

ESTRUCTURAS DISCURSIVAS DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN
DEL *BULLYING* EN ESPAÑA (1997-2017)
DISCURSIVE STRUCTURES OF *BULLYING* PREVENTION PROGRAMS IN SPAIN (1997-2017)

Rosa María García Navarro

Universidad de Murcia, España
rosamgarcianavarro@um.es
<https://orcid.org/0000-0001-6426-2569>

Beatriz Martínez Pérez

Universidad de Murcia, España
beatrizmz@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-8287-8161>

Jesús Adolfo Guillamón Ayala

Universidad de Murcia, España
jesusadolfo.guillamon@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-1482-9103>

Cómo citar / Citation: García Navarro, R. M., Guillamón Ayala, J. A. & Martínez Pérez, B. (2024). Estructuras discursivas de los programas de prevención del *Bullying* en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 19(1): 89-108. <https://doi.org/10.14198/obets.24213>

© 2024 Rosa María García Navarro, Jesús Adolfo Guillamón Ayala y Beatriz Martínez Pérez

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Recibido: 28/12/2022. Aceptado: 30/11/2023

Resumen

El fenómeno del maltrato entre iguales o *bullying*, lejos de disminuir, cada vez tiene un mayor impacto y repercusión social, menoscabando tanto a los escolares que lo padecen, como a los agresores y observadores inmersos en dicha problemática, y en conjunto, a toda la comunidad educativa: profesores, familias y alumnos. Catalogarlo como un reflejo de lo que sucede en la sociedad, ha ocasionado que esta problemática haya ido adquiriendo un mayor interés en los últimos años. Lo que se ha concretado, en el desarrollo por todo el territorio español, de programas e iniciativas de prevención de la violencia priorizando la convivencia. En este artículo, se analizan los principales programas de prevención del *bullying* elaborados en España en dos décadas (1997-2017), a través de una revisión sobre su estructura discursiva, estudiando sus similitudes o discrepancias. Los primeros resultados apuntan, entre otras cuestiones, la necesidad de que los programas aborden con mayor profundidad las interacciones de todos los agentes de la

Abstract

The phenomenon of mistreatment among equals or *bullying*, far from diminishing, is increasingly having a greater impact and social repercussion, undermining both the schoolchildren who suffer from it, as well as the aggressors and observers immersed in said problem, and as a whole, to the entire educational community: teachers, families and students. Cataloging it as a reflection of what happens in society has caused this problem to acquire greater interest in recent years. What has materialized in the development throughout the Spanish territory of violence prevention programs and initiatives prioritizing coexistence. This article analyzes the main *bullying* prevention programs developed in Spain in two decades (1997-2017), through a review of their discursive structure, studying their similarities or discrepancies. The first results point, among other issues, to the need for programs to address in greater depth the interactions of all the agents of the educational community (teachers, students, family and community) against bullying,

comunidad educativa (profesorado, alumnado, familia y comunidad) frente al *bullying*, contribuyendo a transmitir un posicionamiento unitario de todo el sistema educativo contra esta forma de violencia.

Palabras clave: *Bullying*; programas de prevención del acoso escolar; profesorado; alumnado; familia.

Extended abstract

In recent years, bullying or bullying has gained vital importance in the educational and social field, due to the worrying increase in cases in schools, with numerous scientific and social studies and investigations around this problem. All these investigations have contributed to giving it greater visibility and awareness on the part of public administrations.

In Spain, the term bullying or school bullying refers to bullying and bullying.

Bullying differs from other violent behaviors that occur in the classroom because there is an imbalance of power between victim and aggressor (Save te Children, 2016).

When addressing school coexistence in our country, we must mention, first of all, the Spanish Constitution (1978), highlighting its article 27.2, which refers to the fact that “education shall aim at the full development of the personality respect for the democratic principles of coexistence and fundamental rights and freedoms” (p. 29318).

Starting from this, in terms of the current legislation that governs the Spanish educational system (Consolidated Text), we have Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies Organic Law 2/2006, of May 3, of Education. Official State Gazette, No. 340, December 30, 2020, pp. 122868-122953., highlighting in its art.1 “Principles”, which indicates: “The Spanish educational system, configured in accordance with the values of the Constitution and based on respect for the rights and freedoms recognized in it, is inspired by the following principles”, in section k)

Education for coexistence, respect, conflict prevention and their peaceful resolution, as well as for non-violence in all areas of personal, family and social life, and especially in bullying and cyberbullying in order to help students recognize all forms of mistreatment, sexual abuse, violence or discrimination and react to it. (p.122880)

In the art. 124 “Rules of organization, operation and coexistence”, section 5, states that

The educational administrations will regulate the protocols for action against signs of bullying, cyberbullying, sexual harassment, gender violence and any other manifestation of violence, as well as the requirements and functions that must be carried out by the welfare and protection coordinator, who It must be designated in all educational centers regardless of ownership. (p.122923)

helping to transmit a unitary position of all the educational system against this form of violence.

Keywords: *Bullying*; bullying prevention programs; teachers; students; family.

On the other hand, the Royal Spanish Academy defines bullying as: “in schools, bullying that one or more students exert on another in order to denigrate and harass him in front of others” (s.f).

The problems that occur within the educational field are a reflection of what happens in society, which has made this problem acquire greater interest in recent years (Ortega and Mora-Mechán, 2000).

Among the conflictive incidents in which the students participate, Fernández (2001) lists:

- a. Disruptive acts or inappropriate behaviors that hinder student learning (indiscipline, disorder, talking with a classmate when the teacher is teaching, etc.
- b. Violent acts, where the phenomenon of bullying would be inserted, as it is mistreatment between equals. It also includes aggressive acts between students-teachers and teachers-students, violence directed towards belongings, vandalism.
- c. Thefts.
- d. Young people who enter the educational center, outside the institution and without its consent.
- e. Absenteeism and school dropout problems.

When we talk about educating for coexistence and peace, we are trying to guide action/education towards the detection of violence in the actions of others and in our own, thus trying to eradicate violent behavior, learning to manage it through through communication and dialogue, since we would contribute to avoiding the escalation of the conflict. There are numerous international, national and regional programs aimed at preventing bullying in the classroom. Almost all of them include training techniques for teachers; others are also addressed to families and minors themselves. In general, they comprehensively address school life.

Due to the magnitude of the problem, educational centers must have protocols for action against this phenomenon, as well as plans for the prevention of violence and the promotion of school coexistence with the participation of all students and including in the educational curriculum of the center (Garaigoldobil, 2011a).

Throughout this work, it is intended to analyze the main existing bullying prevention programs in our country developed in two decades (1997-2017), in order to obtain indicators of the aspects that a bullying prevention plan must contain. (Referring to actions, subjects, prevention techniques, as well as other aspects of evaluation, control...). These plans will be systematically evaluated to check if they are adequate and respond to the demands of the educational centers, and based on the results obtained, we will check if

all the main indicators are included, recognized by experts in this field, such as basics to act in prevention and intervention promoting understanding of this problem.

In order to respond to the objective of our research, a quantitative content analysis of a sample of the most relevant bullying prevention programs that have been developed in Spain between the years 1997 and 2017 has been carried out and among them, a sample of the ten most relevant. This content analysis will allow us to study the documents in a systematic, objective and quantitative way, allowing us to discover the internal structure of bullying prevention and intervention programs, both in their composition, as well as in their organization and structure. 30% of the selected programs were developed by public administration bodies and 70% come from the university environment; Regarding the area of influence they have, 10% is local, 80% regional and 10% state.

The results that we have obtained show, among other things, that the reduction and prevention of bullying cases, goes through the need to establish a good climate of coexistence, which will improve educational quality and increase the comprehensive training of students, and of the other Center staff. The new social structures require an education that effectively contributes to democratic coexistence, tolerance and to recreate a spirit of solidarity and cooperation among people. Bullying prevention plans contribute to this.

Larrain and Garaigordobil (2020) argue that, in recent years, a great effort has been made to design and implement bullying prevention and intervention programs, combining initiatives from different public entities whose main objective has been to stop this phenomenon. Despite this, it continues to be a very present problem in our society and has not meant the eradication of the percentages of victimization and aggression that continue to be very alarming.

1. INTRODUCCIÓN

El conflicto forma parte inherente de la vida de relación de las personas y de los grupos, es decir, del ser humano, siendo numerosos los estudios que han debatido sobre su carácter positivo o negativo. Tradicionalmente, ha sido tratado como un hecho negativo que debiera ser eliminado, intentando evitarlo y resolverlo cuando se produce. Yubero (1999), manifiesta que “el conflicto puede ser considerado como una parte del combustible que permite poner en marcha la maquinaria social” (p. 117). La idea no es tanto evitar los conflictos, dado que puede llegar a generar pautas de evolución y de desarrollo, sino que hemos de manejarlos y darles un uso positivo y constructivo orientándolo hacia el desarrollo personal o grupal. Pese a que los propios adolescentes reconocen que los conflictos afectan directamente a la convivencia, los identifican como parte de la normalidad que favorecen su desarrollo (González y Molero, 2022), sin embargo, sus consecuencias dependerán, sobre todo, de cómo se afronten las situaciones por las partes implicadas (Chang & Zelihic, 2013).

Educación para la paz y la convivencia es educar para la gestión alternativa del conflicto, adquiriendo y potenciando el desarrollo de habilidades, que nos permitan tratar los conflictos de forma no violenta. De esta manera, cuando el conflicto aparece debemos considerarlo como una oportunidad de aprendizaje, además de tener un gran potencial educativo.

Igualmente, cuando hablamos de educar para la convivencia y la paz, estamos tratando de orientar la acción/educación hacia la detección de la violencia en las acciones de los demás y en las propias, tratando de este modo de erradicar las conductas violentas, aprendiendo a gestionarlas a través de la comunicación y del diálogo, con lo que contribuiríamos a evitar la escalada del conflicto.

Fatum y Hoile (1996) exponían, que las conductas agresivas entre el alumnado pueden ser vistas como una estrategia de resolución de conflictos, y valoradas positivamente por nuestra cultura, si son fruto de la respuesta a una provocación recibida o en defensa del propio status. Esta misma conducta obtendría una valoración negativa, en los casos que fuesen expresadas ante la defensa de los propios derechos o como conflicto de intereses. Desde esta perspectiva, un menor agresivo es diferente a otro menor que no lo es, no por la cantidad de agresividad mostrada, sino porque se considera inadecuado ese comportamiento agresivo. Sin embargo, para Torrego (2000) lo negativo no es el conflicto, sino la forma de resolverlo.

Desde las instituciones educativas se brinda un espacio ideal para intervenir, potenciando la necesidad y la importancia de educar en una cultura de paz, favoreciendo la ausencia de comportamientos violentos, y ofreciendo al alumnado una adecuada formación en el diálogo y un adecuado desarrollo en valores humanos. Investigaciones recientes, tras implementar

y desarrollar un programa de prevención de *bullying* en un Centro de Enseñanza de Educación Secundaria (ESO), propuesto por la Generalidad de Cataluña, refiere que el programa #aquiproubullying, propone “la gestión democrática de la convivencia y la educación basado en emociones y valores poniendo énfasis en los asesoramientos entre iguales y la mentoría” (Mercader et al., 2022, p. 78-79).

Igualmente, Fernández (2001) refiere que estos actos conflictivos conllevan unas consecuencias: a) dificultan la cohesión de los objetivos educativos de las diferentes personas del aula; b) retrasan e impiden el aprendizaje; c) terminan por convertirse en problemas de aprendizaje (retraso curricular, entre otros); d) son interpretados como problemas disciplinares; y e) repercuten, finalmente, en todo el grupo de clase. Ello contribuye a un déficit importante en la existencia de un clima óptimo de clase donde fluyan las buenas relaciones interpersonales, tanto entre el alumnado, como entre el profesorado y el alumnado, e inclusive entre los propios profesores.

Determinados estudios muestran, que los adolescentes que han experimentado *bullying* y *ciberbullying* presentan problemas físicos, emocionales y de conducta (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019; Latorre-Coscolluela et al., 2021).

La implementación de programas de prevención del *bullying* es de gran importancia por varias razones:

- Protección de los estudiantes: el *bullying* puede tener efectos devastadores en la salud emocional y psicológica de los estudiantes que lo experimentan. Los programas de prevención ayudan a crear un entorno escolar más seguro, reduciendo la posibilidad de que los estudiantes sean víctimas de acoso. Por tanto, el enfoque debe ser holístico, implicando a toda la comunidad educativa, implementando políticas de centro y atención directa al alumnado (García et al., 2008).

- Promoción de la empatía y el respeto: estos programas fomentan la empatía, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes. Ayudan a crear una cultura de aceptación y comprensión, lo que a su vez reduce el acoso y mejora las relaciones entre los estudiantes. La variable empatía, juega un papel predominante en las situaciones de acoso escolar entre los adolescentes. Promover la empatía desde el ámbito educativo, favorece las conductas afectivas (Nolasco, 2012).

- Mejora del rendimiento académico: los estudiantes que son víctimas de acoso suelen experimentar un declive en su rendimiento académico, así como problemas de salud mental. Al prevenir el *bullying*, se puede mejorar el bienestar de los estudiantes y, en consecuencia, su capacidad para concentrarse en el aprendizaje.

- Reducción de problemas de conducta: los agresores también se benefician de los programas de prevención, ya que se les proporciona orientación y apoyo para abordar las causas subyacentes de su comportamiento agresivo. Esto puede ayudar a reducir los problemas de conducta en la escuela y la sociedad en general. El *bullying* es un desafío que afecta el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza, y el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, permite establecer canales de actuación que pasen a formar parte de la cultura del centro (García et al., 2008).

- Cumplimiento de leyes y regulaciones: en muchos lugares, existen leyes y regulaciones que requieren que las escuelas tomen medidas para prevenir el acoso escolar. La implementación de programas de prevención del *bullying*, ayuda a las instituciones educativas a cumplir con estas leyes y a garantizar un ambiente escolar seguro y saludable. Balduzzi (2021), resalta la misión de la escuela como “comunidad educativa” que contribuye a la maduración y la mejora personal además de la construcción del proyecto cultural común.

- Fomento de la participación de la comunidad: los programas de prevención del *bullying*, a menudo, involucran a padres, maestros, personal de la escuela y otros miembros de la comunidad en el proceso. Esto crea un sentido de responsabilidad compartida y colaboración en la lucha contra el acoso. Los docentes contribuyen a la creación de estructuras que sirven de apoyo entre los alumnos, permitiendo la implicación de todos los actores a la hora de aportar ayuda y de confrontar el acoso (Avilés y Paulino, 2020).

- Prevención de consecuencias a largo plazo: el acoso escolar puede tener efectos perjudiciales a largo plazo en la vida de los estudiantes, incluyendo problemas de salud mental, trastornos de ansiedad y depresión, y un mayor riesgo de involucrarse en conductas delictivas en la adultez. La prevención temprana del *bullying*, puede ayudar a evitar estas consecuencias negativas. Diversas investigaciones, apuntan a que una percepción negativa del clima escolar (falta de apoyo,

ausencia de interacciones de calidad entre el alumnado y el profesorado y rechazo de los compañeros en el aula), están relacionados con problemas psicológicos y conductuales, como elevado índice de angustia, malestar psicológico, depresión o conductas violentas en los adolescentes (Carrascosa et ál., 2016; Urrea; Crespo-Ramos et al., 2017 y Urrea et al., 2018).

1.1. Identificación de acoso escolar o *bullying*

En los últimos años hemos asistido a una creciente preocupación sobre el maltrato que ocurre dentro del entorno escolar, siendo numerosos los estudios e investigaciones en torno a esta problemática. En España, hacemos alusión a esta situación como intimidación, acoso escolar o maltrato entre iguales, correspondiéndole el término anglicista *bullying*. Es a Olweus (1997) a quien se le atribuye este término, quien lo describe, fundamentalmente, como cualquier contacto no deseado (físico, verbal e incluso virtual), repetido en el tiempo e intencional, entre un agresor en situación de superioridad y una víctima en situación de inferioridad.

La violencia escolar se estructura en los contextos educativos, afectando a todos los miembros de la comunidad educativa, por lo que la respuesta dirigida a su erradicación y hacia la creación de una cultura de la paz, debe partir desde el mismo contexto. La mejora de la convivencia escolar y la prevención eficaz de la violencia precisa de una intervención temprana, en la que no se espere a detectar signos de que algo grave está sucediendo y que sirva de señal para actuar. Sentir que la escuela es un lugar seguro y satisfactorio donde se aprende a vivir en sociedad, se relaciona con percibir que en la escuela hay una buena convivencia.

Por tanto, el centro educativo debe ser un lugar seguro donde el alumnado llegue a aprender a ser persona y donde los actos de humillación, agresión y violencia no tengan cabida. En este sentido, Boxer, Tisak y Golstein (2004) hacen una distinción entre agresividad proactiva, como la conducta que está pensada para lograr una meta instrumental, y la agresividad reactiva, expresada como respuesta emocional a la provocación.

Para poder tener una comprensión amplia de este fenómeno, revisaremos diversas definiciones de acoso escolar o *bullying* expuestas por destacados autores. Garaigordobil y Oñederra (2009) lo definen como

una forma específica de violencia escolar entre iguales continuada, en el que uno o varios agresores con mayor poder e intención de causar dolor tienen sometido con violencia a un compañero de colegio (víctima) que es más débil. Este engloba todo tipo de actos violentos (verbales, físicos corporales, contra los objetos, sociales, psicológicos...) e incluye conceptos como acoso, intimidación, maltrato y agresión. (p.194)

Lo que motiva al agresor a realizar esta conducta de acoso es un interés de intimidar- dominar, entendido como un abuso de poder. Ortega y Mora-Mechan (2000), definen este fenómeno como

el ejercicio agresivo físico, psicológico o social mediante el cual una persona o grupo de personas actúa o estimula a la actuación de otros contra otra persona o grupo, valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación física, psicológica o social. Hay violencia entre iguales, cuando estos hechos se suceden en el marco de relaciones sociales de pares, connotadas social y moralmente como relaciones igualitarias. (p. 20-21)

Olweus, considerado el primer investigador del *bullying*, refiere que se trata de una conducta de agresión repetida y realizada, bien por un solo sujeto o por un grupo de personas (niños/as o jóvenes), hacia una víctima (niño/a o joven), resultado del blanco de sus agresiones. Como bien resume el investigador, se caracteriza por la repetición de los actos agresivos, de forma intencionada, ante un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor (Olweus, 2013).

Smith y Brain (2000), distinguen dos aspectos esenciales para entender la naturaleza del *bullying*: el miedo que siente la víctima para hablar de la situación que está viviendo, y la existencia de una serie de consecuencias para los implicados, como son la tendencia a la depresión de las víctimas y el bajo autoconcepto.

Para poder identificar y evaluar este fenómeno, existen diferentes instrumentos y/o metodologías. Las técnicas sociométricas, son las más útiles para identificar la existencia de agresores y de víctimas dentro de un grupo. El cuestionario o test es lo más usado y requerido en los centros educativos, pudiendo ser cumplimentado tanto por el alumnado como por los docentes. Otra técnica que se puede utilizar es la metodología observacional, muy útil para identificar a los agresores y las víctimas a través de unos indicadores. En todo caso, es imprescindible realizar un

estudio profundo sobre esta problemática, previo a la implementación de cualquier programa de prevención, en el centro educativo (Garaigordobil, 2011b).

2. INCIDENCIA Y PREVALENCIA

La conducta de *bullying*, entendida como problema de convivencia entre el alumnado expresada por conducta agresiva, ha sido y es la más estudiada, tanto en nuestro país como a nivel internacional. El amplio número de investigaciones han contribuido a la visibilización de esta problemática y, por consiguiente, a la toma de conciencia por parte de las administraciones educativas.

A Dan Olweus, investigador de este fenómeno desde los años 70 en su Cátedra de Psicología en la Universidad de Bergen (Noruega), le sucederían otras muchas investigaciones en diversos países europeos, intensificándose los estudios de investigación con sus correspondientes programas de intervención, con el objetivo de frenar el acoso escolar o *bullying*. En España, no será hasta finales de los años 80 cuando se llevará a cabo el primer estudio sobre acoso escolar realizado por Vieira, Fernández y Quevedo (1989), circunscrito a la Comunidad de Madrid. Algunos de los resultados más destacados refieren, que casi la mitad de las agresiones, el 41%, suceden en las horas de recreo, y que las agresiones van decreciendo según aumenta la edad del alumnado.

Posteriormente, otros muchos estudios e investigaciones (Defensor del Pueblo, 1999, 2006; Serrano e Iborra, 2005; Piñuel y Oñate, 2005, 2006) ponen de relieve, entre otros, que el mayor índice de violencia escolar sucede en los últimos años de educación primaria y principios de educación secundaria, con una acuciante disminución en los cursos de bachiller. También “que la exposición a conductas de acoso de un modo reiterado y frecuente, afecta a casi la cuarta parte de la población escolarizada (23.4%)” (Piñuel y Cortijo, 2016, p. 62). Estudios realizados en Latinoamérica, indican que existe una significativa prevalencia de acoso escolar entre iguales en todos los contextos culturales, geográficos y educativos, siendo el *bullying* verbal el más frecuente, seguido del psicológico y el físico (Egúez y Schulmeyer, 2014; Erazo, 2016; Silva, Andrade y Hirle, 2014).

Garaigordobil y Oñederra (2008, 2010) llevan a cabo una revisión sobre investigaciones epidemiológicas

en torno al *bullying* a nivel nacional e internacional, refiriendo que la prevalencia y las características de este fenómeno difieren escasamente de un país a otro. Se pone de manifiesto, que la mayoría de los implicados son varones, siendo el acoso verbal el más frecuente y el patio el lugar del colegio donde más agresiones se producen. El rango de edad de las investigaciones abarca desde los 6 hasta los 18 años (Garaigordobil, 2011a, p. 238).

En un estudio posterior (Garaigordobil, Mollo-Torrico y Larrain, 2018), refiere que el *cyberbullying* es el *bullying* llevado a cabo a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Lo que le caracteriza, es la difusión de información lesiva o difamatoria a través del formato electrónico con el uso de mensajes, correos electrónicos, redes sociales, publicación de videos o fotografías, entre otros. El requisito base de este tipo de agresión es, que tanto el agresor como la víctima, han de ser menores de edad. Las investigaciones que se han realizado sobre este fenómeno no son tan extensas como las realizadas sobre el *bullying*, pero evidencian, en nuestro país, la relevancia de este fenómeno y el rápido crecimiento que está teniendo. De un 40% a un 55% de escolares están implicados como víctimas, agresores u observadores. El porcentaje medio de victimización severa está entre el 2% y el 7% (Garaigordobil, 2011a, p. 233). A mayor uso de las TIC aumenta la probabilidad de ser víctima y también agresor.

Otras investigaciones (López-Bañuelos et al., 2012) observan que la violencia física, también denominado *bullying* cara a cara, disminuye con la edad, frente al *cyberbullying* que sucede en edades más tardías, prevaleciendo en la adolescencia y la juventud.

Diversas investigaciones sobre el tema concluyen, en que el *bullying* y el *cyberbullying* son un problema grave que afecta psicológicamente a los implicados, a corto y largo plazo (Brochado, Soares y Fraga, 2017; Garaigordobil, 2018; Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie y Telch, 2010).

Las consecuencias de estos fenómenos son un foco de preocupación para la comunidad educativa, debido a los efectos que conllevan tanto en las víctimas como en los agresores (Delgado-Domenech y Escortell-Sánchez, 2018; Stuart y José, 2014). De los hallazgos obtenidos del estudio preliminar Mercader et al.

(2022), se extrae 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 *ciberbullying*” (p. 76).

3. PLANES DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

A nivel internacional, el programa de Dan Olweus para la Prevención del Acoso Escolar (Olweus *Bullying Prevention Program*, OBPP) (Olweus, 1991, 1993; Olweus y Limber, 2010a, 2010b), es el primer programa enfocado hacia la comunidad educativa en su conjunto (profesorado, alumnado, familiares, etc.). Es el principal programa que se ha implementado a gran escala, siendo evaluado de manera sistemática y obteniendo unos resultados de efectividad altamente reconocidos por toda la comunidad científica, en cuanto a la reducción del acoso escolar. Su principal característica, reside en la consideración esencial de la participación de todos los actores de la escuela, sin limitar la intervención únicamente a la víctima y al agresor (Smith, Schneider, Smith y Ananiadou, 2004). De esta manera, pretende reducir los problemas de *bullying* ya existentes entre el alumnado, mejorando las relaciones entre los escolares y aumentando la prevención de este fenómeno. Sus principios se trasladan a cuatro niveles específicos de intervención: la institución educativa, el salón de clase, el estudiante como individuo y la comunidad escolar (docentes, directivos, orientadores, personal administrativo y de servicios varios, vecinos, conductores de las rutas escolares, padres/madres de familia, etc.) (Olweus y Limber, 2010a.).

Será a partir del programa de Olweus (OBPP) cuando se comienzan a elaborar programas, planes y proyectos para la prevención de este fenómeno.

Entre los programas para intervenir o prevenir el acoso escolar en los centros educativos en nuestro país, destacamos:

1. *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)* (Ortega Ruiz, R. 1997).

Parte de un trabajo de investigación articulado a un proyecto de innovación educativa, desarrollado por un equipo de investigación psicopedagógica de la

Universidad de Sevilla, subvencionado por el ministerio. Incide en que las autonomías desarrollen estrategias de lucha contra la violencia entre los escolares, dentro del plan de estudios del centro educativo (Ortega, 1997). Ejecutado en tres fases: a) *sensibilización* (profesores y alumnado); b) *puesta en marcha* (trabajo conjunto de toda la comunidad educativa, donde se ejecutarán las actividades que integran el programa); y c) *evaluación* (identificar fortalezas/debilidades evaluando el impacto en el alumnado). Supone un despliegue de medidas a nivel comunitario y de actividad, implicando activamente a todos los miembros de la comunidad educativa.

2. *Programa de Tutorías entre Iguales (TEI)* (González Bellido, A. 2002).

Fue diseñado en 2002 por Andrés González Bellido, orientador educativo y licenciado en psicología especialidad clínica y educativa, implementándose un año después. Su desarrollo y actualización se hace a partir de los grupos de trabajo e investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona y de la Universidad de Santiago de Compostela, siendo evaluado por la Universidad de Alicante. Es una medida práctica contra la violencia y el acoso escolar, de carácter preventivo e institucional, implicando a toda la comunidad educativa (González, 2015, p. 17). Implementado en centros educativos españoles, en París, Berlín, Londres y Marruecos. Está basado en la tutorización emocional entre iguales donde el respeto, la empatía y el compromiso son los pilares básicos de su desarrollo en los centros educativos de primaria, secundaria y posteriormente en centros de educación especial. Las principales fortalezas de las que dispone este programa son: 1. El centro educativo y el profesorado; 2. Alumnado tutorizado; 3. Alumnado tutor; 4. Familias; y 5. Evaluación.

3. *Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PLAN PREVI)* (Generalitat Valenciana. Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunitat Valenciana, 2004).

El Plan PREVI, surge del trabajo realizado por el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunitat Valenciana, creado por la Conselleria para abordar este problema, como iniciativa pionera a escala institucional. Sus medidas son: a) *Prevención* hacia todo el sistema educativo, dar a conocer e informar

para obtener un espacio seguro y protegido dentro del clima escolar; b) *Prevención Concreta*, enfocada directamente sobre la población de riesgo para que se sientan atendidos de manera inmediata; c) *Prevención y sensibilización* hacia toda la sociedad.

4. *Programa de Prevención del Acoso y la Violencia Escolar (AVE)* (Piñuel y Zabala, I. y Oñate Cantero, A. 2006).

El AVE (Acoso y Violencia Escolar), fue presentado inicialmente como un autoinforme (Piñuel y Oñate, 2006) de breve aplicación, para evaluar al alumnado entre 2º de primaria y 2º de bachiller, en aspectos propios del acoso escolar. Está basado en los trabajos del equipo de investigación de Cisneros y del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Con su aplicación se obtienen 22 indicadores: 2 índices globales (índice global del acoso e intensidad del acoso); 8 indicadores del acoso y la violencia escolar (amenazas a la integridad, coacciones, bloqueo social, exclusión social, manipulación social, agresiones, intimidación y hostigamiento); 4 factores globales de acoso (hostigamiento, intimidación, exclusión y agresión); y 8 escalas clínicas (ansiedad, estrés postraumático, distimia, disminución de la autoestima, flashbacks, somatización, autoimagen negativa y autodesprecio). Posteriormente, la Fundación Universitaria San Pablo CEU, edita un libro (Piñuel y Cortijo, 2016) donde se plasma la experiencia en la investigación sobre el acoso escolar desde el año 2005, que es lectura necesaria para todos aquellos profesores, psicólogos y orientadores educativos que precisen aprender y detectar, de forma preventiva, las dinámicas del acoso. En este texto, se desarrolla el programa AVE de prevención del *bullying* (Piñuel y Cortijo, 2016, p. 9-10).

5. *Programa: Concienciar, Informar y Prevenir (CIP)* (Cerezo Ramírez, F., Calvo, A.R y Sánchez Lacasa, C. 2011).

Enfocado a educar y prevenir la violencia en la escuela, fortaleciendo las buenas relaciones entre los alumnos con la necesaria participación de la institución, padres, profesores, orientadores y alumnado (víctimas, agresores y testigos). Actividades prácticas de concienciación sobre las consecuencias del *bullying*, analizar las situaciones de acoso, concretar actuaciones, comprometer a toda la comunidad educativa, puesta en práctica de las actividades y evaluación de los resultados de la intervención (Cerezo y Sánchez, 2013).

6. *Programa Conocer, construir, convivir en Internet y las redes sociales (ConRed)* (Del-Rey, R., Casas, J.A. y Ortega, R. 2012).

Basado en la teoría del comportamiento social normativo (Del Rey, Casas y Ortega, 2012)

persigue los objetivos de mejorar y reducir problemas como el cyberbullying, la dependencia a Internet y la desajustada percepción del control de la información en las redes sociales, para así potenciar el uso beneficioso de éstas. (p. 129)

Reconoce que el comportamiento y las acciones de la mayoría de personas están fuertemente relacionados con lo que éstas perciben socialmente aceptado, como normal o legal. (p. 132)

7. *Ciberprogram 2.0* (Garaigordobil, M y Martínez Valderrey, V. 2014).

Configurado con actividades que tienen como finalidad, prevenir y/o intervenir en situaciones de acoso presencial y electrónico. Se demostró (Garaigordobi y Martínez-Valderrey, 2014) “que las actividades implementadas por el programa fomentan situaciones de comunicación, cooperación y empatía justificando los positivos efectos de la intervención en el incremento de las conductas sociales positivas” (p. 300).

8. *Plan Estratégico de Convivencia Escolar* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017), en colaboración con las comunidades autónomas y a través de la Conferencia Sectorial de Educación, abordó esta problemática, planteando la necesidad de creación de “una medida educativa capaz de unificar y coordinar los esfuerzos que se están realizando para conseguir una convivencia pacífica en los centros educativos” (p. 7).

9. *Programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE)* (Carbonell Bernal, N. 2017).

En un principio, estaría centrado en la mejora de la convivencia escolar del alumnado de primaria (Carbonell, Sánchez y Cerezo, 2014) para, posteriormente, desarrollarlo en el entorno de educación secundaria (Carbonell, 2017). Es un programa orientado en la prevención y en evitar situaciones de acoso escolar, desarrollando el fomento de la inteligencia emocional, fomentando el conocimiento y el adiestramiento en

habilidades básicas (empatía, autoconocimiento y la automotivación).

10. *Programa de prevención de bullying y cyberbullying (Prev@cib)* (Ortega-Barón, J, 2017).

Enfocado al alumnado y formando al profesorado, para capacitar su implementación. Ofrece recursos y estrategias, que capaciten el abordaje y la prevención del *bullying* y del *cyberbullying*, involucrando a todo el alumnado. Tras ser desarrollado en diferentes centros educativos de la Comunidad Valenciana, Ortega-Barón, Buelgas, Ayllón, Martínez-Ferrer y Cava (2019) evidencian sus efectos positivos, tanto en agresores como en víctimas, en la reducción del nivel de *bullying* y *cyberbullying*.

4. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación, es conocer cuáles son las estructuras discursivas en las que se asientan los principales programas de prevención del *bullying* que se han elaborado en España en dos décadas (1997-2017), y estudiar sus similitudes o discrepancias. Para ello, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los elementos de contenidos que se abarcan en los programas de prevención?
2. ¿Qué diferencias presentan los programas de prevención?

3. ¿Se identifica un núcleo de elementos que están más presentes en ellos?

4. ¿Cuáles son las principales carencias de los programas españoles?

5. METODOLOGÍA

Para responder a las preguntas de investigación, se ha realizado un análisis de contenido cuantitativo, de una muestra de los programas de prevención del *bullying* más relevantes que se han elaborado en España. Bardin (1996), definió el análisis de contenido como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (p.32).

Así, en primer lugar, se ha realizado una búsqueda bibliográfica en la que se recopilaron los programas de prevención del *bullying* que se han elaborado en España entre los años 1997 a 2017; y entre ellos, se han seleccionado una muestra de los diez más relevantes (Tabla 1). El 30% de los programas seleccionados fueron elaborados por organismos de la administración pública, y el 70% proceden del ámbito universitario; en cuanto al área de influencia que tienen, el 10% es local, el 80% autonómico y un 10% estatal.

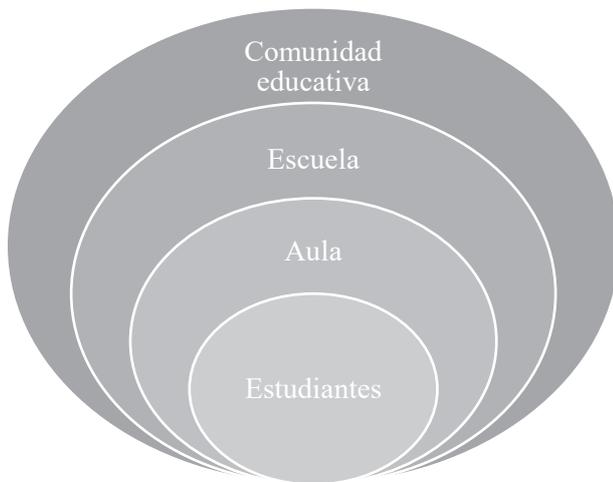
Tabla 1. Programas de prevención del *bullying* analizados.

	Programa	Autor	Año
1	El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)	Ortega Ruiz, R.	1997
2	Programa TEI “Tutoría entre iguales”	González Belido, A.	2002
3	Plan PREVI (Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la CCVV)	Observatorio para la Convivencia Escolar en la CCVV	2004
4	Programa de Prevención del acoso y la violencia escolar (AVE)	Piñuel y Zabala, I. y Oñate Cantero, A.	2006
5	Programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir	Cerezo Ramírez, F., Calvo A.R. y Sánchez Lacasa, C.	2011
6	Programa ConRed (Conocer, construir, convivir en Internet y las redes sociales)	Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R.	2012
7	Cyberprogram 2.0	Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V.	2014
8	Plan Nacional: Plan Estratégico de Convivencia Escolar	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	2017
9	Programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE)	Carbonell Bernal, N.	2017
10	Programa Prev@cib	Ortega-Barón, J.	2017

Fuente: Elaboración propia.

Dado que, el manual de Olweus *Bullying Prevention Program* (OBPP) es la publicación de referencia, que establece las bases de los posteriores programas de prevención de *bullying* en el contexto internacional, basándonos en los componentes que Olweus distinguió para los cuatro niveles de intervención del OBPP (Figura 1), se definió un listado de ítems, que recogían los principales elementos discursivos en que se han de asentar los programas de prevención.

Figura 1. Niveles de intervención definidos en OBPP.



Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, se revisaron los elementos discursivos de los diez programas de prevención del *bullying* de la muestra, y se actualizó y completó el cuadro inicial de los ítems con dos adicionales que se identificaron en los planes. Finalmente, con el listado de ítems definitivo, se procedió a analizar detalladamente el contenido de los programas españoles de la muestra, para registrar la presencia o no de los ítems en cada uno de ellos.

6. RESULTADOS

En los cuatro niveles de intervención de los programas de prevención, se han definido un total de 35 ítems. Analizando el nivel de intervención de mayor a menor ámbito de afectación, para la comunidad educativa se han definido 5 ítems, para la escuela 18, para el aula 2 y para el alumnado 10 ítems (Tabla 2).

Tabla 2. Ítems definidos en cada nivel de intervención.

En la comunidad educativa:

- CE1. Se **anima** a los miembros de la comunidad a que **participen** en la implementación y prevención del acoso en los entornos donde suelen reunirse los jóvenes.
- CE2. Se **anima** al trabajo conjunto de la escuela, padres y profesionales de salud.
- CE3. Se **establece** con la comunidad educativa la **coordinación** de la prevención del acoso escolar.
- CE4. Se **establecen** asociaciones con miembros de la comunidad para **apoyar** el programa en la escuela.
- CE5. Se **difunden** los **mensajes** contra el acoso y los principios de buenas prácticas en la comunidad.

En la escuela:

- E1. Hay un **comité** coordinador o **grupo** de trabajo de la prevención del acoso escolar.
- E2. Hay **formación** y asesoramiento para ese comité o grupo de trabajo.
- E3. Hay **formación** y asesoramiento para el **personal**.
- E4. Hay un **grupo** de **discusión** del personal que celebra reuniones.
- E5. Hay establecidas **normas escolares** en el plan de prevención.
- E6. Esas normas conllevan **consecuencias positivas**.
- E7. Esas normas informan o conllevan **consecuencias negativas**.
- E8. Esas normas se han **presentado** a toda la escuela.
- E9. Las normas se han de **publicar** en la escuela.
- E10. Las normas se hacen **cumplir** en la escuela.
- E11. Hay **establecido** un sistema de **supervisión** del plan de prevención.
- E12. Hay **establecido** un sistema de **revisión** del plan de prevención para perfeccionarlo.
- E13. Se ha realizado en la escuela un **evento** de **lanzamiento** del programa con un acto de inauguración.
- E14. Se **estima** la **participación** e involucración de los **padres** en el plan de prevención dentro de la escuela.
- E15. Los **creadores** del programa, para su implementación, realizan tareas de **apoyo** en el centro educativo.
- E16. Se administra un **cuestionario** de **acoso escolar** (pre-test/post-test) en la implementación del programa.
- E17. Se celebra en la escuela algún **acto** conmemorativo de prevención del acoso o **campana** de **sensibilización** (ej. Día de la paz).
- E18. Se **anima** a los centros escolares a **integrar** los mensajes y estrategias de prevención del acoso en todo el **plan de estudios**.

En el aula:

- A1. Periódicamente se han de **realizar reuniones** en las aulas con los **alumnos** sobre este tema
- A2. Se **orienta** a la conveniencia de realizar **reuniones** en el aula con los **padres** sobre este tema.

En el estudiante:

- ES1. Se ha **aumentado** la **supervisión** de todos los alumnos.
- ES2. Se ha **aumentado** la **supervisión** de los alumnos que se sospecha que están involucrados en acoso escolar.
- ES3. Se **forma** a todo el personal para que **intervenga** en el momento que observe el acoso.
- ES4. Existen guías que **orientan** al personal sobre cómo **reaccionar** cuando se ha identificado o se sospecha de un problema de acoso/víctima en el aula.
- ES5. En los casos de acoso se tiene una **conversación** seria con el/la **acosador/a** y con el/la **víctima**, así como con los **padres** de ambos.
- ES6. Cuando se detecta un caso, se orienta a ponerle **fin inmediatamente** y se **vigilará** la situación.
- ES7. Esa tarea la desarrollará el **profesor principal** del/la niño/a o un miembro del personal con mayor relación con el alumnado.
- ES8. Se **anima** a establecer planes de **ayuda** individualizados para los alumnos **acosados**.
- ES9. Se **anima** a desarrollar planes de ayuda para corregir el comportamiento del **acosador**.
- ES10. El **alumnado** **evalúa** la implicación del **profesorado** en los programas de prevención del acoso.

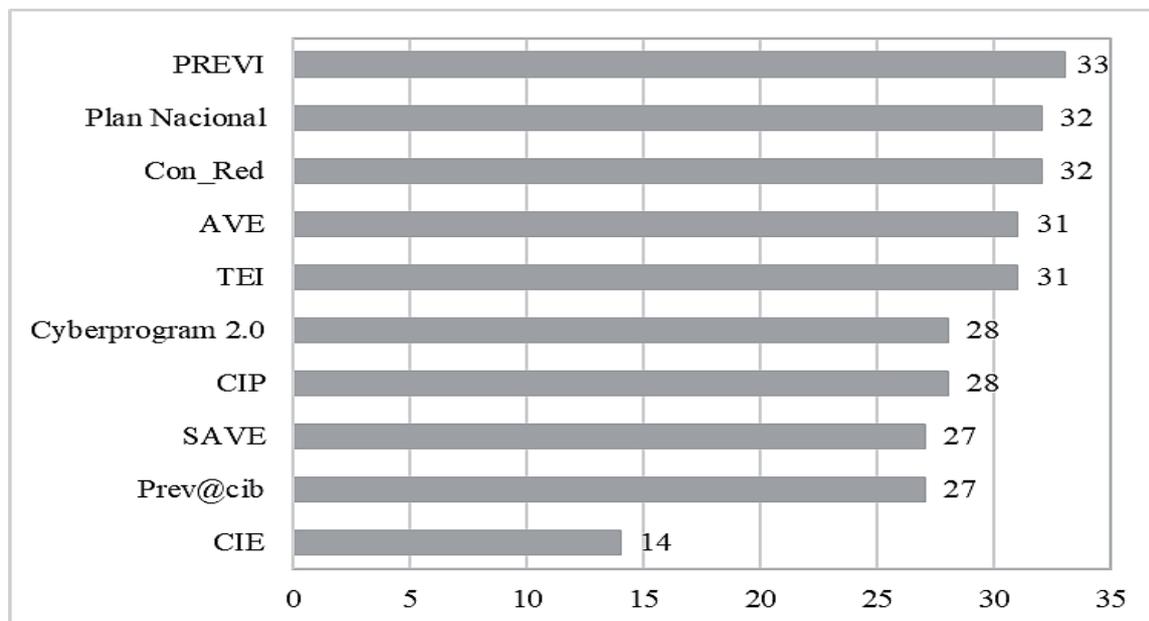
Fuente: Elaboración propia.

En cada uno de los diez programas de prevención de *bullying* españoles, se ha estudiado si se contemplaban los 35 ítems definidos, y se ha detectado que estaban presentes en todos ellos un total de 283 ítems, siendo el grado de inclusión global de los ítems en los programas del 81%. Desglosando en áreas de intervención, en el nivel de la comunidad educativa se han detectado 27 ítems (con un grado de inclusión del 54%); en el nivel de la escuela, se contabilizaban 150 ítems (la inclusión fue del 83%); en el nivel del aula, estaban presentes 19 ítems (la inclusión fue del 95%); y en el nivel de los estudiantes estaban presentes 87 ítems (con un grado de inclusión del 87%). En consecuencia, aunque el aula sea para el nivel de intervención en el que menos ítems se han definido, sí que existe un contenido referente

al aula que se contempla en casi todos los planes; el segundo nivel con mayor contenido incluido en los programas, es el que afecta al alumnado y el tercero el referente a la escuela; y, por último, la comunidad educativa es el nivel de intervención en el que los programas han incluido menor contenido del esquema.

Por otra parte, no hay ningún programa que contenga todos los ítems definidos, pero en la figura 2 se refleja que el plan PREVI es el programa en el que más cantidad de ítems están presentes (33 ítems), seguido del programa ConRed y el Plan Nacional (32), y del programa TEI y el programa AVE (31); por el contrario, el programa CIE es en el que la estructura discursiva, según el esquema de Olweus, es más reducida respecto a la definida (contiene 14 de los ítems).

Figura 2. Total de ítems presentes en cada programa.



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3 se muestran los ítems que se registraron en cada programa de prevención del *bullying* analizado. Respecto al total, el programa SAVE contenía el 77% de los ítems, el programa TEI el 89%,

el plan PREVI el 94%, el programa AVE el 89%, el programa CIP el 80%, el programa ConRed el 91%, el *Cyberprogram 2.0* el 80%, el Plan Nacional el 91%, el programa CIE el 40% y el programa Prev@cib el 77%.

Tabla 3. Desglose de los ítems que están presentes en cada programa de prevención.

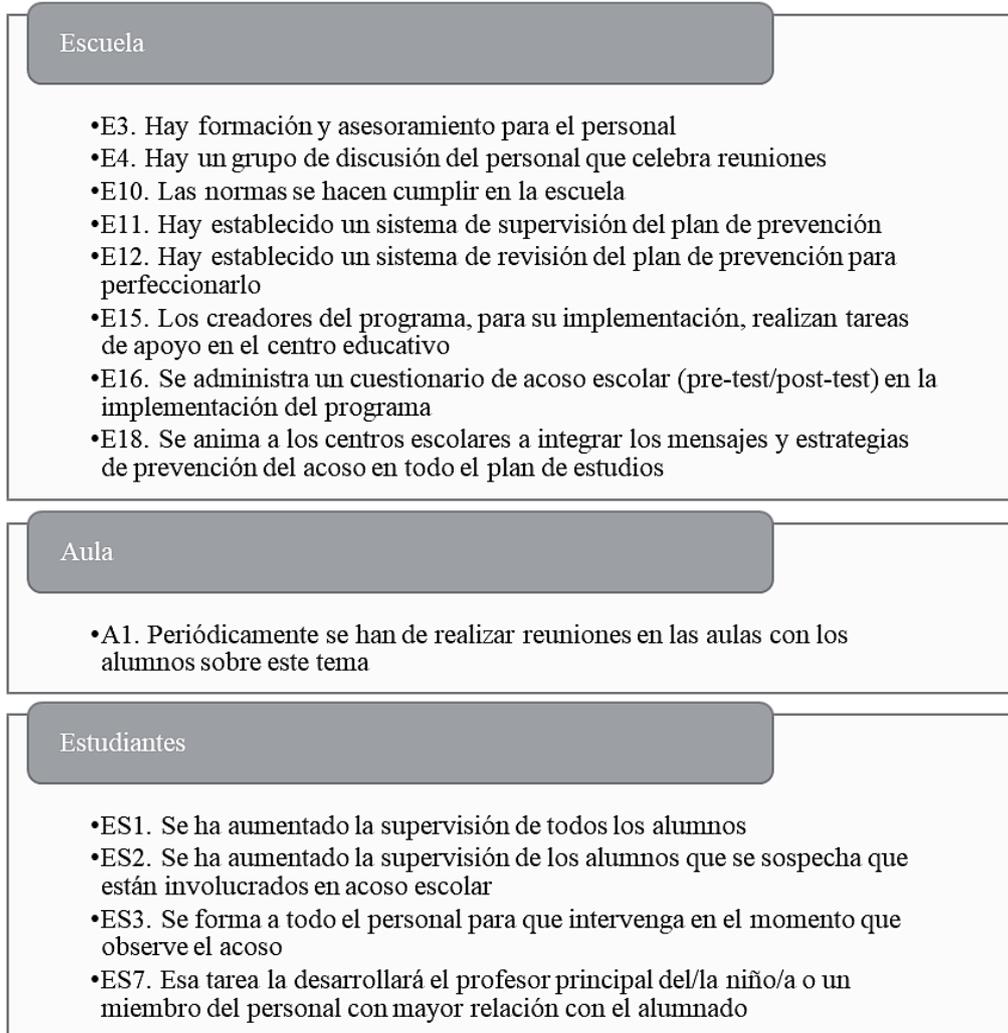
	Ítems	Olweus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total	
Comunidad educativa	CE1	●		●	●	●		●		●			5	
	CE2	●		●	●	●				●			4	
	CE3	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	9	
	CE4	●		●	●	●				●			4	
	CE5	●		●	●				●	●	●		5	
Escuela	E1	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	9	
	E2	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	9	
	E3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10	
	E4	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10	
	E5	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	9	
	E6	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	9	
	E7				●	●			●				●	4
	E8	●	●	●	●	●	●	●	●	●				8
	E9	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	9
	E10	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10
	E11	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10
	E12	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10
	E13	●							●					1
	E14	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	9
	E15	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10
	E16	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10
	E17	●			●				●		●			3
	E18	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10
Aula	A1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10	
	A2	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	9	
Estudiantes	ES1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10	
	ES2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10	
	ES3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●*	●*	10	
	ES4	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	9	
	ES5	●	●	●	●	●	●	●	●	●			8	
	ES6	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	9	
	ES7	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10	
	ES8	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	9	
	ES9	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	9	
	ES10		●					●				●	3	
Total			27	31	33	31	28	32	28	32	14	27	283	

Nota: 1=SAVE; 2=TEI; 3=PREVI; 4=AVE; 5=CIP; 6=ConRed; 7= Cyberprogram 2.0; 8 = Plan Nacional; 9=CIE; 10= Prev@cib. *Solo a los profesores que lo implementan.

De la tabla 3, se deduce que hay un contenido que los expertos que han elaborado los programas consideran que es imprescindible incluir, ya que hay un núcleo de 13 ítems (el 37%) que están presentes en todos los programas (Figura 3). Los ítems de ese

núcleo pertenecen mayoritariamente al nivel de la escuela (8 de ellos), pero también hay 4 referidos a los estudiantes y 1 al aula; el único nivel de intervención del que no hay ningún ítem en el núcleo común, es de la comunidad educativa.

Figura 3. Núcleo de ítems comunes a todos los programas.

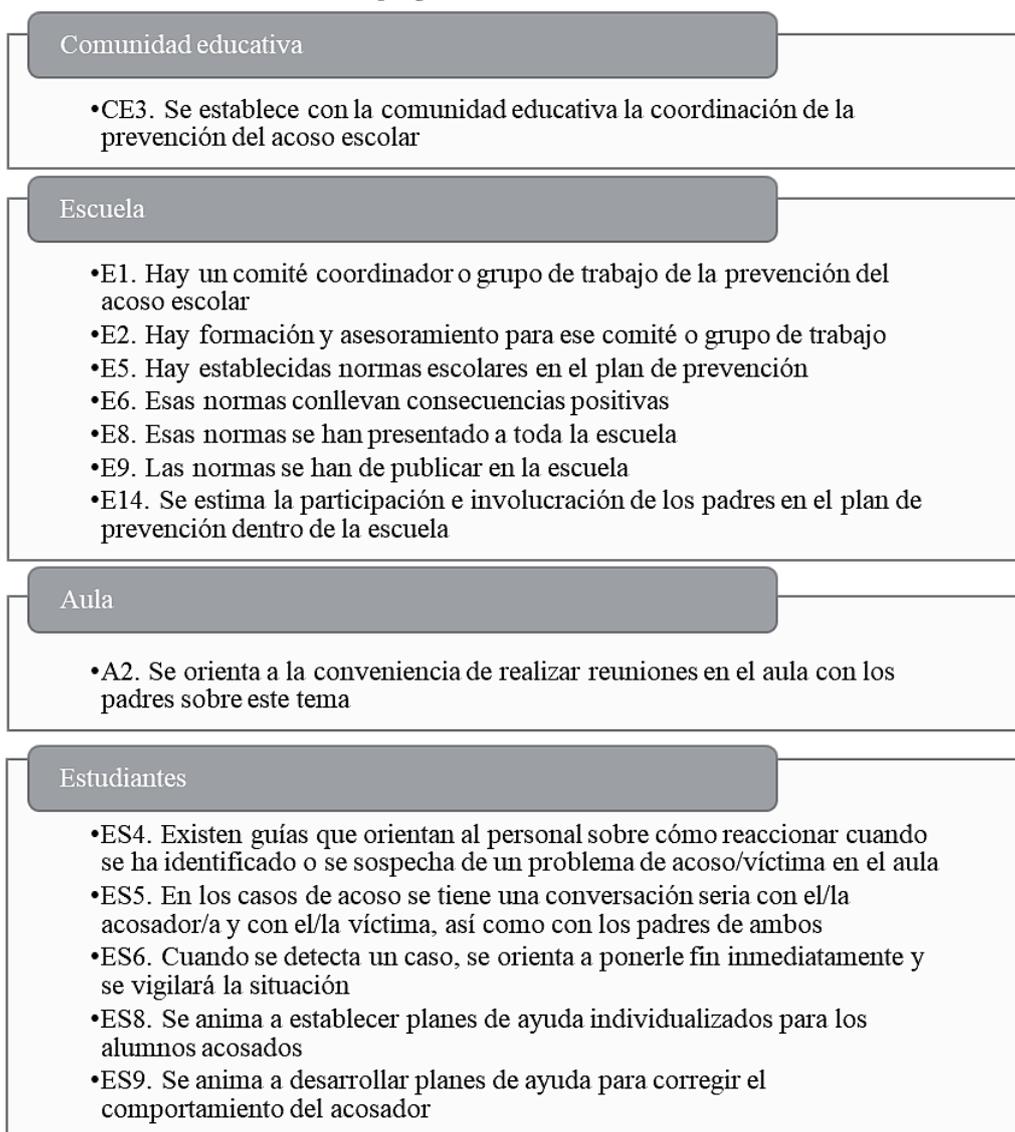


Fuente: Elaboración propia.

También creen en conjunto los autores, que hay otros elementos que es conveniente contemplar en estos documentos, ya que hay otros 14 ítems (el 40%) que son muy frecuentes y se encuentran en ocho o nueve

de los planes estudiados (Figura 4). En este grupo hay ítems de los cuatro niveles de intervención; en concreto hay 7 ítems de la escuela, 5 ítems de los estudiantes, 1 ítem de la comunidad educativa y otro ítem del aula.

Figura 4. Ítems bastante frecuentes en todos los programas.

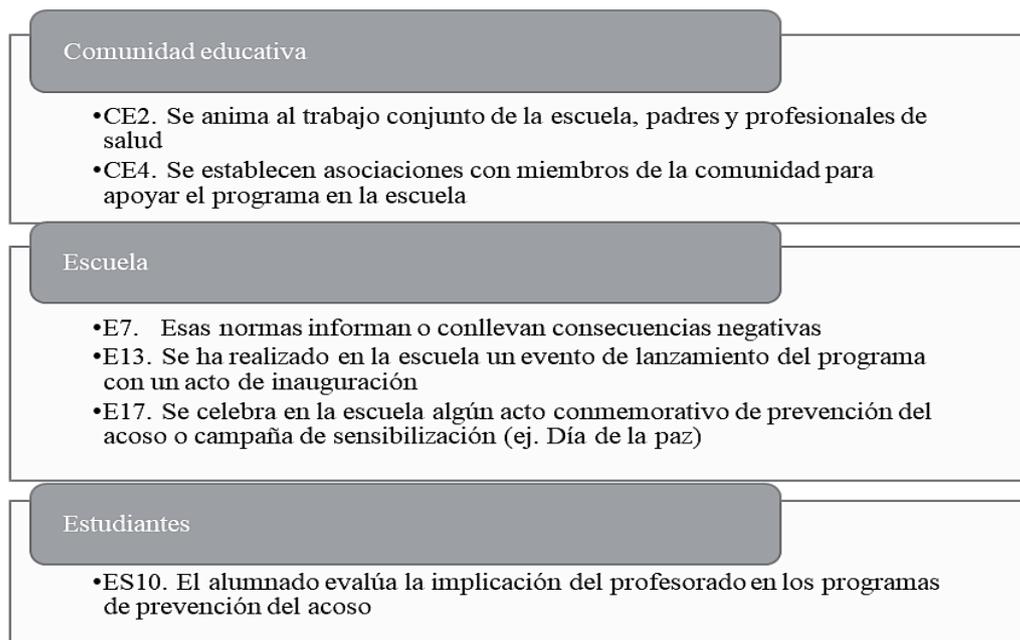


Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, hay un contenido que los creadores de los programas no han considerado que sea tan relevante insertarlo, ya que se ha observado que hay un grupo de 6 ítems (el 17%) que es menos frecuente que estén incluidos en los planes (Figura 5), solo se incluyen en cuatro o menos de ellos. En concreto, en el contenido relativo a la comunidad educativa, hay 2 ítems (relativos al trabajo en equipo y en asociación entre miembros de la comunidad), que están incluidos en cuatro de los planes; en el contenido relativo a la

escuela, hay 1 ítem (referido a efectos perjudiciales que pueden producir el incumplimiento de las normas del plan), que está en cuatro de los planes, 1 ítem (sobre conmemoración del problema del *bullying*), que está en tres de los planes, y otro ítem (sobre la puesta en marcha de los programas), que solo se ha reflejado en uno de los planes; y, en el contenido referido a los estudiantes, hay 1 ítem (de valoración de la implicación de profesores), que está en tres de los planes.

Figura 5. Ítems poco frecuentes en los programas.



Fuente: Elaboración propia.

Considerando los niveles de intervención, excepto el referido a la comunidad educativa que no está tratado en el programa CIE, los otros tres niveles están presentes en todos los programas. El porcentaje de contenido por niveles que tienen los programas, que refleja la variabilidad de la relevancia que dan los autores de cada programa a cada nivel de intervención, se recoge en la tabla 4. En el nivel de *intervención de la comunidad educativa*, es en el que más variación del contenido de ítems hay; así, mientras que el programa TEI, el plan PREVI y el Plan Nacional incluían todos sus ítems (100%), el programa CIE no tiene ninguno y los programas SAVE, CIP y Prev@cib solo tienen el

20%. En el nivel de la *escuela*, el programa CIE tiene el 50% de los ítems, a diferencia del programa ConRed que los incluye todos. En el nivel de *aula*, todos los programas tienen los ítems que se han definido, excepto el CIE que tiene el 50%. Y en el nivel de *estudiantes*, excepto el programa CIE que tiene un 30% de sus ítems, los demás programas tienen entre el 80 y el 100% de ellos. En consecuencia, programas como TEI, PREVI, o el Plan Nacional, insertan porcentajes muy altos de ítems en los cuatro niveles; mientras que otros como CIE o Prev@cib, reflejan mayor variabilidad de inclusión.

Tabla 4. Porcentaje de ítems de cada nivel de intervención que están presentes en los programas de prevención.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunidad educativa	20%	100%	100%	80%	20%	60%	40%	100%	0%	20%
Escuela	78%	83%	94%	89%	83%	100%	83%	89%	50%	83%
Aula	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	50%	100%
Estudiantes	100%	90%	90%	90%	100%	90%	90%	90%	30%	80%

Nota: 1 = SAVE; 2 = TEI; 3 = PREVI; 4 = AVE; 5 = CIP; 6 = ConRed; 7 = Cyberprogram 2.0; 8 = Plan Nacional; 9 = CIE; 10 = Prev@cib.

7. CONCLUSIONES

En la presente investigación, se han identificado 35 ítems que sustentan las estructuras discursivas de los programas de prevención del *bullying* más relevantes, elaborados en España de 1997 a 2017. La regulación de estos planes, siguiendo la organización de Olweus en cuatro áreas (comunidad educativa, escuela, aula y estudiantes), se centra mayoritariamente a nivel de la escuela y de los estudiantes. El grado de inclusión de esos elementos de contenidos en los planes es muy elevado, resultando que hay un núcleo común extenso que se ha introducido en la redacción de la mayoría de los programas analizados.

Por el contrario, es reseñable que se incluye en pocos planes aspectos tan relevantes como realizar actos conmemorativos específicos de *bullying* o de la puesta en funcionamiento del programa, que pueden ser herramientas muy útiles para sensibilizar, dar visibilidad y testar el interés que genera este problema en la comunidad educativa. Resultado consistente con estudios a favor de “implementar programas que frenen la violencia en los centros educativos y empoderen los adolescentes” (Mercader et al., 2022, p. 65). Tampoco parece considerarse como relevante por su inserción, el trabajo colaborativo entre los agentes que forman parte de la comunidad educativa, lo que se confirma con que sea en los elementos de nivel de intervención más global, en el que el contenido entre los programas discrepa más. Asimismo, dos cuestiones que llevan implícito un mayor control, como son: la evaluación de la implicación del educador por parte del alumnado (que es una cuestión que testa a los afectados sobre la realidad imperante que hay en los colegios), y las advertencias de consecuencias negativas acordadas para las normas escolares, son aspectos que pocos autores han considerado conveniente introducir en los programas.

A nivel individual, el plan PREVI se revela como el más completo, mientras que el CIE tiene una estructura discursiva que difiere de los restantes planes.

Los resultados del estudio, complementan lo identificado en otras investigaciones (Mendoza et al., 2020), en las que señalan que

“se deben dirigir esfuerzos para que, en escuelas y familias, principales micro sistemas de la sociedad, sean los que transmitan una educación a niños, niñas y

jóvenes en la que incluyan comportamientos y actitudes, (...) que ayudarán a responder de forma integral a las exigencias de la sociedad actual”. (p. 489)

La implementación de programas de prevención del *bullying* es esencial para crear un entorno escolar seguro, promover valores de empatía y respeto, mejorar el rendimiento académico, prevenir problemas de conducta y proteger el bienestar de los estudiantes. Estos programas, son una parte fundamental de la creación de una comunidad escolar inclusiva y saludable. Marín y Nieto (2023) resaltan que “sería interesante desarrollar programas de prevención del acoso que puedan integrarse en la educación formal, sin interferir con su desarrollo normal” (p. 263).

En definitiva, sería conveniente que los programas abordaran, con mayor profundidad, las interacciones de todos los agentes de la comunidad educativa frente al *bullying*, ya que ello contribuye a transmitir un posicionamiento único y firme de todo el sistema educativo contra esta forma de violencia; además, la autopublicidad del plan y de su causa, puede ser también una herramienta válida a tener en cuenta para educar en esa dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés, J. M. y Paulino, L. R. (2020). Actuaciones del profesorado ante el *bullying* en contextos con y sin Equipos de Ayuda. Estudio en España y Brasil. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1), 23-41. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18091>
- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 33(2), 1-16. <https://doi.org/10.14201/teri.23774>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. (2ª Ed). Madrid: Ediciones Akal.
- Boxer, P., Tisak, M.S. y Golstein, S.E. (2004). Is it Bad to be Good? An Exploration of Aggressive and Prosocial Behavior Subtypes in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 91-100. <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000013421.02015.ef>
- Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2017). A Scoping Review on Studies of Cyberbullying Prevalence among Adolescents. *Trauma, Violence, and Abuse*, 18(5), 523-531. <https://doi.org/10.1177/1524838016641668>
- Carbonell, N. (2017). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de un programa de Aula Virtual como prevención del bullying en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis doctoral). Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/53477>

- Carbonell, N., Sánchez, S. y Cerezo, F. (2014). Estimulación de la inteligencia emocional como prevención del fenómeno "bullying" en alumnos víctimas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 427-430. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.762>
- Carrascosa, L., Cava, M. J., y Buelga, S. (2016). Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas frecuentes y víctimas ocasionales de violencia de pareja. *Terapia psicológica*, 34(2), 93-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082016000200002>
- Cerezo, F., Calvo, A. y Sánchez, C. (2011). *El programa CIP para la intervención específica en bullying*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181.
- Chang, L.C., & Zelihic, M. (2013). The Study of Conflict Management Among Taiwanese Adolescents. *Life Science Journal*, 10(3), 1231-1241. <http://www.dx.doi.org/10.7537/marslsj100313.185>
- Constitución Española (1978). *Boletín oficial del estado*, nº 311, 29 de diciembre de 1978, pp. 29313- 29424. Consultada el: 20 de abril de 2022 en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., y Musitu, G. (2017) Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26, 125-30. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Defensor del pueblo (1999). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria* (Nuevo estudio y actualización del informe 1999). Madrid: Publicaciones del Defensor del pueblo.
- Defensor del pueblo (2006). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en Madrid*. Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Revista Científica de Educomunicación*, 20(39), 129-138. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Delgado-Domenech, B., & Escortell-Sánchez, R. (2018). Sex and Grade Differences in Cyberbullying of Spanish Students of 5th and 6th Grade of Primary Education. *Anales de Psicología*, 34(3), 472-481. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.283871>
- Egüez, G. D., y Schulmeyer, M. (2014). *Bullying en el departamento de Santa Cruz*. Santa Cruz: Bolivia. Gobierno Autónomo Departamental Santa Cruz 1-8. Recuperado de <https://files.upsa.edu.bo/publicaciones/Revistabullying.pdf>
- Erazo, Ó. A. (2016). Identificación y descripción de la intimidación escolar en instituciones educativas del municipio de Popayán. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(1), 55-72. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0001.04>
- Fatum, W.R y Hoyle, J.C. (1996). Is it violence? School violence from the student perspective: Trends and interventions. *The School Counselor*, 44, 28-35.
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 193-205. Madrid: Universidad Complutense.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil (2011a). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil (2011b). Bullying y Cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. En FOCAD *Formación Continuada a Distancia. Duodécima Edición Enero-Abril*, 1-22. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicología.
- Garaigordobil, M. y Martínez Valderrey, V. (2014). Efectos del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicología*, 19(2), 289-305. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239>
- Garaigordobil Landazabal, M., Mollo-Torrico, J. P., & Larrain Mariño, E., (2018). Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11 (3),1-18. Recuperado de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1435-49722>. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>
- Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y Cyberbullying: Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Barcelona: UOC.
- 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. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- García, R., García, J.M., y 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>
- González, A. (2015). Programa TEI "Tutoría entre iguales". *Innovación Educativa*, 25, 17-32. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2854>
- González, A., y Molero, M. M. (2022). Estrategias de Afrontamiento en los Conflictos entre Adolescentes: Revisión Sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(2), 146-170. <https://doi.org/10.17583/remie.8383>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G., 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. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Larrain, E. y Garaigordobil, M. (2020). El Bullying en el País Vasco: Prevalencia y Diferencias en Función del Sexo y la Orientación-Sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147 - 153. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a19>

- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rodríguez-Martínez, A., & Aguares-Alonso, M. (2021). Bullying and Gender Violence at School: Analysis of Teacher Perceptions. *International Journal of Sociology of Education*, 10(3), 294-317. <https://doi.org/10.17583/rise.7875>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, n.o 340, pp. 122868-122953.
- López-Bañuelos, A., Álvarez-Noriega, A., Villalpando-Aguilar, B., Torres-Vera, J., Guzmán-Pérez, J. M., y Castillo-Sotelo, V. (2012). *Diagnóstico de prevalencia del acoso escolar (bullying) en primarias, secundarias y preparatorias del municipio de Tijuana*. Tijuana, México. CETYS Universidad. Recuperado de: <https://lc.cx/QJ2tRQ>
- Marín, A., & Nieto-Alemán, P.A. (2023) Project-based learning as a tool for bullying prevention (Aprendizaje basado en proyectos como herramienta para prevenir el acoso escolar), *Culture and Education*, 35(2), 261-272. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2135270>
- Mendoza González, B., Delgado Nieto, I., y García Mandujano, M. A. (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 / Annals of Psychology*, 36(3), 483-491. <https://doi.org/10.6018/analesps.337011>
- Mercader, A., Cabrera, L., y 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. <https://doi.org/10.17583/remie.7286>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Plan estratégico de convivencia escolar*. Recuperado de: <https://lc.cx/9JdNkK>
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 11, (22), 35-54. <https://lc.cx/3vCpsI>
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Nueva York: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010a). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010b). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.). *Handbook of Bullying in Schools: An international perspective* (pp. 337-401). Nueva York: Routledge.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Ortega-Barón, J. (2017). *Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: Programa Prev@cib* (Tesis doctoral). Valencia, España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B. & Cava, M.-J. (2019). Effects of intervention program prev@cib on traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph16040527>
- 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. Recuperado de <https://lc.cx/X4Dj4X>
- Ortega, R. y Mora-Merchan, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación.
- Piñuel, I y Cortijo, O. (2016). *Cómo prevenir el acoso escolar. La implantación de protocolos antibullying en los centros escolares: una visión práctica y aplicada*. España: Ediciones CEU.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de: https://lc.cx/UztB_F
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de: <https://lc.cx/6YaZj7>
- Plan PREVI. (2004). *Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los Centros Escolares de la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana. Observatorio para la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Recuperado de: <https://lc.cx/8BxDaV>
- Real Academia Española DLE. (s.f). Consultado el 20 de octubre de 2022. <https://dle.rae.es/acoso?m=form>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer Victimization and Internalizing Problems in Children: A Meta- Analysis of Longitudinal Studies. *Child Abuse and Neglect*, 34(4), 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. <https://lc.cx/etLLiv>
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Silva, K., Andrade, A., Leichsenring, F., y Hirle, V. (2014). El bullying en los alumnos de quinto año de las escuelas municipales del Reconcavo de Bahía. *Revista de Investigación Universitaria*, 3(1), 43-52. Recuperado de <https://lc.cx/o4DTmq>
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying

- programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267>
- Smith, P.K. y Brain, P. (2000) Bullying in schools: Lessons from two decades of research, *Aggressive Behavior*, 26, pp. 1-9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Stuart, J., & Jose, P. E. (2014). Is Bullying Bad for Your Health? The Consequences of Bullying Perpetration and Victimization in Childhood on Health Behaviours in Adulthood. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 6(3), 185-195 <https://doi.org/10.1108/JACPR-01-2014-0003>
- Torrego, J.C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea
- Urra, M., Acosta, C., Salazar, V., y Jaime, E. (2018). Bullying. Description of the Roles of Victim, Bully, Peer Group, School, Family and Society. *International Journal of Sociology of Education*, 7(3), 278- 299. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.3547>
- Vieira, M., Fernández García, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds), *Bullying: an International Perspective*. London: David Fulton.
- Yubero, S. (1999). El conflicto entre grupos profesionales. In J. F. Morales, & S. Yubero (Eds.), *El grupo y sus conflictos* (pp. 117-136). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

NOTAS BIOGRÁFICAS

ROSA MARÍA GARCÍA NAVARRO

Doctora en Intervención Social y Mediación (UM, 2017). Licenciada en Criminología (UM, 2008). PDI asociada en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Murcia y Profesora Colaboradora en la Universitat Oberta de Catalunya. Trabajadora social en el Ayuntamiento de Murcia (desde 2001). Miembro en activo del Grupo de Investigación “Luis Olariaga de Política Social” y del Proyecto LIMEDIAT financiado por la Unión Europea.

JESÚS ADOLFO GUILLAMÓN AYALA

Doctor Internacional en Política social (Universidad de Murcia, 2015). Profesor contratado doctor en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Murcia. Estancias de investigación en el Instituto de Política social (Universidad de Varsovia), Warsaw School of Economics y el Istituto di Politica (Universidad de Perugia). Investigador Principal del Proyecto LIMEDIAT, financiado por la Unión Europea.

BEATRIZ MARTÍNEZ PÉREZ

Doctora en Intervención Social y Mediación (UM, 2017), ha realizado estancia de investigación en la UPAZ (Costa Rica). PDI asociada en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Murcia y Trabajadora social en atención primaria. Miembro investigador del Proyecto “Conflicto y reparación en la historia jurídica española moderna y contemporánea” financiado por el Ministerio y del Proyecto LIMEDIAT financiado por la Unión Europea.

