



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Programa de Intervención #aquiproubullying en Educación Secundaria Obligatoria. Resultados de un Estudio Preliminar

Albert Mercader Rovira¹, Leopoldo Cabrera², Silvia Solé Cases¹

- 1) Universitat de Lleida
- 2) Universidad de La Laguna

Date of publication: January 26th, 2022

Edition period: February 2022 – June 2022

To cite this article: Mercader, A., Cabrera, L., & Solé, S. (2022). Programa de Intervención #aquiproubullying en Educación Secundaria Obligatoria. Resultados de un Estudio Preliminar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(1), 60-85. <http://dx.doi.org/10.447/remie.7286>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.7286>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

#aquiproubullying Intervention Program in Compulsory Secondary Education. Results of a Preliminary Study

Albert Mercader Rovira
Universitat de Lleida

Leopoldo Cabrera
Universidad de La Laguna

Silvia Solé Cases
Universitat de Lleida

*(Received: 19th December 2020; Accepted: 28th December 2021; Published:
26th January 2022)*

Abstract

Bullying and cyberbullying are phenomena that regularly appear in schools and cause physical, emotional and behavioral problems in victims. A public center in Barcelona with students from Compulsory Secondary Education (ESO) implemented the #aquiproubullying program proposed by Generalitat de Catalunya and its purpose was to verify the effect it had on its students (N=342) before and after the intervention, with EBIPQ (bullying) and ECIQ (cyberbullying) questionnaires. A quasi-experimental design was applied with an independent variable (IV), the educational intervention; a descriptive design to study the scores of the EBIPQ and ECIQ questionnaires and an associative design to study the relationships between the variables. The intervention did not reduce the perception of bullying in schoolchildren, although a reduction in cyberbullying aggression was detected among students from second to third year of ESO. In addition, associations were found between victimizing behaviors in bullying and cyberbullying and between victimization and aggressiveness. The authors point out the need to maintain these educational programs, although the data do not corroborate the full effectiveness in the short term in all bullying and cyberbullying behaviors.

Keywords: bullying, cyberbullying, educational policies, school violence

Programa de Intervención #aquiproubullying en Educación Secundaria Obligatoria. Resultados de un Estudio Preliminar

Albert Mercader Rovira
Universitat de Lleida

Leopoldo Cabrera
Universidad de La Laguna

Silvia Solé Cases
Universitat de Lleida

(Recibido: 19 Diciembre 2020; Aceptado: 28 Diciembre 2021; Publicado:
26 Enero 2022)

Resumen

El bullying y el ciberbullying son fenómenos que aparecen habitualmente en los centros de enseñanza y que provocan problemas físicos, emocionales y conductuales en las víctimas. Un centro público de Barcelona con alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) implementó el programa #aquiproubullying propuesto por la Generalidad de Cataluña y quiso comprobar el efecto que tenía en la percepción de su alumnado (N=342) antes y después de la intervención con los cuestionarios EBIPQ (bullying) y ECIPQ (ciberbullying). Se aplicó un diseño cuasi-experimental con una variable independiente (VI), la intervención educativa; un diseño descriptivo para estudiar las puntuaciones de los cuestionarios EBIPQ y ECIPQ y un diseño asociativo para estudiar las relaciones entre las variables. La intervención no redujo la percepción de bullying aunque se detectó una reducción de la agresividad en ciberbullying entre el alumnado que pasó de segundo a tercero de ESO. Además, se encontraron asociaciones entre conductas victimizantes en bullying y ciberbullying y entre victimización y agresividad. Los autores apuntan la necesidad de mantener estos programas educativos, aunque los datos no corroboren la efectividad plena a corto plazo en todas las conductas de bullying y ciberbullying.

Palabras clave: bullying, cyberbullying, políticas educativas, violencia escolar

La convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas, ONU, y ratificada por las Cortes Generales de España (*Ley nº 31312, 1990*) establece, en el artículo 2, que cualquier menor de 18 años tiene derecho a que los Estados garanticen su protección contra toda forma de discriminación y establece que se debe tomar medidas para que se cumpla. En las últimas décadas se han conceptualizado dos términos que hacen referencia a prácticas discriminatorias: el mobbing y el bullying. Pikas (1989) explicó que la diferencia entre el bullying y el mobbing se encuentra en el efecto grupal del acoso, de acuerdo con lo postulado por Heinemann (1972). Este autor planteó el mobbing como el ataque que un grupo de individuos hace contra una víctima o un grupo de víctimas y el bullying como el ataque que un acosador realiza contra una víctima o un grupo de víctimas. Años más tarde, Olweus (1980) modificó el concepto y definió el bullying como el acoso sistemático y reiterado a lo largo del tiempo, tanto individualmente como en grupo, contra una víctima y describió los patrones de comportamiento que tiene el acosador y la víctima. Postuló que el patrón del acosador correspondía al de un individuo con tendencia a la agresividad y con un deficiente control inhibitorio y al acosado al de un individuo ansioso e inseguro (Olweus, 1978). Se han analizado las formas en que el acosado agrede a sus víctimas: física, verbal o socialmente, excluyendo o difundiendo rumores y realizando acciones previas al acoso. Todas ellas con un efecto pernicioso, social y emocional similar (Monks & Smith, 2010). La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, ha trasladado la presencia de acoso también a las redes sociales. Las particularidades que presenta el ciberespacio, en especial el hecho de que el acosador pueda actuar con menos riesgo de ser detectado por su entorno o la rápida velocidad de difusión que provoca, han contribuido al aumento del acoso (Garaigordobil, 2011; Hicks et al., 2018; Pozas-Rivera et al., 2018). Existen investigaciones que muestran que las personas que no se implicaban antes en conductas presenciales adoptan comportamientos discriminatorios y de acoso en contextos virtuales a causa del efecto desinhibidor y de la sensación de ausencia de consecuencia que tiene (Avilés, 2010). Esta forma de agresión, intencional y repetida, realizada a través de elementos de contacto

electrónico contra una víctima que no puede defenderse, ha sido definida como ciberbullying (Smith et al., 2008).

Marco Teórico

Agentes y Tipología del Acoso Escolar

Según Olweus (1993) existen tres perfiles o categorías de estudiantes implicados en situaciones de acoso: la víctima, el estudiante que es objeto de la agresión; el agresor o agresores que oprimen a la víctima y finalmente el espectador, aquel estudiante que, aunque conoce la agresión de la cual es objeto la víctima calla y no lo denuncia convirtiéndose en un agente indirecto del acoso. Albores, Saucedo, Ruiz y Roque (2011) incluyen una cuarta categoría en este fenómeno grupal: el de víctima-agresor definida como aquel estudiante víctima de acoso que reproduce esas conductas de acoso con otros. Ese perfil aparece a partir del concepto de víctimas provocativas que definió Olweus (1993), descrito como el de una víctima que se enfrenta a sus agresores y a las víctimas pasivas. El paso de víctima provocativa, que Olweus cifraba inicialmente en un 10% del total de las víctimas en su estudio con una muestra escandinava (1993), a víctima/agresora estaría mediada por el contexto y la situación (Goldbach et al., 2018). Algunos estudios indican que tanto las víctimas como los agresores registran los mismos niveles de hostilidad, respuestas de tipo agresivo y sentimientos de ira (Camodeca & Goossens, 2005). Una de las interpretaciones de víctima a víctima/agresora estaría en la frustración y la constante victimización que provocaría en el individuo una agresión reactiva (Salmivalli & Helteenvuori, 2007). Se han publicado diversos estudios que cuestionan la relación tradicionalmente aceptada que podría existir entre baja autoestima y agresión (Bausmeister et al, 2000) y se ha apuntado que las conductas de los agresores se relacionarían mejor con la inestabilidad emocional, la falta de empatía o el narcisismo que presentan estos individuos (Fanti & Kimonis, 2012; Reijntjes et al., 2016).

Cuberos (2009) apunta que existen dos estrategias de acoso: las directas, dirigidas hacia la víctima, y la indirecta, donde el agresor presiona el grupo para perjudicar la víctima. Además, las agresiones hacia la víctima se clasificarían en leves, moderadas y graves, que oscilarían desde una agresión no perceptible por el adulto, una agresión que es perceptible por el adulto,

hasta una situación en la que la integridad de la víctima está en riesgo, respectivamente.

El informe PISA 2015 (OECD, 2017) muestra que el índice del acoso escolar en España se sitúa por debajo de la media europea. Según el informe, el 14% de los estudiantes informó que fue objeto de bullying pocas veces al mes: un 8% por burlas y risas y un 2,9% por agresiones físicas. Según las investigaciones realizadas por Cerezo (2009) el porcentaje de acoso escolar registrado es mucho mayor que el informado en el informe PISA 2015. En su estudio, realizado con muestras aleatorias de centros de educación primaria y educación secundaria de España, el porcentaje alcanza el 23%, siendo los cursos de primaria y los primeros cursos de secundaria donde se detecta mayor incidencia. La investigación concluye que los insultos y las amenazas son las formas habituales de agresión entre iguales, que en educación primaria la primera forma de acoso escolar es el insulto y que en educación secundaria se pasa del insulto a la exclusión. Aunque existen diferencias respecto al centro educativo, la investigación destaca que los lugares donde primero se produce el acoso escolar es en el aula o clase, seguido de los pasillos y finalmente en las zonas de acceso en secundaria, mientras que en primaria se sitúa en primer lugar el patio, después el aula y finalmente las zonas de acceso al centro educativo.

Otros estudios han analizado la influencia de la edad y el género en las conductas de acoso escolar. Se han publicado investigaciones que informan que el acoso entre iguales es una conducta que se reduce con la edad (Zahn-Walker et al., 2008). Además, se ha informado que la tendencia de conductas de acoso entre iguales a una edad cada vez más temprana ha ido en aumento (Cerezo, 2009; Kowalski et al., 2014)

Efectos del Bullying y Cyberbullying

Una investigación sobre las características del alumnado que no se ha visto envuelto en situaciones de bullying, con una muestra de adolescentes de México, certifica que este alumnado tiene más y mejores habilidades sociales, mayores hábitos de salud, no identificándose con estereotipos tradicionales y siendo educados con estilos parentales que no utilizan la violencia (Mendoza-González et al., 2020). Por el contrario, otros estudios muestran que los adolescentes que sufren o han sufrido bullying y

ciberbullying presentan problemas físicos, emocionales y de conducta (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Latorre-Coscolluela et al., , 2021) y se ha reportado que un peor clima familiar y escolar explicaría la presencia de conductas agresivas de acoso escolar, lo cual indica la necesidad de analizar desde un punto de vista ecológico esta problemática (Valdés & Martínez, 2017). Albores, Saucedo, Ruiz y Roque (2011) encuentran diferencias cuando se analizan los trastornos según el perfil del alumno. En su estudio, se observa que los estudiantes que responden al perfil de víctima-agresor presentan de forma asociada problemas de tipo externalizado como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, TDAH, y problemas de conducta; que los implicados que responden al perfil de agresores presentan problemas somáticos, de conducta o ansiedad y finalmente, se asocia solamente los trastornos de ansiedad con perfiles que corresponden al rol de víctimas. Además, se conoce la relación que existe entre el ciberbullying y los problemas para concentrarse, que influye en el desempeño académico en los alumnos que sufren este tipo de acoso (Garaigordobil, 2011). Avilés (2010) destacaba que el perfil de agresor en ciberbullying tiene una mayor tendencia al menor éxito académico que el perfil de víctima.

Programas de Intervención

Los jóvenes que comienzan en la adolescencia temprana adoptando el rol de víctima mantienen diez años después este comportamiento, en la adolescencia tardía (Averdijk et al., 2019). El hallazgo aporta evidencia y razones a favor de implementar programas que frenen la violencia en los centros educativos y empoderen los adolescentes. Según un análisis que monitoreó 56 programas de intervención para prevenir la violencia en contextos escolares, la implementación de programas educativos en los centros reporta beneficios para reducir esta problemática (Mytton et al., 2006). En esta investigación se concluye que las intervenciones educativas mejoran el comportamiento de los adolescentes, más de los que podrían sucederse por azar, aunque se indica que queda por realizar más estudios que comprueben si los beneficios que se obtienen son eficaces más allá de un año.

Se han divulgado decenas de programas, con variaciones en las orientaciones, aunque la mayoría proponen actuaciones holísticas que

implican a toda la comunidad educativa, desde las políticas de centro hasta la atención directa al alumno (Smith et al., 2004; García et al., 2008). Las revisiones de los programas de intervención que se han llevado a cabo muestran que la mayoría plantea intervenciones sancionadoras en el centro educativo con el objetivo de frenar las conductas agresoras a través del castigo y acciones preventivas que buscarían la mejora del clima de relaciones que a su vez contribuya a reducir la aparición de conductas agresivas. Los programas que intervienen solo en el ámbito familiar son escasos (Monelos et al., 2015). En este artículo se destacan solo tres y las orientaciones en qué se fundamentan, de acuerdo con lo aportado por García et al. (2008). El estudio destaca estos tres por el enfoque global de los programas que abordan la problemática y que implica acciones en el centro educativo, en las familias, en el grupo/clase y en los alumnos de forma individual. El primero es el de Olweus (2004) que focaliza el trabajo de concienciación, formación y la implicación de los adultos, el segundo es el proyecto Sheffield (Smith et al., 2004) que propone una intervención del centro con los alumnos y una mejor supervisión de los recreos, la creación de tribunales escolares para acosadores y la aplicación del método Pikas (Rigby, 2011) y el tercero es el programa SAVE -Sevilla Anti-Violencia Escolar- que prioriza la prevención, la creación de un currículo que fomente el buen clima de convivencia escolar, con la participación del alumnado y el método Pikas (Ortega, 1997). La mayoría de estudios y programas que se han llevado a cabo en España presentan problemas de tipo metodológico que condicionan la efectividad que pudieran tener estas intervenciones. Los programas no incluyen grupos de control equivalentes, la falta de seguimiento después de la finalización del programa o la diversidad de instrumentos, algunos de los cuales no se conoce la fiabilidad que pueda tener (Sarasola & Ripoll, 2019).

La Generalidad de Cataluña publicó en 2017 la resolución ENS/881/2017 que informaba a los centros educativos de la Comunidad Autónoma del proyecto de innovación #aquiproubullying con la pretensión de:

Poner al alcance de los centros la formación, estrategias y recursos necesarios para elaborar un proyecto de prevención, detección e intervención ante el acoso con la participación de toda la comunidad escolar, especialmente del alumnado que actuará como agente activo y comprometido

en la lucha contra el acoso, a la vez que adquiere las actitudes y los valores propios de la competencia social y ciudadana (2017, p. 2).

El gobierno catalán dejó en manos de los centros el diseño del programa, aunque marcó la vigencia de ejecución del mismo en dos cursos académicos y diseñó una estructura con acciones de formación, implementación del proyecto y evaluación. En la primera anualidad participaron 141 centros de Catalunya entre los que estaba el IES Escola Intermunicipal del Penedès, un centro público que imparte Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Ciclos Formativos, donde se realizó el estudio.

Método

Diseño

Para implementar el estudio se planificaron tres diseños diferentes: un diseño cuasi-experimental sin grupo control que consistió en la comparación de grupos con manipulación de la variable independiente, VI, en este caso la intervención realizada; un diseño asociativo en el que se observaron las correlaciones entre variables, en este caso las diferentes dimensiones que presenta los cuestionarios y, finalmente, un diseño descriptivo que recogió e interpretó los porcentajes de ocurrencia de las conductas observadas (Ato et al., 2013).

Objetivos

El estudio pretendía contrastar la efectividad de la intervención y estudiar las conductas victimizantes y agresivas del fenómeno.

Las hipótesis del estudio fueron:

- H-1 El programa de intervención reducirá la percepción de bullying y cyberbullying entre el alumnado del centro.
- H-2 Los resultados mostrarán asociación entre las diferentes dimensiones de bullying y cyberbullying.

Muestra

Los participantes del estudio fueron los estudiantes de ESO (n=342). Antes del análisis se depuró la base de datos. Fue excluido el alumnado de 4º de

ESO del curso 2017-2018 y el de 1º de ESO del curso 2018-2019 ya que en estos grupos no se podían comparar las puntuaciones pre y post. Según se referencia en el proyecto educativo del centro, PEC, el nivel socioeconómico de las familias era mediano-bajo. Un 15% del alumnado era de origen extranjero: mayoritariamente de Marruecos y América Latina. Los estudiantes del centro respondieron de forma anónima los cuestionarios durante el curso 2017-2018 y el curso 2018-2019 (ver tabla 1).

Tabla 1.

Muestra del estudio realizado en el centro educativo.

GRUPO/CLASE	2017-2018	2018-2019
1º y 2º de ESO	129	129
2º y 3º de ESO	113	113
3º y 4º de ESO	100	100
TOTAL	342	342

Instrumentos

Para obtener datos sobre la percepción del acoso escolar se utilizaron las versiones españolas de los cuestionarios European Bullying Intervention Project Questionnaire, EBIPQ, y European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, ECIPQ, en qué los alumnos informaron de conductas de bullying y cyberbullying, en los dos últimos meses. El EBIPQ (Ortega et al., 2016) está diseñado con 14 preguntas y 5 opciones de respuesta (No; Sí, una o dos veces; Sí, una o dos veces al mes; Sí, alrededor de una vez a la semana; Sí, más de una vez a la semana) y puntuaciones respectivas de 0 a 4. El cuestionario permite extraer dos dimensiones: victimización (alumnos que informan ser objeto de bullying) y agresión (alumnos que informan haber mantenido conductas de acoso contra sus compañeros). La dimensión de victimización se obtiene de la adición aritmética de las puntuaciones en las respuestas de las preguntas P1 a P7 y la dimensión de agresión, con el mismo procedimiento, sumando las respuestas de las preguntas P8 a P14, ambas dimensiones con un intervalo mínimo de 0 y máximo de 28.

El ECIPQ (Ortega et al., 2016) está integrado por 22 preguntas con 5 opciones de respuesta, idénticas al EBIPQ, y también informa sobre las conductas de cibervictimización y ciberagresión. Se puntúa del 0 al 4 y se

extraen las dos dimensiones sumando las respuestas de victimización, de las preguntas P1 a P11, y las conductas de agresión, de las preguntas P12 a P22. El intervalo de ambas dimensiones se establece entre el mínimo de 0 y el máximo de 44. Los cuestionarios tienen buenos resultados de ajuste y propiedades psicométricas (Ortega et al., 2016).

La intervención durante el curso académico 2018-2019 incluyó actuaciones en 6 áreas que implicaron al centro, al profesorado, a los alumnos y a las familias:

- Actividades formativas sobre educación emocional y gestión positiva de los conflictos: proyecto Xerpa, de mentoría entre iguales, con alumnos de primero y cuarto de ESO con el objetivo de mejorar el clima social y la calidad de las interacciones (Hervás, Fernández, Arco y Miñaca, 2018); tutorías grupales dentro de la planificación del Plan de Acción Tutorial (PAT) donde se debatió a través de discusión grupal sobre el efecto del acoso; dinámicas de grupos, diseñadas por alumnos de cuarto de Secundaria, sobre actitudes que causan malestar entre el alumnado y finalmente tutorías individuales para gestionar actitudes detectadas por el profesorado.
- Impulso de la comisión antibullying dentro del Consejo de Alumnos: se reunió tres veces durante el curso 2018-2019 donde se debatió sobre el desarrollo del proyecto y se realizaron charlas con la presencia de alumnos implicados en casos de bullying y cyberbullying como acosadores y víctimas.
- Creación y formación de redes de apoyo entre iguales: proyecto Guaites, un programa de servicio comunitario con el objetivo de mejorar la competencia social y ciudadana y detectar posibles situaciones de acoso entre iguales (Gordó, 2018). Implicó a 45 alumnos de tercero de ESO que observaron a alumnos de cursos anteriores.
- Sensibilización de la comunidad educativa: dos talleres dirigidos a familias para concienciar sobre la problemática del bullying y el cyberbullying y mostrar los resultados del estudio y tres sesiones dirigidas a los profesores, una para trasladar el proyecto y las actuaciones realizadas y las otras dos para informar de los

datos que mostraban los cuestionarios en los dos momentos de la recogida de datos con el objetivo que informaran en sus aulas. Además del debate y discusión, la comunidad educativa se emplazó a generar acciones cotidianas conjuntas para erradicar las conductas de acoso escolar en el centro.

- Implantación de un sistema de alertas con la App B-resol: se formó al profesorado y se difundió entre el alumnado. La App permite recoger denuncias anónimas. Durante el primer curso se gestionaron 89 alertas. En el segundo se redujeron a 24.
- Servicio de mediación: se hicieron cinco mediaciones, se abrieron expedientes sobre acoso y problemas de convivencia escolar y se revisaron las normas de convivencia del centro.

Procedimiento de Recogida y Análisis de Datos

En la primera fase se redactaron los objetivos, se obtuvo el permiso de la dirección para incluir el estudio dentro del #aquiproubullying y se convirtieron los cuestionarios en formularios Google. Posteriormente, antes de proceder a rellenar el cuestionario, se solicitó verbalmente al alumnado su consentimiento para participar en el estudio y se informó que las respuestas a los cuestionarios eran anónimas. Una vez se realizó la intervención se pidió de nuevo, un año después, al alumnado que contestaran los cuestionarios, también, de forma anónima. El único control que se hizo durante la recogida de datos fue el curso. No se pudo realizar el control de líneas/secciones, ya que durante la ejecución el centro hizo cambios en la asignación de alumnos a los grupos/clase.

Los autores decidieron no incluir en los cuestionarios el sexo como variable para que los alumnos tuvieran una mayor percepción de anonimato. Se consideró que la inclusión del sexo añadiría un sesgo de deseabilidad social (Martín, 2004). La variable edad se descartó al tener el alumnado edades muy similares. Con este diseño no pudo garantizarse que los datos pre y post de la muestra vinculasen las respuestas del alumnado, antes y después. Tampoco se pudo gestionar un grupo de control por la estructura del programa a aplicar en el centro.

El análisis de los datos se hizo con el paquete estadístico SPSS para mostrar los estadísticos descriptivos, conocer el nivel de significación $p \leq ,05$, observar las correlaciones de Spearman y realizar las pruebas de rangos de signo Wilcoxon. Se utilizó el programa G*Power.3.1.9.4 para obtener el tamaño de efecto y la potencia estadística de las correlaciones detectadas.

Resultados

El análisis de los datos mostró diferencias en las medias de las dimensiones del ECIPQ y EBIPQ antes y después de la intervención: eran más elevadas antes de la intervención que después. Se pudo observar, también, que la media que presentaba más diferencias era la de la dimensión victimización en el EBIPQ y la que presentaba menos diferencias era la de victimización en el ECIPQ. El hecho de que las medias disminuyeran en todas las dimensiones presumiría que el programa que se aplicó en el centro habría tenido efectos positivos en la reducción de la victimización y la agresión. Se presentan los datos en la tabla 2.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de los cuestionarios ECIPQ y EBIPQ

	EBIPQ				ECIPQ			
	Vict. Pre	Vict. Post	Agr. Pre	Agr. Post	Vict. Pre	Vict. Post	Agr. Pre	Agr. Post
Media	3,75	3,06	2,41	2,02	1,26	1,22	1,11	,82
Rango	19	16	17	14	10	8	10	20
Escala	0-28	0-28	0-28	0-28	0-44	0-44	0-44	0-44
N	342	342	342	342	342	342	342	342
Dt	3,65	2,99	2,76	2,34	1,86	1,72	1,91	1,81

Nota: EBIPQ: European Bullying Intervention Project Questionnaire, ECIPQ: European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, Agr: Agresor, Vict: Víctima, Pre: Antes de la intervención, Post: Después de la intervención.

La comparación de las medias emparejadas (tabla 3), que se hizo posteriormente, arrojó variaciones estadísticamente significativas entre las administraciones pre y post solo en la dimensión agresión del ECIPQ y en el grupo de alumnos que cursaron segundo y posteriormente tercero de ESO.

Tabla 3

Prueba de rangos con signos de Wilcoxon de las puntuaciones de los cuestionarios antes y después de la intervención.

Grupos		Vict. EBIPQ Post- Pre	Vict. ECIPQ Post- Pre	Agr. EBIPQ Post- Pre	Agr. ECIPQ Post- Pre
1 a 2	Z	-1,863 ^b	-,535 ^b	-1,158 ^b	-1,281 ^b
ESO	Sig.(bil.)	,062	,593	,247	,200
2 a 3	Z	-1,479 ^b	-,523 ^b	-1,559 ^b	-2,240 ^b
ESO	Sig.(bil.)	,139	,601	,119	,025
3 a 4	Z	-,926 ^b	-1,086 ^c	-,539 ^b	-,830 ^b
ESO	Sig.(bil.)	,354	,277	,590	,406

Nota: EBIPQ: European Bullying Intervention Project Questionnaire; ECIPQ: European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire; Agr: Agresor, Vict: Víctima, Pre: Antes de la intervención, Post: Después de la intervención.

Se destacan en negrita los valores significativos $p < ,05$.

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, b. Se basa en rangos positivos, c. Se basa en rangos negativos.

Después de analizar los datos no es posible afirmar que se cumplió la hipótesis H-1, ya que solo se registró significación parcial y de forma inconsistente.

El análisis de los porcentajes de las puntuaciones directas (tablas 4, 5, 6 y 7) permitiría contemplar tres relaciones no previstas en las hipótesis iniciales.

Tabla 4

Porcentajes del grado de percepción de victimización de los alumnos en bullying antes y después de la intervención

N=342	0 No		1 Sí, una o dos veces		2 Sí, una o dos veces al mes		3 Sí, alrededor de una vez / semana		4 Sí, más de una vez a la semana	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
	EBIPQ1.	76,6	82,7	17,3	14,9	2,6	1,2	0,9	0,3	2,6
EBIPQ2.	43,6	52,3	37,1	33,3	6,4	7,3	4,4	2,3	8,5	4,7
EBIPQ3.	48,8	49,7	35,4	38,0	7,3	7,6	4,1	2,3	4,4	2,3
EBIPQ4.	83,3	85,7	14,6	13,7	0,6	0,0	0,3	0,3	1,2	0,3
EBIPQ5.	70,2	77,5	27,2	19,6	0,9	2,3	0,3	0,0	1,5	0,6
EBIPQ6.	61,4	67,0	30,4	25,7	2,6	3,5	3,2	1,2	2,3	2,6
EBIPQ7.	59,9	59,1	33,9	33,6	3,2	4,7	1,2	1,8	1,8	0,9

Nota: EBIPQ1: Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado, EBIPQ2. Alguien me ha insultado, EBIPQ3: Alguien le ha dicho a otras personas palabras malsonantes sobre mí, EBIPQ4: Alguien me ha amenazado, EBIPQ5: Alguien me ha robado o roto mis cosas, EBIPQ6: He sido excluido o ignorado por otras personas, EBIPQ7. Alguien ha difundido rumores sobre mí. El porcentaje corresponde al total de cada fila en cada administración, antes y después de la intervención.

Tabla 5

Porcentajes del grado de percepción de agresión de los alumnos en bullying antes y después de la intervención

N=342	0 No		1 Sí, una o dos veces		2 Sí, una o dos veces al mes		3 Sí, alrededor de una vez /semana		4 Sí, más de una vez a la semana	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
	EBIPQ8.	72,2	79,5	23,7	18,7	1,8	0,9	1,5	0,6	0,9
EBIPQ9.	46,2	58,8	42,7	31,6	4,7	4,4	2,3	1,8	4,1	3,5
EBIPQ10.	65,2	63,5	26,9	31,3	4,1	3,5	1,2	1,2	2,6	0,6
EBIPQ11.	90,9	89,5	7,3	8,8	0,6	0,6	0,6	0,3	0,6	0,9
EBIPQ12.	88,0	88,6	10,5	10,8	0,3	0,3	0,3	0,0	0,9	0,3
EBIPQ13	72,5	74,0	24,6	25,1	1,5	0,6	1,2	0,0	0,3	0,3
EBIPQ14.	81,9	82,2	17,3	15,5	0,0	1,8	0,0	0,6	0,9	0,0

Nota: EBIPQ8: He golpeado, pateado o empujado a alguien, EBIPQ9: He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien, EBIPQ10: He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien, EBIPQ11: He amenazado a alguien, EBIPQ12: He robado o estropeado algo a alguien, EBIPQ13: He excluido o ignorado a alguien, EBIPQ14: He difundido rumores sobre alguien. El porcentaje corresponde al total de cada fila en cada administración, antes y después de la intervención.

Tabla 6
Porcentajes del grado de percepción de victimización de los alumnos en ciberbullying antes y después de la intervención

N=342	0 No		1 Sí, una o dos veces		2 Sí, una o dos veces al mes		3 Sí, alrededor de una vez /semana		4 Sí, más de una vez a la semana	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
ECIPQ1.	81,6	79,5	16,4	18,1	1,5	0,9	0,0	0,9	0,6	0,6
ECIPQ2.	82,2	81,3	15,8	16,7	1,5	1,8	0,3	0,3	0,3	0,0
ECIPQ3.	89,8	88,0	9,9	12,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ECIPQ4.	93,6	93,3	6,4	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ECIPQ5.	91,8	96,5	8,2	3,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ECIPQ6.	95,9	96,5	4,1	2,9	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0
ECIPQ7.	95,6	94,4	4,4	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ECIPQ8.	93,0	92,7	6,1	7,3	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ECIPQ9.	92,7	96,2	7,0	3,8	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0
ECIPQ10	80,4	83,0	18,1	14,9	0,6	2,0	0,3	0,0	0,6	0,0
ECIPQ11.	90,6	86,8	8,2	12,6	0,3	0,6	0,3	0,0	0,6	0,0

Nota: ECIPQ1: Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS, ECIPQ2: Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mí usando internet o SMS, ECIPQ3: Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet o SMS, ECIPQ4: Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal (a través de email o red social), ECIPQ5: Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí (a través de mensajería instantánea o cuentas en las redes sociales), ECIPQ6: Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí (Facebook o MSN), ECIPQ7: Alguien ha colgado información personal sobre mí en internet, ECIPQ8: Alguien ha colgado vídeos o fotos comprometidas mías en internet, ECIPQ9: Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en internet, ECIPQ10. He sido excluido o ignorado en una red social o de chat, *ECIPQ11:*

Alguien ha difundido rumores sobre mí en internet. El porcentaje corresponde al total de cada fila en cada administración, antes y después de la intervención.

Tabla 7

Porcentajes del grado de percepción de acoso de los alumnos en ciberbullying antes y después de la intervención

N=342	0 No		1 Sí, una o dos veces		2 Sí, una o dos veces al mes		3 Sí, alrededor de una vez / semana		4 Sí, más de una vez a la semana	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
ECIPQ12	81,3	85,7	16,7	12,3	0,6	1,2	0,9	0,3	0,6	0,6
ECIPQ13.	81,3	85,1	16,1	12,9	0,9	1,5	0,6	0,0	1,2	0,6
ECIPQ14.	94,2	94,7	5,3	5,0	0,6	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0
ECIPQ15.	96,2	96,8	3,8	2,3	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,6
ECIPQ16.	95,6	98,2	4,1	1,5	0,0	0,6	0,3	0,0	0,0	0,0
ECIPQ17.	95,3	95,9	4,7	3,5	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0
ECIPQ18.	98,8	98,0	0,9	1,5	0,0	0,6	0,0	0,0	0,3	0,0
ECIPQ19.	94,4	97,7	5,6	1,8	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,3
ECIPQ20.	93,3	95,3	5,6	4,4	0,6	0,3	0,6	0,0	0,0	0,0
ECIPQ21.	83,3	89,2	16,1	9,6	0,3	0,6	0,0	0,3	0,3	0,3
ECIPQ22.	92,1	96,2	7,00	3,2	0,3	0,6	0,3	0,0	0,3	0,0

Nota: ECIPQ12. He dicho palabras malsonantes o he insultado usando SMS o mensajes en internet, ECIPQ13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas en mensajes por internet o por SMS, ECIPQ14: He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en internet, ECIPQ15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal (email o red social), ECIPQ16: He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella (mensajería instantánea o cuenta en red social). ECIPQ17: He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona (Facebook o MSN), ECIPQ18: He colgado información personal de alguien en internet, ECIPQ19: He colgado vídeos o fotos comprometidas de alguien en internet, ECIPQ20: He retocado fotos o vídeos de alguien en internet, ECIPQ22. He difundido rumores sobre alguien en internet. El porcentaje corresponde al total de cada fila en cada administración, antes y después de la intervención

La primera lectura de los datos permite observar que los alumnos se definieron más como víctimas que como acosadores. Los promedios del porcentaje pre y post cuando informaban afirmativamente ser objeto de victimización (M pre= 36,60% y M post= 32,29%) fueron superiores que cuando informaban ser acosadores (M pre= 26,16% y M post= 23,41%) en conductas bullying. Esa tendencia se repetía en conductas cyberbullying: en victimización se registró M pre= 10,25% y M post= 10,16% y en acoso M pre= 8,56% y M post=6,11%. Destaca, también, el hecho que informaron de mayor frecuencia de victimización (Sí, una o dos veces al mes). En cyberbullying no se registró esa tendencia. La segunda lectura es que las conductas de acoso que más afectaron al alumnado fueron los insultos y las de menor afectación las amenazas y las agresiones. La tercera lectura es que las conductas de victimización y acoso presentaron porcentajes semejantes lo cual indicaría que podría existir un aprendizaje social y reproducción de conductas, tanto en conductas bullying como cyberbullying.

Para conocer si existían asociaciones entre las conductas de victimización y agresión se llevaron a cabo correlaciones de Spearman (rs) y se comprobó las correlaciones estadísticamente significativas (Sig.), el tamaño de efecto (TE) y la potencia estadística (1- β) en los datos pre y post. (Tablas 8 y 9).

Tabla 8

Correlaciones Rho de Spearman, significación estadística, tamaño de efecto y potencia entre dimensiones del ECIPQ y EBIPQ antes de la intervención

			EBIPQ víctima	ECIPQ víctima	EBIPQ agresión	ECIPQ agresión
n=342	EBIPQ vict.	rs	1	,596**	,468**	,303**
		Sig. (bil.)	.	,000	,000	,000
		TE	.	,772	,684	,550
		1-β	.	1	1	1
	ECIPQ víct.	rs	,596**	1	,449**	,502**
		Sig. (bil.)	,000	.	,000	,000
		TE	,772	.	,670	,708
		1-β	1	.	1	1
	EBIPQ agr.	rs	,468**	,449**	1	,529**
		Sig. (bil.)	,000	,000	.	,000
		TE	,684	,670	.	,727

Tabla 8 (Continuación)

Correlaciones Rho de Spearman, significación estadística, tamaño de efecto y potencia entre dimensiones del ECIPQ y EBIPQ antes de la intervención

	1-β	1	1	.	1
ECIPQ agr.	r _s	,303**	,502**	,529**	1
	Sig (bil.)	,000	,000	,000	.
	TE	,550	,708	,727	.
	1-β	1	1	1	.

Notas: Rs: Rho de Spearman, Sig. (bilateral): Significación bilateral, TE: Tamaño de efecto, 1- β: Potencia estadística.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 9

Correlaciones Rho de Spearman, significación estadística, tamaño de efecto y potencia entre dimensiones del ECIPQ y EBIPQ después de la intervención

		EBIPQ víctima	ECIPQ víctima	EBIPQ agresión	ECIPQ agresión
n=342 EBIPQ vict.	r _s	1,000	,550**	,450**	,341**
	Sig (bil.)	.	,000	,000	,000
	TE	.	,741	,670	,583
	1-β	.	1	1	1
ECIPQ víct.	r _s	,550**	1,000	,343**	,444**
	Sig (bil.)	,000	.	,000	,000
	TE	,741	.	,585	,666
	1-β	1	.	1	1
ECIPQ agr.	r _s	,450**	,343**	1,000	,536**
	Sig (bil.)	,000	,000	.	,000
	TE	,670	,585	.	,732
	1-β	1	1	.	1
ECIPQ agr.	r _s	,341**	,444**	,536**	1,000
	Sig (bil.)	,000	,000	,000	.
	TE	,583	,666	,732	.
	1-β	1	1	1	.

Notas: Rs: Rho de Spearman, Sig. (bilateral): Significación bilateral, TE: Tamaño de efecto, 1- β: Potencia estadística.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Se observó que todas las correlaciones eran significativas ($p < ,05$) y presentaban un tamaño de efecto grande, según los estándares de Domínguez-Lara (2018), similar en la muestra analizada antes y después de la intervención. El mayor tamaño de efecto de las correlaciones, en las muestras pre y post, se localizó entre las dimensiones víctima bullying y ciberbullying ($TE = ,772$ y $TE = ,741$) y entre las dimensiones agresión bullying y ciberbullying ($TE = ,727$ y $TE = ,732$). Contrariamente, el menor tamaño de efecto de las correlaciones se localizó entre las dimensiones víctima bullying y agresión ciberbullying ($TE = ,550$ y $TE = ,583$). Los datos analizados permiten indicar que si se cumplió la hipótesis H-II.

Discusión y Conclusiones

El estudio mostró una reducción de las medias de victimización del EBIPQ y en la agresión del ECIPQ que indicarían que la intervención redujo la percepción del alumnado de ser acosado en el centro y que redujo las conductas acosadoras a través de las TIC. Esa presunción se evidenció inconsistente con los análisis posteriores y se constató una reducción parcial y espuria, ya que podría estar relacionada con la edad de los alumnos u otros factores y no a la intervención realizada. La disminución en la percepción de la agresión en ciberbullying, en el grupo de alumnos que cursaron segundo y posteriormente tercero de ESO, concuerda con estudios que muestran una reducción del fenómeno entre el primer y el segundo ciclo de la ESO (Calmaestra et al., 2016). Aunque la intervención no tuviera efecto a corto plazo, los autores consideran que la intervención continúa siendo útil y eficaz desde el punto de vista educativo por los valores que introduce. Los datos resultantes, en caso de existir un efecto en la reducción de la percepción de bullying y ciberbullying, tampoco indicarían eficacia dado que no se pudo obtener un grupo equivalente como grupo control (Sarasola & Ripoll, 2019). Aun así, los autores animan a la realización de más estudios dado los datos de efectividad que se han reportado (Lester et al., 2017; Gaffney et al., 2019) El procedimiento utilizado minimizó el posible sesgo de aprendizaje, aunque no hay certeza que realmente no se manifestara. Entre uno y otro cuestionario pasó un año entero. También se considera que se redujo el sesgo por anticipación de la hipótesis (Choi et al., 2010). La intervención en el centro planteó elementos comunes con el programa SAVE -Sevilla Anti-Violencia Escolar- (Ortega, 1997). El programa #aquiproubullying propuso la gestión

democrática de la convivencia y la educación basado en emociones y valores poniendo énfasis en los asesoramientos entre iguales y la mentoría. Uno de los elementos que no se aplicó formalmente es el método Pikas, aunque se realizaron mediaciones con métodos semejantes. Se han detectado diferencias con los resultados del programa SAVE aunque los datos no pueden ser comparables. En el estudio sevillano las medidas pre y post fueron entre cuatro cursos académicos (Ortega, 2001). Además, no se utilizan los mismos instrumentos.

En el estudio que se presenta aquí se detectó la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones agresión y victimización en conductas bullying y cyberbullying. Los datos confirman el solapamiento entre las conductas tradicionales y en las TIC, tal como refleja el estudio de validación de los tests (Ortega et al., 2016) aunque se observan diferencias en las correlaciones. En este estudio se detectó una correlación significativa entre la victimización tradicional y la ciberagresión, mientras que en el estudio de validación de los test no se observa. Se constata la existencia de estudios que confirman la tendencia de solapamiento (Costanza et al., 2017). Se recomiendan más diseños de investigación que no separen las conductas agresivas y violentas ya que las relaciones entre conductas parecerían mucho más frecuentes de lo que Olweus había detectado inicialmente (Olweus, 1993).

El estudio presenta limitaciones. La principal es la falta de un grupo control que hubiera reducido el efecto de las variables. El centro aplicó la intervención a todos los alumnos tal como determinó el Departamento de Enseñanza. La segunda limitación fue la no inclusión del sexo como variable a estudiar aunque se justificase en el diseño y la tercera fue que el estudio se basa en unos cuestionarios autoinformados y podría haber aparecido sesgo de deseabilidad social o aprendizaje, aunque se quisiera reducir. La investigación muestra los resultados de la intervención en un centro catalán. En ningún caso es representativo del total de la población, ya que no hubo aleatorización de la muestra ni permite sacar conclusiones sobre los programas que se han llevado a cabo en otros centros ya que los programas difieren.

Referencias

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006
- Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
<http://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Averdijk, M., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2019). Childhood Predictors of Violent Victimization at Age 17 Years: The Role of Early Social Behavioral Tendencies. *The Journal of Pediatrics*, 1-8.
<http://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.12.056>
- Avilés, J.M. (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N98-5.pdf>
- Bausmeister, R., Bushman, B., & Campbell, W. (2000). Self-Esteem, Narcissism, and Aggression Does Violence Result From Low Self-Esteem or From Threatened Egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 26-29. <http://doi.org/10.1111/1467-8721.00053>
- Calmaestra, J. Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Save the Children.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Camodeca, M., & Goossens, F.A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *J Child Psychol Psychiatry*, 46(2), 186-197. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Choi, B., Granero, R., & Pak, A. (2010). Catálogo de sesgos o errores en cuestionarios sobre salud. *RevCostarr Salud Pública*, 2(19), 106-118.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcsp/v19n2/art08v20n2.pdf>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.

<http://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>

- Costanza, A., Farrington, D.P., & Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-951.
<http://doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793>
- Cuberos, I. (2009). El bullying: la perspectiva del agresor. *Temas para la Educación*, 5, 1-9. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6319.pdf>
- Domínguez-Lara, S. (2018). Magnitud de efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, 19(4), 251-254. <http://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Fanti, K., & Kimonis, E. (2012). Bullying and Victimization: The Role of Conduct Problems and Psychopathic Traits. *Journal of research on Adolescent*, 22(4), 617-631. <http://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00809.x>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and violent behavior*, 45, 111-133.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56019292003>
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28, 67-73. <http://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- García, R., García, J.M., & Talaya, I. (2008). Maltrato entre iguales: una propuesta de intervención en un centro de educación. *Transatlántica de educación*, 4, 107-118.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832486037.pdf>
- Goldbach, J.T., Sterzing, P.R., & Stuart, M.J. (2018). Challenging conventions of bullying thresholds: Exploring differences between low and high levels of bully-only, victim-only, and bully-victim roles. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 586-600.
<http://doi.org/10.1007/s10964-017-0775-4>
- Gordó, G. (2018). El servicio comunitario, un proyecto de innovación pedagógica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 6-18.
<https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.6.3>
- Heinemman, P. P (1972). *Mobbing-gruppvald bland bard och vuxna*.

NaturochKultur.

- Herbás, M., Fernández, F. D., Arco, J.L., & Miñana, M. I. (2018). La mejora del rendimiento escolar y el clima social mediante un programa de intervención basado en el aprendizaje-servicio y mentoría entre iguales. *REOP*, 29(1), 91-107.
<http://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23296>
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, E., & Green, D.A. (2018). Middle school bullying: Student reported perceptions and prevalence. *Journal of Child and Adolescence Counseling*, 4(3), 195-208.
<http://doi.org/10.1080/23727810.2017.1422645>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <http://doi.org/10.1037/a0035618>
- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rodríguez-Martínez, A., & Agualeles-Alonso, M. (2021). Bullying and Gender Violence at School: Analysis of Teacher Perceptions. *International Journal of Sociology of Education*, 10(3), 294-317. <http://doi.org/10.17583/ise.7875>
- Ley N° 31312. Boletín Oficial del Estado, 31 de diciembre de 1990.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-31312>
- Lester, S., Lawrence, C., & Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 187-223.
<http://doi.org/10.1080/13548506.2017.1282616>
- Martín, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29. <https://www.federacion-matronas.org/wp-content/uploads/2018/01/vol5n17pag23-29.pdf>
- Mendoza-González, B., Delgado, I., & García, M. (2020). Perfil de alumnado no involucrado en bullying: descripción a partir de estereotipos de género, crianza, estrategias cognitivas-sociales y sobre-ingesta alimentaria. *Anales de Psicología*, 36(3), 483-491.
<https://doi.org/10.6018/analesps.337011>
- Mytton, J., DiGiuseppi, C., Gough, D., Taylor, R., & Logan, S. (2006). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *Cochrane Database Syst Rev*, 19(3).
<http://doi.org/10.1002/14651858.CD004606.pub2>
- Monelos, M.E., Ruiz, P.M., & García, C.D. (2015). El bullying revisión teórica, instrumentos y programas de intervención. *Revista de Estudios e*

Investigación en Psicología y Educación, 2, 74-78.

<http://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.1299>

Monks, C., & Smith, P. (2010). Peer, self and teacher nominations of participant roles taken in victimization by five- and eight-year-olds. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Re-search*, 2, 4-14.

<http://doi.org/10.5042/jacpr.2010.0532>

OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being.

<http://doi.org/10.1787/19963777>

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.

Olweus, D. (1980). Familial and Temperamental Determinants of Aggressive Behavior in Adolescent Boys: A Causal Analysis.

Developmental Psychology, 16(6), 644-660. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.16.6.644>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511584466.003>

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19148>

Ortega, R., & Rey, R. d. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.

<https://idus.us.es/handle/11441/67350;jsessionid=D78E0B6FF6753DAA4835A98F772742DC?>

Ortega, R., Rey, R.D., & Casas, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <http://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>

Pikas, A. (1989). A pure conception of mobbing the best for treatment. *School Psychology International*, 10, 95-104.

<http://doi.org/10.1177/0143034389102003>

Pozas-Rivera, J., Morales-Reynoso, T., & Martínez-Vilchis, R. (2018). Efectos de un programa de ciberconvivencia en la prevención del cyberbullying. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 239-250.

<http://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1953>

Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2016). Narcissism, Bullying, and Social Dominance in Youth: A Longitudinal Analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1), 63-74. <http://doi.org/10.1007/s10802-015-9974-1>

Resolución ENS/881/2017, de 10 de abril, por lo que crea el Programa de innovación pedagógica #aquiproubullying de prevención, detección e intervención frente al acoso entre iguales y se abre convocatoria pública para la selección de centros educativos interesados en formar parte. Diario Oficial de la Generalidad de Cataluña, 7358.

<http://cido.diba.cat/legislacio/6990486/resolucio-ens8812017-de-10-dabril-per-la-qual-es-crea-el-programa-dinnovacio-pedagogica-aquiproubullying-de-prevencio-deteccio-i-intervencio-enfront-lassetjament-entre-iguals-i-sobre-convocatoria-publica-per-a-la-seleccio-de-centres-educatius-interessats-a-formar-ne-part-departament-densenyament>

Rigby, J. (2011). *The Method of Shared Concern. A positive approach to bullying in schools*. ACER press.

Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior*, 33(3), 198–206. <http://doi.org/10.1002/ab.20210>

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

<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/344/283>

Smith, P.K., Sharp, S., Eslea, M., & Thompon, D. (2004). “England: The Sheffield Project”. En P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds) (2004). *Bullying in Schools. How succesful Can intervencions be?* (pp. 99-123). Cambridge University Press.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippet, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

Valdés, A., & Martínez, E.A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457.

<http://doi.org/dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>

Zahn-Walker, C., Park, J.H., Usher, B., Belouad, H., Cole, P., & Gruber, H.

(2008). Young children's representations of conflict and distress: a longitudinal study of boys and girls with disruptive behavior problems. *Dev Psychopathol*,20(1). 99-119.

<http://doi.org/10.1017/S0954579408000059>

Albert Mercader Rovira es Doctorando en la Universidad de Lleida y Profesor de ciclos formativos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0461-657X>

Leopoldo Cabrera es Investigador del CEDESOG y del ISTUR. Profesor del Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna. Director Académico del Programa de Doctorado de Derecho, Sociedad y Turismo. Secretario del Comité de Investigación de Sociología de la Educación (CISE) de la Federación Española de Sociología (FES).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2337-7436>

Silvia Solé Cases es Profesora del Departamento de Enfermería y Fisioterapia de la Universitat de Lleida y Coordinadora del Doble Grado de Fisioterapia y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6960-5364>

Contact Address: Av. De l'Estudi General, 4, 25001 Lleida (Spain)

Email: amercaderr@gmail.com