saarento *et al.*, 2013; Yoon y Barton, 2008).

Estudios reportan que las interacciones de los docentes influyen en los comportamientos de sus alumnos (Deci *et al.*, 1999; Domen *et al.*, 2020; Ryan y Deci, 2000) y pueden favorecer conductas prosociales (Kindap-Tepe y Aktaş, 2019; Weinstein y Ryan, 2010). Las prácticas docentes se vinculan a que los alumnos presenten mayor intención y voluntad de intervenir en situaciones de acoso escolar (Wachs *et al.*, 2020). Además, diversas investigaciones explican cómo los programas de intervención funcionan en materia de prevención del acoso escolar (Ferguson *et al.*, 2007; Gaffney *et al.*, 2021).

A pesar de que existe un número importante de estudios enfocados en el papel de las prácticas docentes y de los programas de intervención para la disminución y prevención del acoso escolar, en la revisión de literatura no se identificaron estudios que conjunten los hallazgos enfocados en estos

temas. En este sentido, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas docentes y programas de intervención que han sido reportados para prevenir y disminuir el acoso escolar? Es por lo anterior, que el objetivo de este estudio es realizar una revisión del estado del arte acerca de las prácticas docentes y los programas de intervención para prevenir y disminuir el acoso escolar.

Método

En este trabajo se realizó una exploración del estado del arte sobre las investigaciones acerca de las prácticas docentes y los programas de intervención para prevenir y disminuir el acoso escolar. Se realizó una revisión de 112 publicaciones en inglés y español, de ese total se retoman 60 obras producidas entre 1999 y 2024, por medio de diferentes bases de datos: Eric, Scopus, Scielo, Dialnet y Redalyc. Para la selección se determinó como criterio de inclusión que los estudios incluyeran la evaluación de la efectividad en la disminución o prevención del acoso escolar. Asimismo, para la búsqueda se utilizaron las siguientes palabras clave: “programa de intervención”, “prácticas docentes”, “acoso escolar”, “intervention program”, “teaching practices”, “bullying”, “prevention”. Dentro de la búsqueda se excluyeron los estudios que no hicieran referencia específica al término “prácticas docentes” para hacer referencia a las acciones que realiza el profesorado para intervenir en las situaciones de acoso escolar. Del mismo modo, se consideró excluir los trabajos en los que no se encontraron resultados que evidenciaran la efectividad de las prácticas docentes y de los programas de intervención. Se obtuvo un total de 36 publicaciones que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión.

Resultados

Prácticas docentes y acoso escolar

Las prácticas docentes son las acciones e interacciones que realiza el profesorado para favorecer un ambiente positivo de aprendizaje con base en la

convivencia pacífica entre pares (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008). Estudios constatan que existen diferentes prácticas docentes que favorecen una mayor prevención y menor prevalencia del acoso escolar (Cuesta *et al.*, 2018; Gaffney *et al.*, 2018). A continuación, se describen los hallazgos.

Las prácticas docentes de intervención directa hacen referencia a la forma en la que el profesorado interviene en todo tipo de acoso que se manifieste entre el estudiantado. Los docentes intervienen brindando protección a las víctimas e implementando un castigo a quien cometió la agresión (Reyes *et al.*, 2017). Las investigaciones señalan que las prácticas de intervención directa se asocian a una menor ocurrencia de situaciones de acoso escolar. Además, se reporta que previenen el acoso escolar (Reyes *et al.*, 2017).

Las prácticas docentes restaurativas hacen referencia a las acciones que realizan los docentes para resolver las situaciones de acoso escolar de manera colaborativa, responsabilizando a los agresores de su conducta, llevándolos a asumir las consecuencias y a reparar los daños provocados con la agresión (Lewis, 2009; McCold, 2002). Asimismo, se promueve la resolución de los conflictos de manera colaborativa a través del fomento de valores como el respeto, la empatía, la tolerancia y la confianza (Albertí y Pedrol, 2017). En general, diversos estudios constataron que las prácticas docentes restaurativas se asocian a una reducción de las reincidencias de acoso, menor deserción y mejores habilidades sociales para la resolución de conflictos (Gregory *et al.*, 2014; McCold, 2002; Valdés *et al.*, 2018).

Las prácticas docentes no permisivas son las estrategias que se implementan para detener las situaciones de acoso entre pares, implican llevar al alumnado a la reflexión sobre las consecuencias derivadas de los comportamientos agresivos y brindarles una orientación sobre cómo solucionar los conflictos sin violencia (Wei *et al.*, 2010). Los resultados de los estudios reportan que este tipo de práctica se asocia a que se presenten menos agresiones y menores casos de violencia entre pares. Del mismo modo se constata que previenen situaciones de acoso, producen un mejor clima escolar y mayor empatía entre el alumnado (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008; Valdés-Cuervo *et al.*, 2018).

Las prácticas docentes de apoyo son acciones que realiza el personal docente para brindar herramientas informacionales, instrumentales y emocionales al alumnado para generarles una sensación de protección, apoyo e

inclusión en situaciones de acosos escolar (Malecki y Demaray, 2002; Saylor y Bradley, 2009). Los resultados han demostrado que la percepción que tienen los estudiantes respecto a las prácticas docentes de apoyo se asocia a una disminución de comportamientos de violencia (Yoo, 2021). A su vez, existe evidencia de que las víctimas se apropian de mayores habilidades sociales y se incrementa su autoeficacia para afrontar las situaciones de acoso (Reyes *et al.*, 2017; Valdés *et al.*, 2018). Se encontró que este tipo de práctica se relaciona con conductas prosociales de los espectadores (Alcántar *et al.*, 2021).

Programas de intervención para prevenir el acoso escolar

Los programas de intervención son un conjunto de estrategias diseñadas para desarrollar habilidades socioemocionales y de comunicación para afrontar situaciones problemáticas de acoso escolar y generar una mejor convivencia escolar (Flores *et al.*, 2019). Se destaca la importancia de identificar los programas de intervención efectivos en la prevención de situaciones de acoso escolar (Vreeman y Carroll, 2007).

Desde que en la década de los ochenta, Olweus inicia sus primeros aportes al reconocimiento de la problemática del acoso escolar, características, causas y daños; las implicaciones de sus descubrimientos lo llevaron a diseñar, en su país natal Noruega, un programa integral para prevenir e intervenir en los ambientes escolares (Riese y Urbanski, 2018).

Las diferencias halladas en el acoso, así como en causas asociadas al contexto, han resultado en propuestas para prevenir e intervenir en esta problemática, surgiendo de ese modo otros programas, entre los cuales se pueden nombrar, el programa finlandés Kiva, el programa español Asegúrate (Mora-Merchán *et al.*, 2021), el programa español Convivencia e Inteligencia Emocional (Carbonell y Cerezo, 2019), el Cyberprogram 2.0 creado también en España y enfocado específicamente en la prevención del ciberacoso y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) desarrollado en México como los más destacados hasta la fecha (Flores *et al.*, 2023). A continuación, se expone cada uno de los programas mencionados, en

conjunto con las bases sobre las cuales se sustentan y otras características de interés.

El Programa de Prevención del Acoso Escolar de Olweus (OBPP) representa la primera iniciativa de prevención del acoso y es el más conocido en el mundo; posee un enfoque integral diseñado para prevenir y abordar el acoso escolar. Se centra en la creación de un entorno escolar seguro y positivo, fomentando la empatía entre los estudiantes, estableciendo normas claras contra el acoso y brindando apoyo a los estudiantes que lo experimentan. El programa se basa, además, en la participación de toda la comunidad escolar, incluyendo estudiantes, maestros, padres y personal administrativo, así como en el principio del cambio sistémico (Baraldsnes, 2020; Riese y Urbanski, 2018).

En el OBPP, la prevención se implementa en varios niveles para potenciar su efectividad, se les brinda una atención personalizada a las víctimas y a quienes practican el acoso. Se funda sobre cuatro principios básicos y sobre estrategias. Estos cuatro principios son: manifestar amabilidad, interés positivo y compromiso, establecer límites firmes para las conductas inaceptables, definir consistentemente consecuencias de apoyo predecibles cuando ocurran conductas inaceptables y actuar como autoridades y como roles modelo positivos (Olweus, 1993; Riese y Urbanski, 2018); mientras que, desde una perspectiva más global, se funda sobre el principio del cambio sistémico, el cual postula crear ambientes escolares seguros y positivos.

En cuanto a las estrategias, estas consisten en abordar el acoso con intervenciones en la escuela, en el salón de clases, en la comunidad, con el individuo, e incluye involucrar a las familias en el afrontamiento y la prevención del fenómeno. Se establece el enfoque integral en el ambiente escolar, se evalúa el acoso en la escuela, se organiza un grupo para reforzar las labores de prevención social, se capacita al personal en la prevención y el afrontamiento, se establecen reglas y políticas acerca del acoso, se involucra a los niños en diálogos regulares sobre el acoso, se coordina la supervisión sistemática sobre sitios donde suele ocurrir esta problemática, se interviene de manera consistente y adecuada en situaciones de acoso, se procura el apoyo de familiares en la prevención y el afrontamiento, se proporciona un apoyo permanente y se involucra a la comunidad. Su implementación ha sido evaluada para determinar si es efectivo y en qué medida, trayendo como resultado

la constatación de una reducción del acoso escolar e incremento de la empatía entre los estudiantes (Limber *et al.*, 2018; Riese y Urbanski, 2018).

En cuanto al programa finlandés Kiva (Admin EduCOM, 2022), éste fue creado en el 2006 para combatir el acoso escolar mediante diversas actividades y protocolos de actuación para prevenir la violencia, teniendo en cuenta que en los casos de acoso escolar hay tres participantes: la víctima, el acosador y los espectadores. Lo novedoso de esta modalidad es que involucra a toda la comunidad escolar, incluyendo a las familias. Mientras que los profesores reciben capacitación en la temática de referencia. Se evaluó la eficacia del programa en distintas escuelas de Finlandia, en otros países europeos y latinoamericanos y se obtuvieron cifras de reducción considerable del acoso escolar que variaron según el contexto donde se implementó (Mäkelä y Catalán, 2018).

El programa “Asegúrate” se crea en España (Mora-Merchán *et al.*, 2021), destinado a capacitar al estudiantado en estrategias de afrontamiento contra el acoso, el cual se basó en el desarrollo de la autorregulación del alumnado desde unidades que promueven el uso de pautas reflexivas sobre el comportamiento propio y el de los demás. Cabe resaltar que en el núcleo de esta propuesta radica el fundamento de las capacidades de autorregulación emocional y otras cualidades que tienen su base en la inteligencia emocional. Con la implementación de este programa y su posterior evaluación, se ha podido constatar la reducción del número de víctimas por acoso (Gaffney *et al.*, 2021; Mora-Merchán *et al.*, 2021).

En España también se crea el Cyberprogram 2.0 enfocado específicamente en la prevención del ciberacoso, el cual se compone de tres módulos, el primero es la conceptualización y definición de roles; el segundo es sobre consecuencias, derechos y responsabilidades y el tercero llamado estrategias de afrontamiento; en cada uno se desglosan, gestiones específicas para concretar las intervenciones. Entre sus objetivos está saber qué es el acoso y ciberacoso, tomar conciencia del daño causado por tales comportamientos y las graves consecuencias para todos los involucrados, aprender pautas para prevenir y afrontar estas situaciones, por ejemplo, saber qué hacer cuando se sufre este tipo de violencia o al observar que otra persona la está sufriendo, así como la promoción de otros objetivos relacionados, como el desarrollo de habilidades sociales, el autocontrol de la ira e impulsividad, entre otros

(Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018). La evaluación del programa permitió comprobar que posee una alta eficacia para reducir el ciberacoso (Estévez *et al.*, 2019; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018).

El *Cyberprogram 2.0* para reducir el ciberacoso se amplió con la creación del *Cooperative Cybereduca 2.0*, donde se estimulan las conductas prosociales cooperativas a través de un videojuego (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016). Sus autores sometieron a evaluación el programa donde se pudieron recabar diversas evidencias de su efectividad, entre las que encuentra una reducción del acoso y del ciberacoso entre los participantes de la intervención, mejora de la percepción de la violencia escolar por parte de los integrantes del grupo experimental, reducción de la agresividad, incremento de las conductas sociales positivas, potenciación de las capacidades para resolver conflictos interpersonales, incremento de la autoestima y de la empatía.

El programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) (Carbonell y Cerezo, 2019) fue creado en España para prevenir e intervenir en las situaciones de ciberacoso. Presenta estrategias orientadas hacia los directamente implicados: agresores (control de la ira) y víctimas (estrategias de defensa y afrontamiento), y para el conjunto del grupo-aula siguiendo las premisas de la inteligencia emocional, esto es, el conocimiento y manejo de sus cinco habilidades básicas: autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales. La premisa fundamental de esta propuesta es el considerar que los perpetradores de acoso y las víctimas poseen déficit de inteligencia emocional, por lo que el programa de prevención e intervención se enfoca en la capacitación de los perpetradores, de las víctimas y de los espectadores en este aspecto. El programa aplicado fue evaluado y reportó ser efectivo, quedando evidenciada la relación que existe entre poseer una baja inteligencia emocional y las conductas agresivas.

Finalmente, se encontró en México el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (Flores *et al.*, 2023), diseñado para desarrollar ambientes escolares pacíficos, donde se practique la inclusión, se respeten la legalidad y los derechos humanos. Consta de dos partes: en la primera se fomentan fortalezas personales como la autoestima, el autorreconocimiento y manejo de emociones, la convivencia con los otros, las reglas de convivencia, manejo y resolución de conflictos y temáticas familiares; mientras que en la

segunda parte son tratados el manejo y control de los grupos, en los cuales se incluye cómo lidiar con acusaciones, cómo manejar las quejas, cómo lidiar con la plática constante, con los gritos, con respuestas irrespetuosas, luchas de poder, con conflictos, cómo manejar el enojo y el desafío, el acoso escolar y la intimidación. En una evaluación practicada en el Estado de Sonora en la implementación de este programa los resultados obtenidos mostraron evidencias de su efectividad al constatar que su implementación contribuyó a reducir los efectos del acoso escolar, en especial en las gestiones centradas en las víctimas y en los agresores (Flores *et al.*, 2023).

Discusión

El principal objetivo del presente estudio fue concentrar un estado del arte de la investigación acerca de los principales programas de intervención y las prácticas docentes para disminuir y prevenir el acoso escolar. Se encontraron seis diferentes programas de intervención y cuatro distintas prácticas que cumplieron con los criterios de inclusión. En general, los programas se caracterizan por fundamentarse en las mismas bases teóricas e incluir gestiones similares tanto para la prevención del acoso como para su afrontamiento; sólo uno de estos (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018) se distingue por enfocarse en una problemática más específica como es el ciberacoso; de igual modo todos resultaron efectivos al cumplir los objetivos para los cuales fueron creados. Por otra parte, en cuanto a las prácticas docentes, se encontró que, en conjunto, la mayor parte de los estudios coinciden en sus resultados al reportar que favorecen la reducción del acoso escolar. Sin embargo, sólo dos tipos de prácticas buscan prevenirlo (Reyes *et al.*, 2017; Valdés-Cuervo *et al.*, 2018), dos demuestran que se desarrollan conductas o habilidades prosociales (Gregory *et al.*, 2014; Reyes *et al.*, 2017) y únicamente las prácticas no permisivas proporcionaron evidencia de que contribuyen a un mejor clima escolar. En conjunto, los estudios sobre los programas de intervención y las prácticas docentes proporcionan importantes evidencias sobre los beneficios de desarrollarlas en las instituciones educativas con el fin de contribuir en la prevención del fenómeno del acoso escolar, y a su vez, beneficiar al estudiantado al generar entornos escolares

seguros para su pleno desarrollo social, emocional y cognitivo. El hallazgo más interesante que se puede extraer de este trabajo es la necesidad de reconocer el rol de los docentes en la prevención del acoso escolar, debido al potencial que tiene el profesorado de reducir las situaciones de acoso en las escuelas (Nappa *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2015). Es necesario considerar una serie de limitaciones importantes en esta investigación: una de éstas es que, no se revisaron todos los programas de intervención existentes debido a que se excluyeron aquellos programas que no presentaron resultados o que no evaluaron su eficacia en la prevención o disminución del acoso escolar. Otra limitación es que sólo se consideraron los trabajos en los que el constructo para referirse a las acciones de los docentes que realizan para afrontar el acoso escolar, era denominado específicamente bajo la tipología de “prácticas docentes”, excluyendo otros términos. Podemos concluir, que este estudio puede considerarse como punto de partida para futuras investigaciones sobre las acciones que pueden realizarse basándose en los programas de intervención o prácticas docentes que fueron revisadas y de las que se constata su eficacia en materia de prevención del acoso escolar.

Bibliografía

- Admin EduCOM. (2022). *El método KiVa para prevenir el acoso escolar*. <https://educom.com.ar/el-metodo-kiva-para-prevenir-el-acoso-escolar/>
- Albertí, M., y Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educación social. Revista D'intervenció Socio-educativa*, 67, 47-72. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn67id328397>
- Alcántar, C., Valdés, A. A., Álvarez-Montero, F. J., y Reyes, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 173-193.
- Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)
- Baldry A. C., Sorrentino A., y Farrington D. P. (2019). Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents' online activities. *Children and Youth Services Review* 96, 302-307. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.058>
- Baraldsnes, D. (2020). Bullying prevention and school climate: Correlation between

- teacher bullying prevention efforts and their perceived school climate. *International Journal of Developmental Science*, 14(3-4), 85-95. <https://doi.org/10.3233/DEV-200286>.
- Binfet, J. T., y Whitehead J. (2019). The effect of engagement in a kindness intervention on adolescents' well-being: A randomized controlled trial. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 33-49.
- Carbonell, N., y Cerezo, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la inteligencia emocional. *European Journal of Health Research*, 5(1), 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7043135>
- Cuesta, L., Hennig, C., Duque, L. A., y Malfasi, S. (2018). Cyberbullying: tackling the silent enemy. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 936-947. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1500648>
- Deci, E. L., Koestner, R., y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., van derVeen, I., y Peetsma, T. (2020). Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 403-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12302>
- Du Plessis, M. R., Smeekens, S., Cillessen, A. H. N., Whittle, S., y Güroglu, B. (2019). Bullying the brain? Longitudinal links between childhood peer victimization cortisol, and adolescent brain structure. *Frontiers in Psychology*, 9, Article e2706. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02706>
- Estévez E., Flores E., Estévez J. F., y Huéscar E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225 <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C., y Sánchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414. <https://doi.org/10.1177/0734016807311712>
- Flores, C. A., Vera, J. Á., y Tánori, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México. *REXE*, 22(48), 12-29. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.001>
- Flores, R., Caballer, A., y Romero, M. (2019). Effect of a cyberbullying prevention program integrated in the primary education curriculum. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.08.004>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., y Ttofi, M. M. (2018). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying pro-

- grams? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology, 85*, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2016). Cybereduca Cooperativo 2.0. juego para la prevención del bullying y cyberbullying. <https://www.cybereduca.com/>
- . (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The Cyberprogram 2.0 Program and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. *Frontiers in Psychology, 9*, Article e745. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., y Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and, U. S. Department of Education.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., y Gerewitz, J. (2014). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 26*(4), 325-353. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>
- Hellström, L., y Lundberg, A. (2020). Understanding bullying from young people's perspectives: An exploratory study. *Educational Research, 62*(4), 414-433. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1821388>
- Huang, Y., y Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1581-1590. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.005>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Módulo sobre ciberacoso 2019. Comunicado de Prensa No. 163/20*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/MOCIBA-2019.pdf>
- Jenkins, L. N., y Nickerson, A. B. (2016). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior, 43*, 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Kindap-Tepe, Y., y Aktaş, V. (2019). The mediating role of needs satisfaction for prosocial behavior and autonomy support. *Current Psychology, 40*, 5212-5224. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00466-9>
- Kochenderfer-Ladd, B., y Pelletier, M. (2008). Teachers' views and belief about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431-453. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Lewis, S. (2009). *Improving school climate: Findings from schools implementing restorative practices*. International Institute for Restorative Practices. <https://www.iirp.edu/images/pdf/IIRP-Improving-School-Climate-2009.pdf>
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., y Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U. S. students in grades 3-11. *Journal of School Psychology, 69*, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.004>
- Mäkelä, T., y Catalán, B. L. (2018). Programa de convivencia y anti-acoso escolar KiVa:

- Impacto y reflexión. *Anales de la Fundación Canis Majoris*, (2), 234-258 <http://canis-majoris.es/wp-content/uploads/Revista-Anales-FCM-2017-INTERACTIVO.pdf>
- Malecki, C., y Demaray, M. (2002). Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). *Psychology in the School*, 39(1), 1-18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- McCold, P. (2002). *Evaluation of a restorative milieu: csf Buxmont School/day treatment programs 1999-2001*. <https://www.iirp.edu/images/pdf/erm.pdf>
- Mora-Merchán J. A., Espino E., y Del Rey, R. (2021). Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables. *Psychology, Society, y Education*, 13(3), 55-66. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v13i3.5586>.
- Nappa, M. R., Palladino, B. E., Nocentini, A., y Menesini, E. (2020). Do the face-to-face actions of adults have an online impact? The effects of parent and teacher responses on cyberbullying among students. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 798-813. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1860746>
- Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B., y Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.001>
- Okumu, M., Kyoung Y. K., Sanders, J. E., Makubuya, T., Small, E., y Sung J. H. (2020). Gender-specific pathways between face-to-face and cyber bullying victimization, depressive symptoms, and academic performance among U. S. adolescents. *Child Indicator Research*, 13(9), 2205-2223. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09742-8>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Blackwell Publishing.
- Reyes, A., Vera, J., y Valdés, A. (2017). Teaching practices, school support and bullying. *World Journal of Education*, 7(4), 50-59. <https://doi.org/10.5430/wje.v7n4p50>
- Riese, J., y Urbanski, J. (2018). III Programa Olweus para prevenir el acoso escolar. En C. A. Sánchez-Castañeda (ed.), *El acoso escolar. Una visión comparada* (pp. 43-58). Universidad Nacional Autónoma de México, Defensoría de los Derechos Universitarios.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., y Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421-434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Saylor, C., y Bradley J. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(1), 69-80. <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9126-4>
- Sourander, A., Lempinen, L., y Brunstein, A. (2016). Changes in mental health, bullying behavior, and service use among eight-year-old children over 24 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55, 717-725. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.018>

- Valdés-Cuervo, A., Martínez-Ferrer, B., y Carlos-Martínez, E. (2018). The role of teaching practices in the prevention of school violence among peers. *Revista de Psicodidáctica*, 23, 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- Valdés, A., Urías, M., y Carlos, E. (2018). Disciplina restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia, habilidades sociales y victimización por pares. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(1), 93-101. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v52i1.334>
- Vreeman, R. C., y Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.1.78>
- Wachs, S., Görzig, A., Wright, M. F., Schubarth, W., y Bilz, L. (2020). Associations among adolescents' relationships with parents, peers, and teachers, self-efficacy, and willingness to intervene in bullying: A social cognitive approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), Article e420. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020420>
- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A., y Berry, B. (2015). Teachers Matter: An Examination of Student-Teacher Relationships, Attitudes Toward Bullying, and Bullying Behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 219-238. <http://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056923>
- Wei, H., Williams, J. H., Chen, J., y Chang, H. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children And Youth Service Review*, 32(1), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.08.004>
- Weinstein, N., y Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222-244. <https://doi.org/10.1037/a001698>
- Yoo, C. (2021). What are the characteristics of cyberbullying victims and perpetrators among South Korean students and how do their experiences change? *Child Abuse & Neglect*, 113, Article e104923. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104923>
- Yoon, J. S., y Barton, E. (2008). The role of teachers in school violence and bullying prevention. *School violence and primary prevention*, 249-275. https://doi.org/10.1007/978-0-387-77119-9_13
- Zych, I., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2016). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles. *Trauma, Violence, y Abuse*, 20(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>