

BULLYING: CLAVES PARA SU DETECCIÓN, PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

BULLYING: KEYS TO ITS DETECTION, PREVENTION
AND PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION

Rosario Del Rey

ORCID: 0000-0002-1907-5489

Esperanza Espino

ORCID: 0000-0002-7547-0547

Resumen: El acoso escolar o bullying es un tipo de violencia escolar que ha recibido gran atención por parte de la comunidad científica, pero también de las administraciones y otras organizaciones y organismos. Hoy sabemos que es un fenómeno complejo con una naturaleza idiosincrática que está presente casi en la totalidad de centros educativos, pero no de forma generalizada. También se ha avanzado mucho en la identificación de los factores asociados a su

implicación y, consecuentemente, en el diseño de prácticas basadas en la evidencia para prevenirlo e intervenir ante él. El presente capítulo se dedica a hacer una síntesis del estado del arte sobre este problema de violencia escolar atendiendo a las tres principales fases que se deben seguir para afrontarlo entre el alumnado adolescente: detección, prevención e intervención. En la detección, se diferenciará de otras formas de violencia; en la prevención, se describirán los factores de riesgo y de protección asociados; y en la intervención, la diversidad de programas que se han desarrollado y su eficacia.

Palabras clave: bullying, adolescentes, violencia escolar, intervención psicoeducativa.

Abstract: Bullying is a type of school violence that has received a great deal of attention from the scientific community, but also from administrations and other organizations and bodies. We now know that it is a complex phenomenon with an idiosyncratic nature that is present in almost all schools, but not in a generalized way. Much progress has also been made in identifying its factors associated and, consequently, in designing evidence-based practices to prevent and intervene against it. This chapter is devoted to a synthesis of this problem of school violence, focusing on the three main phases that must be followed to tackle it among adolescent students: detection, prevention and intervention. In detection, it will be differentiated from other forms of violence; in prevention, the associated risk and protective factors will be described; and in intervention, the diversity of programmes that have been developed and their effectiveness.

Keywords: bullying, adolescents, school violence, psychoeducational intervention.

Detección: La Importancia de Identificar Lo Que es y No es Bullying

Los orígenes de las investigaciones acerca de esta forma de violencia escolar se remontan a los años 70, en Escandinavia, bajo el liderazgo de Olweus (1973), tras las aportaciones del psiquiatra Peter Paul Heinemann cuando observaba las relaciones de los menores en los patios de colegio. Desde entonces, gracias a que no se contaba con un término para hacer referencia a este fenómeno en los diferentes idiomas, la delimitación del constructo se ha ido aclarando al tiempo que complejizando. No obstante, parece que sigue existiendo cierta confusión, particularmente en los contextos profesionales, sobre cómo diferenciarlo de otras formas de violencia interpersonal entre menores y problemas de conflictividad en los centros educativos. Por ello, es imprescindible delimitar el concepto para saber cómo detectar si existe o no implicación en el fenómeno y, a partir de ello, poder actuar desde la prevención o la intervención.

El bullying puede confundirse con otras formas de violencia escolar o conflictos relacionales que aparentemente son similares, pero cuya naturaleza, prevalencia, causas o efectos son muy diferentes del bullying (Ostrov et al., 2019). En la etapa adolescente, pueden ser habituales los comportamientos violentos en el seno de las relaciones con los iguales. Sin embargo, el cómo se desarrollen estos problemas explicaría en gran medida si se está ante un caso de bullying o no. Particularmente, el bullying se define como la agresión injustificada y repetida en el tiempo, en la que existe intencionalidad de hacer daño y desequilibrio de poder entre víctima y agresor/a. Estas características confieren a la víctima una posición de sumisión e indefensión, y al agresor/a un sentimiento de dominio e impunidad (Zych et al., 2015). Quien agrede, se acostumbra a dañar y, quien es victimizado/a,

a estar sometido/a al daño. Concretamente, la víctima puede percibir que es tratada como tal e interiorizar esta imagen frente al resto de sus iguales (Thornberg et al., 2013). Las agresiones, más allá de la frecuente consideración de ser físicas, pueden ser directas y/o indirectas (Del Rey et al., 2012a). Las agresiones físicas (empujones, puñetazos, patadas...), así como verbales o psicológicas (insultos, motes, amenazas...) son representativas de las formas directas de agresión. Por su parte, la difusión de rumores, la exclusión social y el robo o deterioro de las pertenencias son formas comunes de agresión indirecta (Romera et al., 2011).

Un elemento diferenciador del bullying es la estructura social de participación en la que se despliega. Aunque se tienda a diferenciar dos roles: agresor/a y víctima, también existen otras formas como la co-implicación cuando una persona adopta el rol de víctima-agresora (Zych et al., 2015). Adicionalmente, también se ha puesto el foco en las formas de relación de los espectadores. Estos testigos de las agresiones podrían tener un papel muy diferente y decisivo según el caso. Hay quienes colaboran con el/la agresor/a (colaboradores) o les animan a continuar realizando el daño (animadores), quienes ignoran lo que está sucediendo (neutrales) o quienes optan por salir en defensa de la víctima (defensores) (Trach y Hymel, 2020). Cuando las víctimas y/o los espectadores tratan de ocultar o evadir los hechos, es posible afirmar que se encuentran reprimidos por la ley del silencio. Esta supone una actitud pasiva o censura autoimpuesta por el propio grupo de iguales y por motivos como sentir miedo ante posibles venganzas o verse desbordados por la situación. Esto es incluso más acentuado en la adolescencia, etapa en la que los/as agresores/as tienden a ser reforzados por el grupo, lo que contribuye a perpetuar aún más el fenómeno (Van der Ploeg et al., 2020).

A pesar de esta clara delimitación del acoso escolar, en numerosas ocasiones, las agresiones de bullying han sido percibidas como meros problemas de convivencia escolar o como falta de disciplina en el aula. Incluso, hasta hace escasos años, se ha cuestionado si mostrar estas conductas formaría parte natural del crecimiento y del desarrollo de la socialización (Smith, 2018). No obstante, en todos estos supuestos, las agresiones serían generales y esporádicas. Criterio que no ocurre en el bullying, donde el daño es específico y reiterado y no es de ningún modo justificable (Zych et al., 2015). Esta es una forma de distinguir entre violencia esporádica y el bullying (Ybarra et al., 2014), dos formas de violencia afines, pero no equivalentes.

La violencia escolar esporádica es un problema muy frecuente en la cotidianidad del entorno escolar, como las peleas entre compañeros/as, que posteriormente se resuelven con o sin intervención de los iguales o de los adultos. Sin embargo, a menudo estas disputas son transitorias y solo obedecen a un desencuentro de intereses sobre cualquier actividad, juego o comentario (Ostrov et al., 2019). En este caso, para identificar el bullying jugarían un importante papel el desequilibrio de las fuerzas y la repetición de las agresiones. Parece claro que, cuando no existe desequilibrio de poder entre víctima y agresor/a y las agresiones son reactivas, es decir, motivadas por el impulso de defenderse ante un ataque o puntuales no sería bullying (Ybarra et al., 2014). En cambio, sí sería bullying cuando existe desequilibrio de poder entre los directamente implicados y las agresiones son proactivas, esto es, premeditadas, sin causa alguna, desarrollándose de manera intencionada y reiterada (Ostrov et al., 2019).

Claramente, el bullying es menos frecuente que la violencia escolar esporádica, pero sus consecuencias son mucho más devastadoras. Numerosos estudios han situado la prevalencia de

bullying en uno de cada tres niños/as, siendo los chicos quienes están mayormente implicados como agresores (Del Rey et al., 2012a; Zequinão et al., 2020), aunque esto varía según la forma o la severidad de la agresión (Zych et al., 2015). La edad también es una variable relacionada con la sensibilidad a una mayor o menor implicación (Del Rey et al., 2012a). La mayoría de los estudios que se han focalizado en la estabilidad o transición de los roles de implicación en el fenómeno, llegan a conclusiones similares. Agresor/a y víctima son los roles más estables (Zych et al., 2015) y víctima-agresora, el más inestable (Del Rey et al., 2012a). Este hecho no excluye que los roles puedan modificarse, pasando de un rol al opuesto (p. ej., de víctima a agresor/a). Además, estudios longitudinales han mostrado que víctimas y agresores/as tienen más riesgo de implicarse en otro fenómeno semejante, pero cuyo desarrollo se produce en el entorno virtual, el ciberbullying. En este caso, la co-implicación entre ambos fenómenos podría darse, incluso intercambiando los roles del contexto cara a cara al contexto virtual (p. ej., de agresor/a a cibervíctima) (Lazuras et al., 2017).

El ciberbullying comparte con el bullying tradicional las características diferenciales de otros fenómenos: daño injustificado, intencionado, reiterado y en condiciones de desequilibrio de poder. Pero, a diferencia del bullying, en esta forma de ciberviolencia no existen los límites de espacio físico y tiempo. Por ello, las cibragresiones pueden producirse de manera inmediata y asincrónica. Las cibervíctimas se ven, además, expuestas a un daño que puede tener gran rapidez de difusión y una potencial mayor audiencia (Del Rey et al., 2019). Tal y como ocurría en relación con el bullying, la ciberviolencia esporádica es más frecuente que el ciberbullying. Comparando entre las dos grandes formas de violencia, cara a cara y virtual, las tasas de ciberbullying son menores. Concretamente, una

quinta parte de los menores afirman haber estado implicados, estando las chicas más representadas en el rol de víctima (Zych et al., 2015).

Es cierto que el bullying y la violencia esporádica comparten algunos rasgos (al igual que el ciberbullying y la ciberviolencia esporádica), pero distan mucho de ser el mismo fenómeno. Por ejemplo, comparten que en ambas formas de violencia se percibe una agresión, sin embargo, como se mencionó en líneas anteriores, difieren en la existencia o ausencia de reiteración, persistencia, intencionalidad y desequilibrio de poder.

La importancia de ser rigurosos en cuanto a usar esta terminología parece evidente, pues podría determinar cómo se entiende e interpreta cada situación y, cada una de ellas, probablemente, requiere una atención y respuesta muy distintas (Ybarra et al., 2014). En la comprensión del bullying, hay que tener en cuenta, además, que este fenómeno no está supeditado a ningún contexto o zona en particular, sino que puede ocurrir en cualquier país del mundo. En esta línea, diversos estudios apuntaron tasas más altas de implicación en países de bajos ingresos, o en poblaciones minoritarias, hechos que podrían demostrar la importancia de los factores culturales a la hora de normalizar o penalizar la violencia, junto a la existencia de otras fuertes problemáticas sociales (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019).

Todas estas consideraciones acerca de las características del bullying, así como de las similitudes y diferencias con otras formas de violencia, resultan de gran utilidad a la hora de detectar el bullying. La mejora de las técnicas e instrumentos de evaluación es uno de los retos pendientes para los investigadores. Sería posible, con ello, tener una visión más diferenciada del problema. Al incluir la medida de todos los rasgos de la definición de bullying en las diversas formas de evaluación, tanto cualitativas como cuantitativas, los resultados arrojarían un conocimiento más

preciso de la agresión y de la victimización (Jetelina et al., 2019). Particularmente, se evitaría que ciertos conflictos relacionales sean tratados como sinónimos de bullying, o viceversa, cuando, en definitiva, son realidades muy distintas. Una buena práctica en este sentido es, por ejemplo, el instrumento *Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Solberg y Olweus, 2003), ya que incluye la medida de todas las características del bullying (intencionalidad, periodicidad, desequilibrio de poder, formas de agresión...). Una propuesta reciente es, dada la posible co-ocurrencia, medir conjuntamente el bullying y el ciberbullying (Del Rey et al., 2019).

Prevención: Debilitar Los Factores de Riesgo y Fortalecer Los de Protección

De forma paralela a la detección debe desarrollarse la prevención. La importancia de prevenir esta forma de violencia queda justificada tanto por la dimensión del fenómeno como por la posibilidad de evitar el sufrimiento y los efectos derivados de las agresiones. Numerosos estudios han demostrado que el bullying tiene devastadoras consecuencias en el presente y/o en el futuro de todos los implicados, especialmente de las víctimas y víctimas-agresoras (Del Rey et al., 2012a), aunque también de los/as agresores/as y espectadores. Asimismo, se han identificado consecuencias en los distintos planos del desarrollo de los menores: emocional, psicológico, físico o social (Carvalho et al., 2017; Pengpid y Peltzer, 2019) y se ha señalado que la gravedad de las mismas incrementa cuanto más compleja es la situación. Por ejemplo, en los casos de co-implicación con otro fenómeno, como el ciberbullying (Del Rey et al., 2012a), de la coexistencia de roles, como ocurre en víctimas-agresoras

(Lazuras et al., 2017) o de la agresión/victimización crónica (Zych et al., 2015).

Para saber cómo prevenir el bullying es imprescindible identificar los factores de riesgo y de protección que aumentan o disminuyen la probabilidad de involucrarse en el fenómeno como agresores/as, víctimas o víctimas-agresoras. Diversas investigaciones longitudinales, como la de Zych et al. (2020), han reafirmado que: existen factores diversos, de tipo personal, familiar, académico o social; dichos factores interactúan entre sí, aumentando o disminuyendo la probabilidad de implicación; y que los factores protectores consiguen neutralizar en gran parte a los factores de riesgo. Por tanto, desde una perspectiva ecológica, es decir, considerando todos los contextos en los que participan los menores (familia, escuela, grupo de iguales...), sería posible realizar una prevención global y eficaz.

En síntesis, los factores de riesgo y de protección se pueden agrupar en dos grandes bloques: factores individuales y factores contextuales. Dentro de los factores individuales, se encuentran las características personales, como la salud mental y emocional y, entre los contextuales, la dinámica familiar, el clima escolar y los lazos de amistad con los iguales.

Entre los factores individuales, se sabe que la existencia de trastornos psicológicos aumenta el riesgo de la participación general en bullying, en cualquier rol, mientras que los chicos y chicas que internalizan los problemas tienen especial riesgo de convertirse en víctimas crónicas o en víctimas-agresoras (Zych et al., 2020). En cuanto a las habilidades personales, se ha prestado especial atención a la gestión y regulación de las emociones. Particularmente, en relación con estas habilidades emocionales, sobresalen factores como el alto o bajo autocontrol y la alta o baja autoestima (Zequinão et al., 2020). De este modo, quienes tienen un bajo autocontrol, sobre todo los chicos, se

implican más fácilmente como agresores/as, y quienes tienen una baja autoestima, como víctimas (Ortega et al., 2012). El escaso autocontrol juega, además, un papel importante a la hora de experimentar un abuso de sustancias durante la adolescencia, no solo en agresores/as, sino también en víctimas (Zych et al., 2020).

En esta misma línea, cada vez más se enfatiza la relevancia de la empatía y de la desconexión moral en el desarrollo del bullying. Los hallazgos muestran que los/as agresores/as podrían tener una alta empatía cognitiva, pero no afectiva (Zych et al., 2015), llevándoles a conocer cómo dañar a la víctima, pero no a ser sensibles a su sufrimiento. Ante estas situaciones, los espectadores que suelen salir en defensa de la víctima mostraron altos niveles de empatía en general (Trach y Hymel, 2020). Por otro lado, hasta la fecha, se ha relacionado la desconexión moral con los/as agresores/as, pero progresivamente se va dejando en evidencia que se asocia principalmente con las víctimas-agresoras. Es decir, que tanto agresores/as como víctimas-agresoras tienden a hacer uso de la justificación moral para explicar las agresiones cometidas (Caetano et al., 2017; Romera et al., 2019).

Entre los factores contextuales, se conoce que la calidad de las relaciones que se establecen en el seno de la familia, la escuela o el grupo de iguales puede ser determinante para implicarse o no en bullying, o para contrarrestar sus efectos, especialmente en el caso de víctimas y agresores/as.

En la familia, dos de los factores que parecen ser más relevantes para iniciar o mantener los procesos de agresión y victimización son el tipo de estilo educativo adoptado por los padres y la existencia o no de estabilidad familiar. Concretamente, el establecimiento de normas y límites claros, de una comunicación abierta y empática y de calidez afectiva han demostrado ser eficaces para prevenir y resolver la implicación general en el

fenómeno (Nocentini et al., 2019). De lo contrario, cuando el ambiente se caracteriza por la hostilidad, se ha comprobado que los/as agresores/as y víctimas-agresoras podrían implicarse dando así continuidad a la violencia experimentada en el núcleo familiar, como los castigos corporales (Zych et al., 2020). Las víctimas, por su parte, podrían llegar a interiorizar este rol debido a la falta de atención y afecto experimentados en el hogar, pudiendo tener un impacto negativo sobre su desarrollo socioemocional (Nocentini et al., 2019). Adicionalmente, otras circunstancias familiares, como los divorcios de los padres, pueden sumergir a niños/as y adolescentes en un ambiente de incertidumbre y soledad y, con ello, aumentar el riesgo de aparición de otros problemas, como es el caso del acoso escolar. Frente a ello, unos adecuados niveles de supervisión y apoyo pueden disminuir notablemente en los menores la probabilidad de implicarse, sobre todo como agresores/as (Del Rey et al., 2012a).

En la escuela, la supervisión y el apoyo del profesorado a su alumnado y las relaciones respetuosas entre iguales representan una potente protección frente al bullying (Frisén, 2012), a la vez que un estímulo para lograr un buen clima escolar. Los docentes son, junto a la familia, referentes de conducta para los chicos y chicas, a cualquier edad, y tienen un papel decisivo en el cumplimiento de las normas de convivencia, así como en la gestión de los conflictos. Para ello, es también necesario cuidar el tipo de interacciones que se dan con el grupo de iguales en el aula, o fuera de ella. La falta de tolerancia o cooperación puede desencadenar diversas agresiones, y esto podría convertirse en bullying. Es esencial, entonces, ayudar a forjar vínculos positivos como forma de prevenir la violencia y de promover una experiencia académica y social satisfactorias. Al mismo tiempo, la percepción de apoyo del profesorado y el buen ambiente general favorecerían la actuación de los espectadores,

defendiendo a las potenciales víctimas (Trach y Hymel, 2020) o no reforzando a los/as agresores/as (Zych et al., 2020). En cambio, cuando no se dan estas muestras de protección, ni del profesorado ni de los compañeros y compañeras, la situación podría agravarse con consecuencias como el absentismo escolar, circunstancia que es a la vez un riesgo para implicarse como víctima, sobre todo en las chicas (Del Rey et al., 2012a).

Por tanto, en general, el riesgo o la protección frente al bullying depende del desarrollo personal, así como de las circunstancias y experiencias vividas en el entorno familiar, escolar o social. No obstante, los resultados encontrados en estudios cualitativos como el de Gardella et al. (2020) apuntaron a razones aún más específicas acerca de la implicación en el fenómeno. Los y las adolescentes expresan el haber sido víctimas debido a factores personales de tipo físico, como la apariencia (peso, vestimenta, altura, enfermedad...) y no físico (tono de voz, orientación sexual, etnia, religión o estatus socioeconómico...), pero también, relacionales (trayectoria sentimental, ser nuevo en la clase, curso escolar...) y externos (forma de ser del agresor/a o apoyo del profesorado). En cambio, no todos ellos suelen ser tenidos en cuenta para comprender el riesgo de implicación en bullying, como son la vestimenta o la trayectoria sentimental. Por ello, el conocimiento de estos posibles factores predictores del fenómeno podría contribuir a realizar una prevención y detección más específica y eficaz.

Paralelamente, es importante asumir la existencia de grupos vulnerables en el acoso escolar. En general, sabemos que existe mayor implicación entre quienes pertenecen a una minoría, ya sea por diversidad étnico-cultural, afectivo-sexual, funcionalidad física y mental o cualquier otra condición. Pero es importante tener en cuenta que la mera pertenencia a estos grupos no constituye un factor de riesgo en sí mismo, sino el trato que el contexto en el

que conviven les da debido a las convenciones estereotipadas que suelen imperar en ellos. Ante la intolerancia y la falta de respeto hacia la diversidad, si estos chicos y chicas se convierten en víctimas de bullying, se desarrolla el denominado bullying basado en el estigma (Earnshaw et al., 2018). Este estigma promueve estereotipos y prejuicios que colocan a los grupos minoritarios en una posición de inferioridad. Este tipo de bullying también podría recibir otros nombres similares, correspondientes al grupo concreto. Tal es el caso del bullying LGBTQ+fóbico (Espelage et al., 2019; Toomey y Russell, 2011) o del bullying étnico-cultural (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019). Aunque la definición de bullying capacitista no está muy extendida, el bullying hacia personas con trastornos o discapacidades es también común en nuestro día a día (Falla y Ortega-Ruiz, 2019).

Intervención: En Búsqueda de Las Prácticas Basadas en la Evidencia

Más allá de las iniciativas de prevención, es imprescindible contar con claves de actuación cuando se detecta un caso de acoso escolar y para ello debemos estar previamente formados y documentados para actuar cuanto antes. Dada la complejidad del fenómeno, tal y como hemos señalado previamente, es necesario que la intervención sea lo más global y comprensiva posible. Es decir, atendiendo a todos sus componentes y sus factores de riesgo desde todos y cada uno de los contextos de protección que se le suponen a la infancia, escuela, familia y atención primaria. Contextos que necesariamente deben estar sensibilizados ante este grave problema, así como contar con herramientas adecuadas para actuar con seguridad y claridad. Para ayudar a ello, en este apartado se sintetiza la variedad de prácticas basadas en

la evidencia, es decir, aquellos programas psicoeducativos que han mostrado su eficacia y, por tanto, cuentan con evidencias de referencia para su potencial utilización en otros momentos y contextos.

En el contexto educativo, destaca el desarrollo de programas de intervención anti-bullying que progresivamente van siendo demandados a edades cada vez más tempranas, dado que parece que el acoso escolar está surgiendo en cursos anteriores de lo que lo solía hacer hace años (Zych et al., 2020). Una de las principales características de estos programas es que, lejos de lo que se puede esperar, no van destinados exclusivamente a las víctimas. En ellos se asume que las víctimas constituyen el rol más vulnerable al que atender, junto a las víctimas-agresoras; pero también que la naturaleza del bullying exige que los beneficios de este tipo de programas recaigan sobre todos los implicados, el clima del aula, la escuela y la sociedad en general, promoviendo una buena convivencia entre los y las adolescentes. Se parte de que también quienes agreden necesitan apoyo para aprender a resolver los conflictos (Zych et al., 2015), al igual que los espectadores animadores, colaboradores o neutrales para no admitir el daño bajo ninguna circunstancia y saber cómo frenarlo (Trach y Hymel, 2020).

Entre los programas anti-bullying existen diversos enfoques de intervención psicoeducativa. Los más extendidos son los conocidos como 'whole school' o multicomponente, que incluyen la actuación de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias...) a la hora de abordar el fenómeno (Da Silva et al., 2015) y están pensados para trabajar, además de con los individuos, víctimas y agresores/as, con el sistema en general. Este sistema está compuesto por todos los miembros de la escuela, en el que también intervienen la familia y otros profesionales (Maunder y Crafter, 2018).

Otros programas tienen un enfoque más específico y son diseñados a fin de que el alumnado entrene determinadas habilidades necesarias para la convivencia. Así se pretende afrontar algunas características que han mostrado tener relevancia de manera individual en el desarrollo e impacto del bullying como, por ejemplo, las habilidades socioemocionales (Ortega et al., 2012; Carvalho et al., 2017; Zych et al., 2015) o el estigma (Earnshaw et al., 2018).

Independientemente del tipo de programa, para decantarse por uno u otro es importante contar con evidencias de su efectividad, analizar la posibilidad de su adaptación en función de las necesidades encontradas en la evaluación previa de los y las participantes, así como de valorar la metodología utilizada y las características del contexto (Da Silva et al., 2015). En este sentido, puede ocurrir que el programa no muestre ser efectivo en términos generales, pero sí para parte del problema. Por ejemplo, sabemos que hay programas que son especialmente útiles para afrontar la victimización, pero no la agresión (Zych et al., 2015).

Uno de los programas anti-bullying pioneros fue el *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) de Olweus (1993), desarrollado en Noruega. Junto a este, existen otras intervenciones más recientes y cuya eficacia también ha sido reconocida: *Friendly Schools Friendly Families*, en Australia (Cross et al., 2004), *ConRed*, en España (Del Rey et al., 2012b), *KiVa*, en Finlandia (Yang y Salmivalli, 2015), o *NoTrap!*, en Italia (Palladino y Nocentini, 2015), entre otros.

En esta diversidad de propuestas, se encuentran aquellos que solo se centran en bullying (p. ej. *KiVa*), solo en ciberbullying (p. ej. *ConRed*) y otros que abordan a la vez ambos fenómenos (p. ej. *NoTrap!*). En este último caso, resulta fácil de comprender la inclusión de ambas formas de violencia en una sola intervención

más amplia, ya que comparten la mayoría de las características y se ha evidenciado su posible co-ocurrencia. De hecho, algunos programas que fueron inicialmente diseñados para afrontar el bullying, demostraron posteriormente su eficacia en cuanto al ciberbullying (Del Rey et al., 2019). Esto ocurrió, por ejemplo, con el *ViSC Social Competence Program*, liderado en Austria (Spiel y Stromheier, 2012). En el caso del ciberbullying, resalta, entre otros, el programa *Asegúrate* (Del Rey et al., 2019), iniciado en España. Este programa podría tener también un impacto positivo en bullying tradicional debido a las características que comparten estos fenómenos, como algunas formas de agresión (Del Rey et al., 2019).

Un tema relevante de la intervención es el perfil del implementador, qué formación es necesaria para su desarrollo. En general, los programas previamente mencionados son desarrollados por investigadores, o bien por el profesorado que ha sido formado previamente por ellos. Los y las docentes reciben herramientas y recursos para poder desarrollar las actividades del programa con el alumnado que es entrenado en determinadas estrategias y habilidades y con las familias a las que se les ofrece información y/o atención indirecta. Por tanto, se reconoce en estas intervenciones un enfoque ‘whole school’. En cuanto a la metodología, el uso de recursos tecnológicos ha cobrado relevancia en los últimos años a la hora de implementar estos programas. Ejemplo de ello es *NoTrap!* (Palladino y Nocentini, 2015), cuyo planteamiento de trabajo incluye el uso de una página web a la que acceden los y las estudiantes, docentes y familias para pedir ayuda y encontrar información que les permita conocer cómo afrontar la situación: siendo víctimas o agresores/as, docentes o padres/madres de hijos/as implicados.

En la actualidad, existen algunos aspectos que hacen cuestionar cómo mejorar la eficacia de estas intervenciones. Por un lado,

el hecho de que exista una tradición tan escasa de evaluación e intervención en países en vías de desarrollo genera cierta inseguridad sobre la eficacia real que podrían tener estos programas en estos países, con muestras diferentes también socioculturalmente, y sobre cuáles serían los requerimientos exactos para lograrla (Evans et al., 2014). De lo que no cabe duda es que existe la necesidad de abordar el bullying en cualquier país, contexto o lugar (Romera et al., 2011). De hecho, un error frecuente es priorizar la intervención, frente a la prevención. Cuando el problema ya está instaurado, resulta más difícil actuar, pues el daño ya existe y los costes son muy superiores. Por otro lado, es posible que la falta de eficacia esté relacionada con la inadaptabilidad a las formas específicas de bullying, como el bullying basado en el estigma, y ello podría necesitar también una intervención más específica o profunda (Earnshaw et al., 2018). Finalmente, otro aspecto a resolver y, quizás, el mayor de los retos es la sostenibilidad de las intervenciones. Lo que se espera de una intervención global es que el valor se extienda más a medio-largo plazo, sin embargo, pocas veces ocurre (Zych et al., 2015). En definitiva, se busca que las intervenciones calen en los y las adolescentes, que refuercen sus relaciones, y que esto se perciba en el clima de las escuelas. Quizás estos hechos reafirmen la idea de que las intervenciones son más eficaces cuando no se realizan de manera aislada, sino coordinada y global, o cuando se trata de una sensibilización para evitar que no ocurra, más que de una intervención sobre un problema ya existente.

Conclusiones Finales

Para lograr que las escuelas estén libres de violencia, hay que tener en cuenta la necesidad de aunar esfuerzos entre profesorado,

familias y otros profesionales para promover entre el alumnado una buena convivencia entre iguales. A partir del desarrollo eficaz de las fases de detección, prevención e intervención, sería posible comprender mejor el fenómeno, diferenciándolo de la simple violencia esporádica, y adoptar las estrategias idóneas a la hora de intervenir. Por ello, resulta importante conocer los motivos, no solo por los que surge esta forma de violencia, sino por qué se mantiene o hace crónica. Y, por otro lado, qué elementos funcionarían mejor en un contexto particular para prevenir o intervenir sobre el bullying. Asunto sobre el que los investigadores deben afrontar los retos pendientes, como la equidad en la distribución de las intervenciones, e incorporar los últimos avances en las intervenciones basadas en la evidencia, como el beneficio de abordar el acoso desde un enfoque integral. De esta forma, estaríamos más cerca de disminuir o evitar el sufrimiento inmediato derivado del bullying en los y las adolescentes, así como las devastadoras consecuencias, a veces irreparables como el suicidio, que podrían ocurrir a corto, medio o largo plazo. Para ello, hemos defendido la importancia de repartir la responsabilidad de su erradicación entre toda la comunidad y no en un único elemento o protagonista. La intervención de los espectadores es valiosa y necesaria, sin embargo, no debe ser la única. Para acabar con el bullying se requiere la participación activa de todos los contextos que rodean a los menores, incluyendo el desarrollo y crecimiento de uno mismo, como reflejan algunos estudios, que exponen que las víctimas perciben el apoyo del profesorado o el desarrollo de estrategias de afrontamiento como algunas de las herramientas más útiles para salir de esta situación.

Acabar con el bullying es, por tanto, un reto compartido entre estudiantes, docentes, familias, investigadores y otros profesionales. Una auténtica responsabilidad social cuyo fin

último es frenar este tipo de violencia que quiebra el desarrollo de los menores y la oportunidad de establecer relaciones saludables con los iguales.

Referencias

- Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J. D., Simão, A. M. V., Freire, I., & Pessôa, M. T. R. (2017). Cyberbullying: motivos da agressão na perspetiva de jovens portugueses. *Educação & Sociedade*, 38(141), 1.017-1.034.
- Carvalho, A., Cussecala, A., Martins, C., Cardoso, C., Lopes, D., Gato, F., Mimoso, H., Costa, M. J., & Ferreira, M. (2017). Bullying ou conflito entre pares? Incidências, características das vítimas e impacto psicológico. *Revista de Estudios de Investigación en Psicología y Educación*, 20, 69-76.
- Cross, D., Pintabona, Y., Hall, M., & Hamilton, G. (2004). Validated guidelines for school-based bullying prevention and management. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(3), 34-42.
- Da Silva, J. L., Oliveira, W. A. de, Mello, F. C. M. de, Andrade, L. S. de, Bazon, M. R., & Silva, M. A. I. (2017). Anti-bullying interventions in schools: A systematic literature review. *Ciencia e Saude Coletiva*, 22(7), 2.329-2.340.
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012a). Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Del Rey, R., Casas, J. A. & Ortega, R. (2012b). The ConRed Program, an evidence-based practice. *Comunicar*, 20(39), 129-138.
- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2019). Asegúrate: An intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of its instructional materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 474.
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178-200.

- Espelage, D. L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y., & Torgal, C. (2019). A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 98-110.
- Evans, C. B. R. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532-544.
- Falla, D. & Ortega-Ruiz, R. (2019). Students diagnosed with autism spectrum disorder and victims of bullying: A systematic review. *Psicologia Educativa, 25*(2), 77-90.
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence, 35*(4), 981-990.
- Gardella, J. H., Fisher, B. W., Teurbe-Tolon, A. R., Ketner, B., & Nation, M. (2020). Students' Reasons for Why They Were Targeted for In-School Victimization and Bullying. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(2), 114-128.
- Jetelina, K. K., Reingle, J. M., Cuccaro, P. M., Peskin, M. F., Pompeii, L. et al. (2019). Self-reporting discrepancies of bullying victimization and perpetration measures. *Annals of Epidemiology, 32*, 58-63.
- Lazuras, L., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society, 48*, 97-101.
- Maunder, R. E. & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior, 38*, 13-20.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 41-50.
- Olweus, D. (1973). Personality and Agression. In J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972* (pp. 261-321). University of Nebraska Press.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Guiarini, A., Smith, P. K., Thompson, F., & Tippett, N. (2012). The

- emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38, 342-356.
- Ostrov, J. M., Kamper-DeMarco, K. E., Blakely-McClure, S. J., Perry, K. J., & Mutignani, L. (2019). Prospective associations between aggression/bullying and adjustment in preschool: Is general aggression different from bullying behavior? *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2.572-2.585.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2015). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the Noncadiamointrappola! Program through two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194-206.
- Pengpid, S. & Peltzer, K. (2019). Bullying victimization and externalizing and internalizing symptoms among in-school dolescents from five ASEAN countries. *Children and Youth Services Review*, 106, 104473.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and measurement of discriminatory aggression and victimization among adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12.
- Romera, E. M., Casas, J.A., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrating perspective review on the complexity of morality. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 75-82.
- Romera, E. V., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2011). Prevalence and gender differential aspects in low income countries. *Psicotherma*, 23(4), 624-629.
- Smith, P. K. (2018). Types of bullying, types of interventions: reflections on Arseneault (2018). *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 422-423.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire, *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2012). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 150-162.

- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research Papers in Education, 28*, 309-329.
- Toomey, R. B. & Russell, S. T. (2013). Gay-straight alliances, social justice involvement, and school victimization of lesbian, gay, bisexual, and queer youth: Implications for school well-being and plans to vote. *Youth and Society, 45*(4), 500-522.
- Trach, J. & Hymel, S. (2020). Bystanders' affect toward bully and victim as predictors of helping and non-helping behaviour. *Scandinavian Journal of Psychology, 61*, 30-37.
- Van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2020). The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools. *Social Networks, 60*, 71-82.
- Yang, A. & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research, 57*(1), 80-90.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health, 55*(2), 293-300.
- Zequinhão, M. A., Medeiros, P., Lopes, L. C. O., & Pereira, B. (2020). Características dos perfis de participação no bullying em Portugal e no Brasil: Um estudo transcultural. In B. G. Jesus (Coord.), *Série Educar – Reflexões e Educação Inclusiva*, 50 (pp. 89-101).
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 188-198.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. *International Journal of Bullying Prevention*.