
PROGRAMAS PARA
LA PREVENCIÓN DE
LA VIOLENCIA
ESCOLAR: UNA
REVISIÓN
SISTEMÁTICA Y
METANÁLISIS^{1,2}

SCHOOL VIOLENCE
PREVENTION PROGRAMS:
A SYSTEMATIC REVIEW
AND METANALYSIS



Alejandro José Mena
*Pontificia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul (Brasil)*
Universidad Rafael Landívar (Guatemala)

Carmen Moret-Tatay
*Universidad Católica de Valencia San
Vicente Mártir (Valencia - España)*

Carlos Eduardo Xavier
Irani Iracema De Lima Argimon
*Pontificia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul (Brasil)*

email:

jandromb@hotmail.com

jandromena1@gmail.com

¹ Agradecimientos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Brasil.

² Dirección de correspondencia: Rua Ferreira Lima, 199. Predio Anabella. Florianópolis, SC. Brasil. CEP 88015-420.

RESUMEN

En la última década se ha observado un incremento en la aplicación de programas para reducir la violencia en las escuelas. El presente estudio tuvo como objetivo identificar la efectividad de programas relacionados con la violencia escolar por medio de una revisión sistemática de la literatura y un metanálisis. Siguiendo los pasos sugeridos por el protocolo Prisma y con base en los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionó y analizó 14 estudios encontrados en las bases de datos Web of Science, PsycINET, Scopus, Ebsco, Scielo y PubMed. La mayoría de las intervenciones analizadas mostraron ser efectivas para la reducción de conductas asociadas con la violencia escolar (87.72%). Además, se revisó algunas otras características de los estudios como las variables incluidas en los estudios, la nacionalidad y tipo de intervención. Finalmente, se resalta la importancia de contar con medidas y programas estandarizados para dar respuesta al complejo fenómeno de la violencia escolar.

PALABRAS CLAVE

Violencia Escolar; Programas de Prevención; Revisión Sistemática; Metanálisis.

ABSTRACT

In the past decade there has been an increase in the application of programs to reduce school violence. The present study aimed at identifying the effectiveness of school violence prevention programs through a systematic review and a meta-analysis. Following the steps suggested by the Prisma protocol and based on the inclusion and exclusion criteria, 14 studies were selected from the *Web of Science, PsycINET, Scopus, Ebsco, Scielo and PubMed* databases. Most of the analyzed interventions proved to be effective for the reduction of attitudes associated with school violence (87.72%). In addition, some other characteristics of the studies have been revised as the variables included in the studies, nationality and type of intervention. Finally, the importance of counting on standardized measures and programs is emphasized to give an answer to the complex phenomenon of school violence.

KEYWORDS

School Violence; Prevention Programs; Systematic Review; Metanalysis.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un fenómeno mundial que genera preocupación general debido al impacto que tiene en la vida de quienes la padecen, la perpetúan e incluso de quienes simplemente la observan. Diversos casos muy mediáticos han colocado el fenómeno a la vista de la población general, y mostrado el espacio escolar como un lugar poco seguro para los niños y los jóvenes en edad escolar. Además, la

violencia escolar adquiere especial preponderancia no sólo por la frecuencia sino también por el impacto que tiene en la vida de niños y jóvenes. En este sentido se considera importante comprender el fenómeno una vez que es durante los años de formación escolar que los niños y jóvenes afianzan creencias, conductas y emociones que moldearan sus acciones durante la vida adulta (Ayala-Carrillo, 2015; Leuschner et al., 2017).

La violencia escolar se define como un comportamiento de estudiantes que tiene como objetivo dañar a otros compañeros, así como a sus pertenencias. Esta definición de violencia escolar incluye los factores daño físico, psicológico, verbal, así como daño a la propiedad escolar o de la víctima. Es importante resaltar que la violencia escolar es con frecuencia asociada con el bajo desempeño escolar, problemas de salud mental e incluso con índices de criminalidad y delincuencia (Chen & Astor, 2010; Jacobson et al., 2011; Polanin et al., 2020).

Por su parte respecto de las principales manifestaciones de violencia en las escuelas, Musu-Gillette et al., (2017) señalan por ejemplo que, en las escuelas públicas de Estados Unidos, el 16% de los participantes refirió haber participado o experimentado actos violentos en el contexto escolar, 11% informó actividad de pandillas y 7% informó haber experimentado ciberacoso. Cabe señalar que la prevención de la violencia en las escuelas debe ser integral y concierne no solo a la prevención de la integridad física, sino también a la prevención de la integridad psicológica y emocional (Katik et al., 2020; Nickerson & Martens, 2008).

Respecto de la integridad psicológica y emocional, según algunos autores e instituciones las consecuencias de la violencia escolar suelen repercutir a lo largo de la vida de la persona y tienden a manifestarse en síntomas específicos como depresión, ansiedad, estrés, suicidio y dificultades en la interacción social (Center for Disease, Control and Prevention, 2013; Zhang et. al., 2019). Por su parte autores como Polanin et al. (2020) categorizan las consecuencias de la violencia escolar en categorías más amplias y generales como: salud mental, desempeño académico y conductas delictivas. Es por ello que el conocimiento del fenómeno tanto desde el plano práctico como desde la construcción de conocimiento científico es necesario para garantizar el bienestar general de la comunidad educativa (Cornell, 2017).

Desde un punto de vista conceptual, es importante resaltar la constante confusión y poca claridad que existe inclusive dentro de la comunidad científica para diferenciar la violencia escolar del fenómeno *bullying*. Tal dificultad deviene posiblemente de la popularización del concepto *bullying*, toda vez que el mismo es replicado constantemente tanto dentro del campo académico como en los medios de comunicación masivos. Conviene, por tanto, conceptualizar el término *bullying* el cual es definido por Olweus (2013) pionero en la investigación del *bullying*, como aquellas conductas que tienen como objetivo causar daño o dolor. Dichas acciones acontecen de manera repetida y dentro de un contexto de desbalance de poder entre el agresor y la víctima. De esa manera, existen dos tipos básicos de *bullying*: El directo (golpes, motes, insultos y agresiones) y el indirecto (exclusión social, propagar rumores, etcétera). Así, se considera que la violencia escolar es un concepto más amplio dentro del que caben fenómenos como el *bullying*, la violencia por parte de padres contra profesores, la violencia contra alumnos por parte de los profesores y la violencia contra el patrimonio (Del Rey & Ortega, 2007; Del Rosario, 2015; Lester et al., 2017; Savahl, 2019; Smith, et al., 2004; Terry, 1998).

Dentro de las diferentes necesidades alrededor de la violencia escolar, se encuentra la importancia de conocer el comportamiento de los programas de intervención o prevención, una vez que se observa en la literatura discrepancias y heterogeneidad no sólo en la conceptualización del término (violencia escolar), sino también en los resultados reportados. Por ejemplo, algunos autores refieren que es necesario profundizar en el conocimiento de los programas de prevención una vez que los mismos son poco generalizables para diferentes muestras o poblaciones, tomando en cuenta que la realidad presenta diferentes desafíos según la etapa de desarrollo de los estudiantes y en ocasiones, no todos los actores son tomados en cuenta. Un ejemplo de las divergencias mencionadas previamente es el hecho que la violencia contra profesores por parte de los alumnos es marcadamente superior en los últimos años de formación comparado con los años iniciales; mientras que durante los años iniciales son más frecuentes los actos de acoso y victimización entre alumnos (Álvarez Martino et al., 2016; López Castedo, et al., 2018; Fernández, et. al., 2010).

Tomando en cuenta la poca claridad del constructo violencia escolar y de los elementos que lo componen, se considera importante identificar tanto cómo dicho fenómeno fue medido, así como los resultados de los programas aplicados. Para eso,

la presente revisión busca identificar y analizar las características de los programas seleccionados, entendiendo el concepto violencia escolar desde una perspectiva que va más allá de los casos de acoso escolar (o *bullying*).

MÉTODO

Se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en distintas bases de datos, siguiendo las recomendaciones propuestas por PRISMA para así poder establecer conclusiones (Moher et al., 2009). Las bases de datos consultadas fueron concretamente *Web of Science*, *PsycINET*, *Scopus*, *Ebsco*, *Scielo* y *PubMed*. Con respecto a la aplicación de filtros, estos fueron aplicados únicamente en las bases de datos *Scopus* y *Ebsco* donde fue necesario especificar el filtro *artículos*.

Recolección de datos

La recolecta de datos se realizó a través de una búsqueda online para la selección de los principales programas de intervención que aplicaron específicamente un enfoque cuantitativo. Además, se incluyó estudios que compararon al menos un grupo experimental y un control y que aplicaron medidas pre y post test en ambos grupos evaluados. Por otro lado, la información fue provista por alumnos, padres o profesores a través de escalas o cuestionarios. Los estudios incluidos en la presente revisión fueron tanto nacionales como internacionales utilizando los siguientes descriptores a través de la siguiente secuencia: ("*School violence*") AND ("*prevention program*" OR *prevention* OR *program* OR *evaluation* OR "*Intervention program*" OR *Intervention* OR *effect*).

Durante el mes de agosto 2020 fue realizada la búsqueda inicial de los artículos por parte del investigador principal. Paralelamente en días posteriores de agosto fue invitado el segundo evaluador quien realizó las búsquedas en las mismas bases de datos. Debido a la cantidad de resultados observados y a la necesidad de identificar de manera rigurosa las características mencionadas previamente la lectura de los artículos concluyó en el mes de diciembre de 2020 con la ayuda de un tercer evaluador, el cual permitió dirimir los desacuerdos en los resultados sobre siete artículos que fueron finalmente incluidos.

Criterios de inclusión y exclusión

Previamente a realizar la búsqueda de los artículos se procedió a definir claramente los criterios de inclusión y exclusión. En ese sentido, se consideró que los estudios deberían cumplir con los siguientes requisitos: (1) describir una evaluación de un programa escolar contra la violencia escolar implementado con participantes en edad escolar (dependiendo del contexto de evaluación, las edades pueden variar entre los 4 y los 18 años); (2) haber definido y diferenciado de otros conceptos la variable violencia escolar, por ejemplo *bullying* (Graffney et al., 2019; Olweus, 1991); (3) medir la presencia de violencia escolar y / o victimización mediante el uso de medidas cuantitativas desde el punto de vista de alumnos (autoinforme), padres de los profesores o miembros de la institución educativa. (4) utilizar un diseño experimental o cuasi-experimental, con un grupo recibiendo una intervención (grupo experimental) y otro (grupo control) no recibiendo la intervención.

Por otro lado, la presente revisión sistemática estableció como criterios de exclusión estudios que evaluaron la eficacia de programas de intervención dirigidos a formas alternativas de violencia escolar como *bullying*, *cyberbullying*, violencia social o delincuencia. Además, se excluyeron estudios que evaluaron poblaciones con características particulares como necesidades especiales, problemas psiquiátricos o trastornos de conducta (Espelage, Rose & Polanin, 2015). Se excluyó también investigaciones con enfoque cualitativo o que aplicaron medidas cualitativas de resultados, como percepciones de la efectividad del programa (por ejemplo, Blakey et al., 2019), también fueron excluidos estudios cuyos idiomas no eran inglés, español o portugués. La colecta de datos fue conducida a través del análisis minucioso de los títulos, resúmenes y palabras clave de acuerdo con los criterios establecidos.

Metanálisis

Fueron analizados 14 de los 25 estudios finales identificados, considerando que 11 de ellos no incluyeron claramente la media, la desviación estándar e información de los resultados *pre* y *post* en los grupos experimental y control. De esa manera el objetivo del metanálisis fue analizar el comportamiento de los distintos programas de intervención identificados. Las diferentes variables vinculadas con la violencia escolar fueron estandarizadas para una representación gráfica más sencilla.

Por ello, el nuevo rango de valores se correspondía a puntuaciones entre -3 a 3. Se empleó un método de efectos fijos sobre las medias obtenidas y estandarizadas tras el programa de intervención.

RESULTADOS

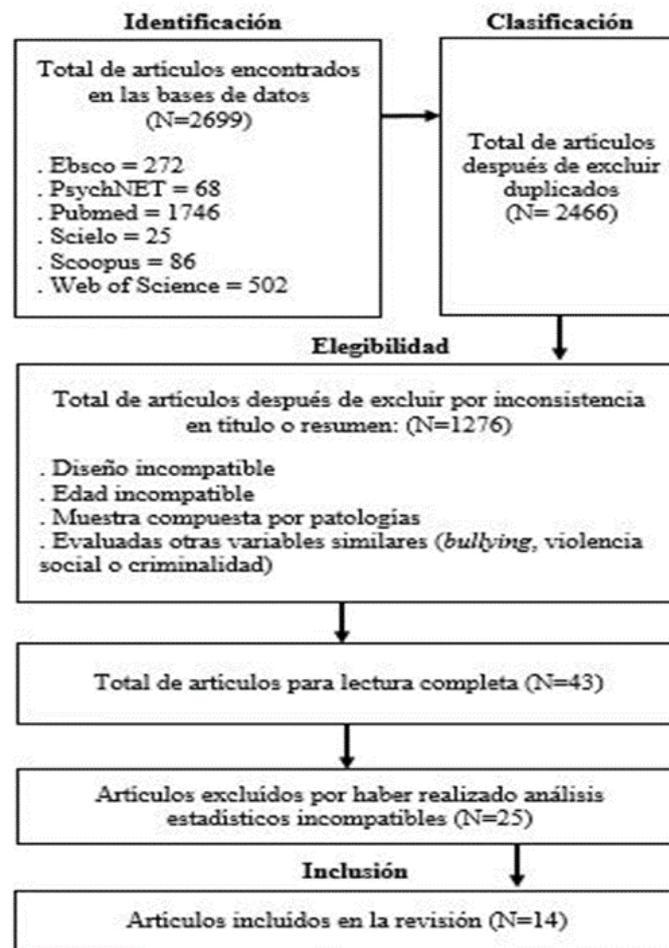


Figura 1. Flujograma de la sistematización de la revisión

Se encontraron 1746 estudios en la base *Publmed*; 502 estudios en la base *Web of Science*; 86 en *Scopus*; 68 en *PsycINET*; 272 en la base *Ebsco*; y 25 en la base *Scielo*. El total fue de 2699 estudios. La Figura 1 muestra los pasos seguidos durante el proceso de elegibilidad, análisis e inclusión de los estudios siguiendo el método *PRISMA* para revisiones sistemáticas. Todos los resultados se centran en la intervención empírica de variables asociadas con la violencia escolar dirigida hacia alumnos y docentes.

Es importante resaltar que los programas de intervención expuestos en los estudios están dirigidos a niños y adolescentes y en algunos casos docentes, de manera predominantemente grupal. En la Tabla 1 se observa una sistematización con los principales resultados de los 14 estudios incluidos. En dicha tabla se observa información general de las publicaciones por ejemplo autores, país, año y principales variables analizadas. En ese sentido se puede apreciar que 43% de los estudios fue realizado en los EE. UU., mientras el 14% fue realizado en Jamaica y Corea del Sur respectivamente. Otros países que aplicaron algún tipo de intervención para prevenir la violencia escolar son España, Pakistán, India y Uganda.

Tabla 1: Variables evaluadas

Nº.	Autores	Año	País	Variable evaluada
1	Baker & Walker, 2018	2018	Jamaica	Oportunidad de realizar conductas prosociales.
2	Baker-Henningham et al., 2019	2019	Jamaica	Problemas de conducta.
3	Banyard et al., 2019	2019	EE. UU.	Violencia masculina.
4	Gushwa, Bernier & Robinson, 2019	2019	EE. UU.	Conciencia de los profesores sobre agresiones sexuales en alumnos.
5	Jimenez-Barbero, 2013	2013	España	Percepción de conductas violentas.
6	Lim & Kang, 2018	2018	Corea	Conciencia sobre violencia escolar.
7	McFarlane et al., 2017	2017	Pakistán	Victimización.
8	Merrill, 2018	2018	Uganda	Aceptación de contacto físico en la escuela.

9	Miller <i>et al.</i> , 2020	2020	EE. UU.	Conductas positivas de alumnos para prevenir la violencia en el aula.
10	Murray, 1999	1999	EE. UU.	Autoeficacia.
11	Sargent, Jouriles & Rosenfield, 2017	2017	EE. UU.	Conciencia de los profesores sobre agresiones sexuales en alumnos.
12	Sharma <i>et al.</i> , 2020	2020	India	Agresión física.
13	Suh, 2019	2019	Corea	Agresión general.
14	Whaley, 2020	2020	EE. UU.	Pobre manejo de la ira.

Fuente: Elaboración propia.

Pudo observarse a nivel general, tanto en los catorce estudios incluidos en la revisión final como en otros observados a lo largo del proceso de análisis y selección, que existe una diversidad de variables que evaluaron el producto de los programas de prevención de la violencia escolar a través de otras variables o constructos. Además, se observó que en algunos casos dichas variables mostraban una dirección positiva (cuanto mayor el valor reportado, mayor el grado de efectividad del programa) mientras que otros mostraron orientación negativa (cuanto menor el resultado, mayor el grado de efectividad del programa aplicado).

De esa manera, las variables consideradas positivas (cuanto mayor el puntaje mejor el resultado del programa) identificadas en esta revisión fueron: conductas de apoyo contra actos violentos en alumnos; conductas positivas de alumnos para prevenir violencia; conciencia sobre violencia escolar; oportunidad de realizar conductas prosociales (dos estudios); conciencia de los profesores sobre agresiones sexuales y autoeficacia.

Por su parte, las conductas cuya variable presentó una orientación negativa fueron: Problemas de conducta, violencia masculina, percepción de conductas violentas, victimización, aceptación de contacto físico, agresividad física, agresividad general y pobre manejo de la ira.

Conforme a la naturaleza de los 14 estudios analizados todos ellos utilizaron un diseño intergrupos comparando un grupo experimental y un grupo control, aunque solo 4 dieron seguimiento a los resultados después de seis meses o más *follow-up*

(Sargent et al., 2017; Miller et al., 2017; Baker-Henningham & Walker, 2018; Sharma et al., 2020).

Adicionalmente, el análisis de los datos de los 14 estudios seleccionados fue presentado a través de la media y desviación Standard y como era esperado, incluyeron para el análisis pruebas t de Student (y su variante no paramétrica) y análisis de varianza ANOVA. Por otro lado, es importante resaltar que de esos 14 estudios solamente 4 reportaron tamaño del efecto a través del estadístico D de Cohen (Baker-Henningham & Walker, 2018; Whaley, et al., 2020; Baker-Henningham, et al., 2019; Sharma et al., 2020).

Respecto de las herramientas utilizadas para probar la eficacia de los programas de intervención se observó por un lado 2 instrumentos reportados por parte de los padres, profesores o Staff (Baker-Henningham et al., 2018; Murray et al., 1999) y por otro, 12 escalas de autoinforme para evaluar las propias conductas y actitudes en alumnos (Gushwa et al., 2019; Sargent et al., 2017; Miller et al., 2017; Lim et al., 2018; Merrill et al., 2018; Whaley, 2020; Banyard et al., 2019; Baker-Henningham et al., 2019; Baker-Henningham et al., 2018; Sharma et al., 2020; McFarlane et al., 2017; Suh, 2019).

En la revisión es recurrente la presencia de variables que no cuantifican la violencia escolar en sí misma, sino que reportan variables que aunque aparecen comúnmente asociadas a ella no son necesariamente parte de esta. De esa manera, únicamente 5 estudios evaluaron conductas violentas (Banyard et al., 2019; McFarlane et al., 2017; Sharma et al., 2020; Suh, 2019; Whaley, 2020).

En cuanto a los programas de intervención pudo observarse una amplia heterogeneidad en la aplicación de dichos programas y, aunque en términos generales todos ellos buscan promover conductas positivas como destrezas socioemocionales, autoeficacia y otras, es evidente el poco consenso entre los investigadores respecto de dichos programas. Los programas identificados en la presente revisión fueron los siguientes: *Enough!* (Gushwa et al., 2019), *Take Care* (Sargent et al., 2019), *Athletic Coach-Delivered Relationship* (Miller et al., 2017), adaptación del programa *Think Again!* (Lim et al., 2018), *Good School Toolkit* (Merrill, et al., 2018), programa para profesores *Incredible Years* (Baker & Walker, 2018), Programa para alumnos afroamericanos llamado *Imani Rites of Passage Program* (Whaley, et al., 2020), programa enfocado en la

masculinidad saludable para niños de secundaria (Banyard, 2019), programa de prevención de violencia contra alumnos por parte de profesores (Baker-Henningham et al., 2019), programa padres trabajando por la paz (Murray et al., 1999), *Programa Setu* (Puente) (Sharma, et al., 2020), programa de alcance global desarrollado en Reino unido denominado *What Works to Prevent Violence?* (McFarlane et al., 2017), Intervención grupal basada en tambores (Suh et al., 2019), *Programa Cuenta Conmigo* (Jimenez-Barbero, 2013).

Como fue comentado previamente, algunos de los estudios mostraron resultados con base en variables con orientación positiva y otros negativa, es decir respecto de la operatividad de los programas. Para facilitar la identificación de dichos programas aparecen resaltados en color gris aquellos cuya variable poseía una orientación negativa, es decir cuanto menor el punteo mayor o mejor la eficacia del programa aplicado. Por su parte las variables con orientación positiva permanecen en color natural (cuanto mayor el punteo mayor la eficacia del programa).

Se realizó seguidamente un metanálisis actualizado de acuerdo con los datos anteriormente descritos utilizando RevMan v. 5.3. Como fue mencionado en el apartado de método, las diferentes variables fueron estandarizadas para una representación gráfica más sencilla. Por ello, el nuevo rango de valores se correspondía a puntuaciones entre -3 a 3. Se empleó un método de efectos fijos sobre las medias obtenidas y estandarizadas tras el programa de intervención. A los efectos de evitar posibles sesgos del observador, llevando a cabo un enmascaramiento en la selección de los estudios. En términos de posibles sesgos de selección, los estudios seleccionados debían contener un grupo control de características similares al de intervención. Finalmente, para analizar el sesgo de publicación se propuso un *funnel plot*.

Tabla 2: Resultados de los programas de intervención³

Autores	Grupo intervención			Grupo control		
	Media	DS	Total	Media	DS	Total
Baker, 2018	3.66	0.62	37	2.77	0.61	36

³ En gris: variables con orientación negativa (cuanto menor el resultado, mejor el programa aplicado). En blanco: variables con orientación positiva (cuanto mayor el resultado, mejor el resultado de la intervención).

Baker-Henningham, Scott, 2019	9.12	6.5	108	9.55	5.94	112
Banyard et al, 2019	0.31	0.52	72	0.32	0.42	72
Gushwa, Bernier, Robinson, 2019	89.66	9.9	61	74.27	12.23	55
Jimenez-Barbero, 2013	2.29	0.96	90	2.7	1.92	81
Lim, Kang, 2018	30.32	7.08	29	24.69	5.15	28
McFarlane et al., 2017	12.32	0.58	446	12.75	0.89	375
Merrill, 2018	3.85	2.7	1882	5.29	2.4	1824
Miller et al., 2020	0.78	0.11	429	0.53	0.05	396
Murray, 1999	46.75	0.73	36	46.56	0.48	38
Sargent, Jouriles, Rosenfield, 2017	4.81	4.64	443	4.25	4.02	458
Sharma et al, 2020	3.8	3.3	80	3.8	3.2	94
Suh, 2019	54.0	13.21	96	58.0	12.58	70
Whaley, 2020	1.31	0.85	30	1.33	0.93	30

Fuente: elaboración propia.

El estadístico I^2 describe en porcentaje la variabilidad en las estimaciones del efecto que se deben a la heterogeneidad (Meca, 2010). Así, valores hasta 25% son considerados bajos, en torno de 50% medios y superiores a 75% altos. En el presente estudio la heterogeneidad fue alta para el primer grupo ($I^2=.99\%$) y moderada para el segundo ($I^2=68\%$). No obstante, se llevó a cabo un *forest plot* en el segundo grupo (Fig. 2). De esta forma se presenta cada artículo primario con una representación de su intervalo de confianza en relación con una línea vertical que divide el gráfico en dos zonas, siendo que, si dicho intervalo de confianza cruza la línea vertical representada, no se considerará estadísticamente significativo, como en el caso del primer y último estudio en la representación. Además, se ofrece información sobre el grado de heterogeneidad total a través de un rombo que representa el intervalo de confianza y el índice de I^2 .

En segundo lugar, para examinar posibles sesgos de publicación como comentado anteriormente, se llevó a cabo un *funnel plot* (Fig. 3). Este gráfico representa los efectos observados en los distintos estudios frente a la precisión. De este modo, siendo una representación asimétrica (no isósceles), el lado donde no se ofrecen puntos indicaría estudios que no fueron considerados, o bien, que no han sido publicados, al igual que en otros estudios de revisión sistemática y metanálisis de la literatura. Los estudios con menos participantes aportarían mayor variabilidad situándose arriba del embudo. Nótese, además, que se encontró un estudio fuera del mismo. Por ello, se

repitió el *forest plot* excluyendo el trabajo indicado (Fig. 4), y alcanzando de este modo una heterogeneidad aceptable ($I^2=40\%$).

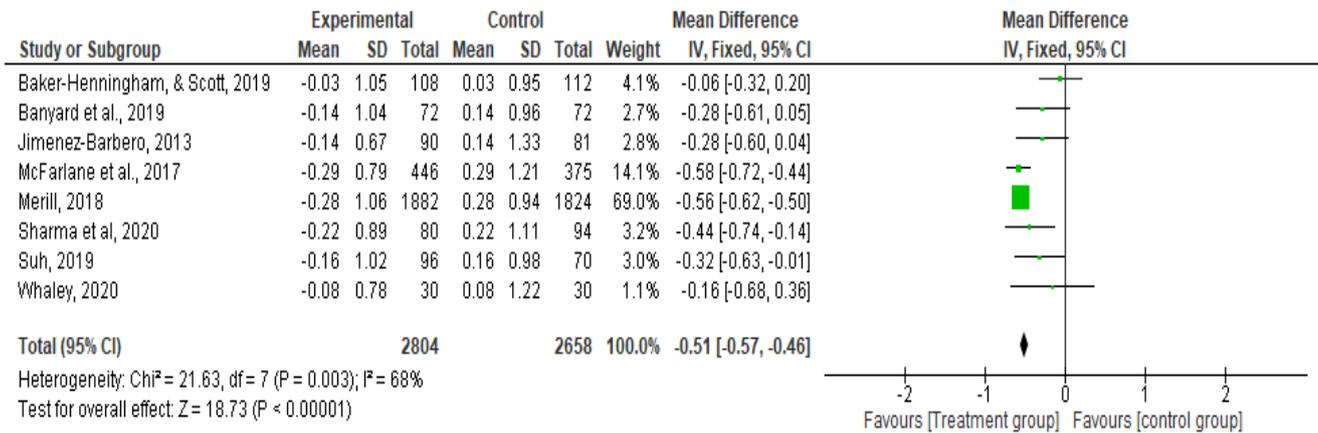


Figura 2: Forest plot para el grupo dos incluyendo todos los estudios (Elaboración propia)

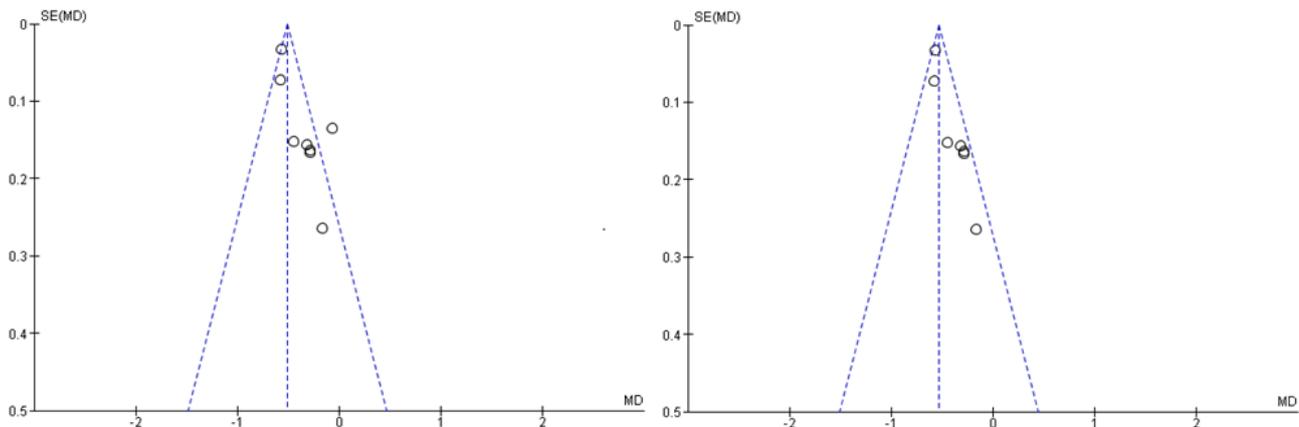


Figura 3: Funnel plot para el análisis del sesgo de publicación⁴ (elaboración propia)

El metanálisis parece indicar que las intervenciones cumplen con la función de reducir conductas negativas, sin embargo, eso no fue observado cuando se analiza las conductas positivas, presumiblemente por la heterogeneidad en las variables analizadas. De la misma manera, pudo notarse que el 14.28 % (2) de las investigaciones

⁴ A la izquierda incluyendo todos los estudios. A la derecha: eliminando uno de los estudios.

identificadas mostraron no tener ninguna mejoría en el momento post intervención, aunque sí en el *follow-up* (Sharma et al., 2020), o mostraron incluso deterioro o retroceso de las conductas prosociales que en principio deberían contribuir en la reducción de la violencia escolar (Baker & Walker, 2018). Por su parte el 87.72% (12) de los estudios mostró mejoría de los participantes del grupo experimental respecto del grupo control (Baker-Henningham, et al., 2019; Banyard et al., 2019; Gushwa, Bernier, Robinson, 2019; Jimenez-Barbero, 2013; Lim, Kang, 2018; McFarlane et al., 2017; Merrill, 2018; Miller et al., 2020; Murray, 1999; Sargent et al., 2017; Suh, 2019; Whaley et al., 2020).

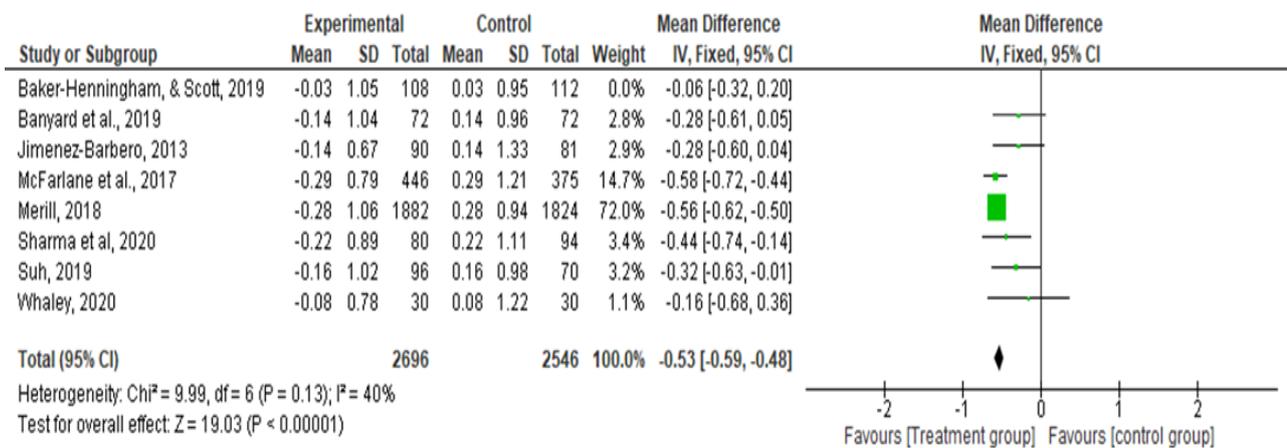


Figura 4. Forest plot excluyendo el primero de los estudios (elaboración propia)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los principales resultados observados en la presente investigación demuestran que la producción de conocimiento en lo concerniente a violencia escolar y programas de prevención es grande, sin embargo, la misma es heterogénea y son pocos los estudios que muestran validez empírica de los mismos. Solamente 0.52% del total de los 2699 estudios identificados utilizó algún tipo de enfoque empírico con grupo experimental y control para evaluar los efectos de los programas de intervención. Es decir que más del 99% de la literatura identificada son estudios de investigación teóricos, cualitativos o con análisis estadísticos que se circunscriben a análisis estadísticos descriptivos para medir los resultados de los programas. Pudo

observarse en líneas generales que los programas de intervención de la violencia escolar suelen ser eficientes para reducir los efectos de conductas negativas.

Además, es evidente que existen muy pocos estudios que midan la violencia escolar perpetrada por alumnos contra profesores y de profesores contra alumnos. Salta a la vista que además de ser pocos los estudios que analizan esta realidad son todavía menos los que analizan las causas, consecuencias y por supuesto, la eficacia de los programas de intervención para reducir dichas conductas. Aun tomando en cuenta lo anterior, es necesario reconocer la importancia de evaluar todas las formas de violencia, razón por la que evaluar violencia entre pares continúa siendo indispensable y puede ser considerado como un importante, aunque insuficiente paso (Lester et al., 2017; McMahon, et al., 2020; Vega-Cauich, 2019).

Una brecha clave en el campo es que los estudios a menudo sólo miden un resultado, incluso cuando en teoría, es probable que un programa reduzca más de una forma de violencia. Por ejemplo, La agresión entre pares y la violencia en el noviazgo comparten factores de riesgo y protección comunes como el uso de sustancias (en el caso de los agresores) y la autoeficacia (Lester et al., 2017; Smallbone & McKillop, 2015; Sargent, et al., 2017). Lo anterior se hace evidente al observar que, aunque dichos resultados son reportados, los mismos aparecen como elementos secundarios o complementarios de la violencia escolar. Una probable interpretación para ese patrón es el hecho de observarse una consistente falta de instrumentos validados que midan la violencia escolar como constructo independiente.

Otro aspecto digno de mención es el hecho de haber encontrado estudios que miden diversas dimensiones de percepción sobre la violencia escolar y no necesariamente conductas asociadas con la misma. Ese hecho es relevante toda vez que es necesario identificar manifestaciones tangibles de la violencia escolar tal como lo proponen Merrell et al. (2008) quienes resaltan que conciencia, el conocimiento y la competencia autopercebida para lidiar con la violencia escolar puede ser positiva, sin embargo, eso no implica necesariamente que dichas intervenciones influyan dramáticamente en los actos y conductas de violencia escolar.

En términos de la metodología observada en los estudios incluidos en la presente revisión sistemática de literatura, fue posible identificar cuatro estudios que dieron acompañamiento (*follow-up*) a los participantes posterior a la implementación

de los respectivos programas aplicados (Baker-Henningham et al., 2018; Miller et al., 2020; Sargent et al., 2017; Sharma et al., 2020). Sin embargo, dicho acompañamiento fue realizado en todos los casos una única vez en todos los casos y solamente uno de los estudios fue realizado después de un año de aplicado el programa (Miller et al., 2020). De tal manera que, aunque los estudios transversales ofrecen un panorama inmediato de la eficacia de los programas, es evidente que hace falta conocer el impacto de estos a lo largo del tiempo a través de más estudios longitudinales que podrían ejemplificar qué tipos de acciones se manifiestan como factores protectores o predictivos de la violencia escolar. La implementación de programas de prevención monitoreados temporalmente podría, además, ayudar a conocer factores contextuales que conducen a la violencia sostenida *versus* reducida en el tiempo.

Los resultados recolectados en la presente revisión sistemática denotaron que la mayoría de los programas de intervención mostró mejoría de los participantes del grupo experimental respecto del grupo control (Baker-Henningham, et al., 2019; Banyard et al., 2019; Gushwa, Bernier, Robinson, 2019; Jimenez-Barbero, 2013; Lim, Kang, 2018; McFarlane et al., 2017; Merrill, 2018; Miller et al., 2020; Murray, 1999; Sargent et al., 2017; Suh, 2019; Whaley et al., 2020). Dichos resultados contrastan con estudios como el de Orpinas et al., (2000) quienes aplicaron el programa denominado *Students for Peace* y no identificaron mejoría en las conductas agresivas, de hecho, en algunas escuelas donde se aplicó el programa se observó incremento de dichas conductas. Las diferencias entre los resultados observados son múltiples y algunos de los motivos son explicados por elementos que son raramente investigados en la literatura como la tasa de rotación y permanencia laboral de los docentes que, dicho sea de paso, superó el 50% en una de las escuelas evaluadas por Orpinas et al., (2000).

Respecto de los programas de intervención que no mostraron mejorías en el presente trabajo de revisión (Baker & Walker, 2018; Sharma et al., 2020) salta a la vista que dichos programas fueron aplicados en un número reducido de participantes (N=73 y N=203 respectivamente). Por otro lado, tal como fue mencionado en resultados, el metanálisis puso de manifiesto que las intervenciones que evaluaron conductas positivas mostraron mayor heterogeneidad en los resultados, lo anterior presumiblemente debido a la naturaleza desigual de las variables estudiadas. Dicha situación pone de manifiesto la complejidad que implica implementar ese tipo de intervenciones y resalta la necesidad de compromiso por parte de las instituciones para

garantizar programas que alcancen a buena parte de la población estudiantil y que, además, se cuente con medidas estandarizadas y suficientemente sensibles para identificar posibles cambios en las conductas de los alumnos evaluados (Swearer, 2010).

Otro elemento que destacar es el hecho de no observarse ningún estudio que hubiera evaluado el constructo violencia escolar desde el realizado por Murray (1999) hasta el llevado a cabo por Jimenez-Barbero (2013). Presumiblemente esto se ha debido a la expansión del concepto *bullying* el cual vino, por un lado, a ampliar la comprensión del fenómeno, pero, por otro, probablemente restó visibilidad al vasto fenómeno complejo de la violencia escolar. De esa manera, en los últimos años algunos autores han intentado esclarecer e hipotetizar posibles diferencias y similitudes entre ambos fenómenos, tomando en cuenta que se trata de fenómenos cuya complejidad es difícil de comprender desde una única perspectiva, metodología o enfoque (Del Rosario Ayala-Carrillo 2015; Mendoza, et al., 2015). Así, el presente trabajo busca contribuir, en línea con lo propuesto por los autores antes referenciados, resaltando y demarcando que existen diferencias conceptuales de fondo entre el constructo violencia escolar y el fenómeno *bullying*.

También es necesario poner de manifiesto algunas limitaciones del presente estudio. La primera de ellas obedece al hecho de haber intentado identificar estudios que hablasen específicamente de violencia escolar y, dadas las dificultades operacionales para demarcar diferencias entre el fenómeno *bullying* y violencia escolar, es probable que algunos estudios hayan quedado fuera del análisis. Como se mencionó previamente, las estimaciones presentaron altas cifras de heterogeneidad estadística, lo cual impidió la realización de un metanálisis que incluyese todas las partes identificadas y que trajese conclusiones menos parciales respecto de los de los programas de intervención. Tomar conciencia de lo anterior abriría la posibilidad de crear, estandarizar y difundir herramientas para la prevención de la violencia escolar aplicables en diversos contextos.

Por último, es necesario recordar que toda forma de violencia acontece de la mano de diversas circunstancias sociales y personales de cada uno de los actores. Y que la misma, además, acarrea serias implicaciones en la salud de quienes la padecen, por lo que el hecho de reconocerla y abordarla como algo inaceptable abre las puertas para una potencial transformación.

REFERENCIAS

- Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, M. P., Campo Mon, M. Á. & González González-Mesa, C. (2016). Teachers' perception of disruptive behavior in the classrooms. *Psicothema*, 28(2).
- Leuschner, V., Fiedler, N., Schultze, M., Ahlig, N., Göbel, K., Sommer, F., ... & Scheithauer, H. (2017). Prevention of targeted school violence by responding to students' psychosocial crises: The NETWASS program. *Child Development*, 88(1), 68-82.
- Baker-Henningham, H., Scott, Y., Bowers, M., & Francis, T. (2019). Evaluation of a Violence- Prevention Programme with Jamaican Primary School Teachers: A Cluster Randomised Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2797. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152797>
- Baker-Henningham, H., & Walker, S. (2018). Effect of transporting an evidence-based, violence prevention intervention to Jamaican preschools on teacher and class-wide child behaviour: A cluster randomised trial. *Global Mental Health*, 5, e7. <https://doi.org/10.1017/gmh.2017.29>
- Banyard, V. L., Edwards, K. M., Rizzo, A. J., Theodores, M., Tardiff, R., Lee, K., & Greenberg, P. (2019). Evaluating a gender transformative violence prevention program for middle school boys: A pilot study. *Children and Youth Services Review*, 101, 165-173.
- Blakey, J. M., Glaude, M., & Jennings, S. W. (2019). School and program related factors influencing disclosure among children participating in a school-based childhood physical and sexual abuse prevention program. *Child Abuse & Neglect*, 96, 1040-92.
- Centers for Disease Control and Prevention (Producer). (2013). Web-based Injury Statistics Query and Reporting System (WISQARS) [Online]. *National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention* [retrieved from: <https://www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html>].
- Chen, J. K., & Avi Astor, R. (2010). School violence in Taiwan: Examining how Western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(8), 1388-1410.
- Cornell, D. G. (2017). *School violence: Fears versus facts*. Routledge.
- Del Rey A. & Ortega Ruiz (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.

- Del Rosario Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311.
- Fernández, G., Álvarez, L., Ceña, F. J., & Álvarez-García, D. (2010). *La conflictividad escolar en Asturias. Propuestas de intervención*. Gijón: Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés.
- 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.
- Gushwa, M., Bernier, J., & Robinson, D. (2019). Advancing child sexual abuse prevention in schools: An exploration of the effectiveness of the enough! Online training program for K-12 teachers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(2), 144-159.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *The International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., Llor-Zaragoza, L., & García, M. P. (2013). Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: A randomized clinical trial. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1313-1318.
- Katic, B., Alba, L. A., & Johnson, A. H. (2020). A systematic evaluation of restorative justice practices: school violence prevention and response. *Journal of school violence*, 19(4), 579-593.
- 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(sup1), 187-223.
- Lim, S. Y., Kang, N. R., & Kwack, Y. S. (2018). Effects of a class-based school violence prevention program for elementary school students. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(2), 54.
- López Castedo, A., Álvarez García, D., Domínguez Alonso, J., & Álvarez Roales, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30.
- McFarlane, J., Karmaliani, R., Khuwaja, H. M. A., Gulzar, S., Somani, R., Ali, T. S., ... & Jewkes, R. (2017). Preventing peer violence against children: Methods and

- baseline data of a cluster randomized controlled trial in Pakistan. *Global Health: Science and Practice*, 5(1), 115-137.
- McMahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., Bare, K., Martinez, A., Reddy, L. A., ... & Anderman, E. M. (2020). Physical aggression toward teachers: Antecedents, behaviors, and consequences. *Aggressive behavior*, 46(1), 116-126.
- Meca, J. S. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64.
- Mendoza, B., Morales, T., & Arriaga, Y. (2015). Variables Proximales relacionados con Violencia Escolar y Bullying en alumnado de bachillerato. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 185-200.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Merrill, K. G., Knight, L., Namy, S., Allen, E., Naker, D., & Devries, K. M. (2018). Effects of a violence prevention intervention in schools and surrounding communities: Secondary analysis of a cluster randomised-controlled trial in Uganda. *Child Abuse & Neglect*, 84, 182-195.
- Miller, E., Jones, K. A., Ripper, L., Paglisotti, T., Mulbah, P., & Abebe, K. Z. (2020). An athletic coach-delivered middle school gender violence prevention program: A cluster randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics*, 174(3), 241-249.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Plos med* 6(7), e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097.g001.
- Murray, N. G., Kelder, S. H., Parcel, G. S., Frankowski, R., & Orpinas, P. (1999). Padres Trabajando por la Paz: a randomized trial of a parent education intervention to prevent violence among middle school children. *Health Education Research*, 14(3), 421-426.
- Musu-Gillette, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., Kemp, J., Diliberti, M., & Oudekerk, B. (2018). *Indicators of school crime and safety: 2017*.
- Nickerson, A. B., & Martens, M. P. (2008). School violence: Associations with control, security/enforcement, educational/therapeutic approaches, and demographic factors. *School Psychology Review*, 37(2), 228-243.

- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, 17(17), 411-448.
- Olweus D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annu Rev Clin. Psychol.* 9, 751-80. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>.
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., & McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: the Students for Peace project. *Health Education Research*, 15(1), 45-58.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotzinger, J. K., Spinney, E., Ingram, K. M., Valido, A., ... & Robinson, L. (2020). A meta-analysis of longitudinal partial correlations between school violence and mental health, school performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological Bulletin*.
- Sargent, K. S., Jouriles, E. N., Rosenfield, D., & McDonald, R. (2017). A high school-based evaluation of TakeCARE, a video bystander program to prevent adolescent relationship violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 633-643.
- Savahl, S., Montserrat, C., Casas, F., Adams, S., Tiliouine, H., Benninger, E., & Jackson, K. (2019). Children's experiences of bullying victimization and the influence on their subjective well-being: A multinational comparison. *Child Development*, 90(2), 414-431.
- Sharma, D., Mehari, K. R., Kishore, J., Sharma, N., & Duggal, M. (2020). Pilot evaluation of Setu, a school-based violence prevention program among Indian adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 40(8), 1142-1166.
- Smallbone, S., & McKillop, N. (2015). Evidence-informed approaches to preventing sexual violence and abuse. *Oxford textbook of violence prevention: Epidemiology, evidence, and policy*, 177-184.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Suh, E. S. (2019). The effects of therapeutic group drumming with Korean middle school students on aggression as related to school violence prevention. *The Arts in Psychotherapy*, 66, 101583.

- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255-268.
- Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 113-129.
- Whaley, A. L., & McQueen, J. P. (2020). Evaluating Africentric Violence Prevention for Adolescent Black Males in an Urban Public School: An Idiopathic Approach. *Journal of Child and Family Studies*, 29(4), 942-954.
- Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., & Oudekerk, B. A. (2019). *Indicators of school crime and safety: 2018* (NCES 2019-047/NCJ 252571). National Center for Education Statistics.