



Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables

Joaquín A. Mora-Merchán, Esperanza Espino y Rosario Del Rey

Universidad de Sevilla

Recibido el 15 de junio del 2021. Aceptado el 27 de octubre de 2021

RESUMEN: El acoso escolar provoca graves efectos en quienes se ven implicados, especialmente en las víctimas. Entre ellas, aquellas que viven estos episodios de forma prolongada son quienes manifiestan más consecuencias negativas. Para luchar contra este problema, el alumnado pone en marcha diferentes estrategias de afrontamiento que les permiten detener o sobrellevar estas situaciones y mitigar sus efectos. Este estudio pretende analizar el impacto del programa Asegúrate en las estrategias de afrontamiento usadas por las víctimas. En este trabajo participaron 3,428 alumnos de secundaria obligatoria (48.9% chicas) pertenecientes a 20 centros educativos. Los resultados de ANOVA de medidas repetidas mostraron cómo el programa Asegúrate mejora las estrategias de afrontamiento que usa el alumnado general y victimizado. Estos cambios en el afrontamiento de la victimización ocurren en las ex víctimas y no entre las víctimas estables. La eficacia del programa para la mejora del uso efectivo de las estrategias de afrontamiento queda evidenciada, aunque no se vieron reducidas las estrategias de evitación, siendo estas las menos efectivas. Se discuten razones que expliquen estos resultados e implicaciones para el diseño de programas de prevención e intervención.

Palabras clave: estrategias de afrontamiento; víctimas estables; acoso escolar; evaluación de programas; adolescencia.

Development of effective coping strategies to reduce school bullying and their impact on stable victims

ABSTRACT: Bullying has serious effects on those involved, especially on the victims. Among the victims, those who experience these episodes over a long period of time has the most negative consequences. In order to combat this problem, minors implement different coping strategies that allow them to stop or cope with these situations and mitigate their effects. This study aims to analyse the impact of the 'Asegúrate' program on the coping strategies used by victims. A total of 3,428 secondary school students (48.9% girls) from 20 schools participated. The results of repeated measures ANOVA showed how the 'Asegúrate' program improves the coping strategies used by general and victimised students. These changes in coping with bullying victimisation occur among former victims and not among stable victims. The effectiveness of the program in improving the effective use of coping strategies is evidenced, although avoidance strategies were not reduced, being the least effective. Reasons for these results and implications for the design of prevention and intervention programs are discussed.

Keywords: coping strategies; stable victims; bullying; program assessment; adolescence.

Introducción

El problema del acoso escolar se ha definido como la agresión repetida en el tiempo entre un alumno o grupo de alumnos sobre otro u otros que eligen como víctimas, generando entre estos un desequilibrio de poder (Smith, 2016). Estos episodios están presentes en los centros educativos de todo el mundo, provocando un daño severo, en ocasiones irreparable (Midgett y Doumas, 2019; Schoeler et al., 2018). Las consecuencias negativas no son exclusivamente para quienes están implicados, sino para todo el alumnado, lo que ha llevado a considerar este fenómeno como un problema de salud pública (Karanikola et al., 2018). La literatura refleja con claridad que son las víctimas quienes sufren las consecuencias más negativas, en especial aquellas que viven estas experiencias de forma prolongada en el tiempo o combinada con otras experiencias de victimización (Sukhawathanakul y Leadbeater, 2020). Desafortunadamente, esta no es una situación extraordinaria. Aunque las experiencias de acoso escolar suelen disminuir con la edad (Cross et al., 2015; WHO, 2020), un porcentaje nada despreciable de víctimas sigue siéndolo a lo largo del tiempo. De hecho, entre el 10% y el 30% de las víctimas afirman haber experimentado acoso por sus compañeros de forma muy dilatada en el tiempo (Randa et al., 2019; Zych et al., 2021).

Los efectos más frecuentes de la victimización están ligados a problemas emocionales, como sintomatología depresiva, ansiedad o baja autoestima; comportamentales, como conductas autolesivas o suicidas; y psicofisiológicos, como problemas en los hábitos del sueño (Gaffney et al., 2019; Moore et al., 2017). Junto a los síntomas clínicos, las experiencias como víctima de acoso escolar también suelen provocar efectos negativos en el desempeño académico y el ajuste escolar, por ejemplo, a partir del descenso en el rendimiento académico, el aumento de las conductas absentistas, las dificultades para concentrarse en clase o la menor implicación en las tareas y actividades de aula (Fry et al., 2018). Concretamente, estos efectos negativos suelen ser más graves en las víctimas con experiencias estables de victimización (Gini et al., 2018), ya que, entre ellas, aumenta hasta en seis veces los intentos suicidas (Wang et al., 2020), hay una mayor presencia de problemas internalizantes y externalizantes, niveles más bajos de competencia social y una menor satisfacción con el clima escolar (Sukhawathanakul y Leadbeater, 2020). Asimismo, la permanencia de estas experiencias facilita la implicación en el doble rol como agresor y víctima (Sung et al., 2018), lo que genera un mayor desajuste psicosocial (Menesini et al., 2009).

Las consecuencias de la victimización nacen, en gran medida, del desequilibrio de poder que se establece entre la víctima y su acosador, característica propia del acoso escolar que la diferencia de otros comportamientos agresivos (Malecki et al., 2015; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ybarra et al., 2014). En esta relación marcada por el desequilibrio de poder, a la víctima le puede resultar tremendamente costoso poner en marcha respuestas que le permitan escapar de esta situación, lo que facilita que la situación se cronifique. Por el contrario, ya sea por sus propios medios o con la ayuda de otros, si las víctimas llevan a cabo respuestas ajustadas, aumenta la probabilidad de que la victimización desaparezca (Nixon et al., 2020). Estas respuestas o estrategias de afrontamiento son, por tanto, claves para analizar la solución a los episodios de victimización y su cronificación. Las estrategias de afrontamiento se han definido como la respuesta que ponen en funcionamiento los individuos para gestionar el estrés que provoca el entorno (por ejemplo, las relaciones que tenemos con nuestros iguales) y las emociones resultantes (Lazarus, 2006). En el caso de las víctimas de acoso escolar, se manifiestan como respuesta a las agresiones de los acosadores e, incluso, al comportamiento de los espectadores que las observan (Nixon et al., 2020; Saarento y Salmivalli, 2015). Así, un uso adecuado de estas estrategias tiene un papel esencial para la reducción del problema y para limitar el impacto de las conductas de victimización (Undheim et al., 2016). Sin embargo, no muchos estudios han buscado analizar su eficacia

(Perren et al., 2012; Xie et al., 2020) ni cómo estimularlas, sino que más bien se han centrado en intentar clasificarlas (Giménez Gualdo, 2015; Parris et al., 2019).

Los escasos estudios existentes focalizados en medir el éxito de las estrategias de afrontamiento suelen coincidir a la hora de señalar las conductas de búsqueda de apoyo como las más eficaces (Xie et al., 2020). Sin embargo, su uso suele ser relativamente bajo con relación al resto (Slonje et al., 2013). Las estrategias proactivas o asertivas, dirigidas al afrontamiento activo del problema, también han mostrado ser eficaces (De la Caba-Collado y Atxurra, 2013; Yin et al., 2017), pero igualmente no suelen ser utilizadas de forma frecuente (Giménez Gualdo et al., 2018). En cambio, las más utilizadas son las de evitación, centradas en aspectos emocionales y que suelen estar ligadas a un mayor impacto emocional negativo de la victimización y, consecuentemente, las que resultan ser menos eficaces o productivas (Parris et al., 2012; Rajabi et al., 2017). Por tanto, el desarrollo de estrategias de afrontamiento proactivas y de búsqueda de apoyo podría ser clave para la prevención de la cronificación de la victimización de acoso escolar.

La mejora de las estrategias de afrontamiento ante el acoso escolar

Son muchas las propuestas de actuación que se han desarrollado para prevenir o reducir este fenómeno, la mayor parte de ellas desde un modelo de intervención universal, esto es, dirigido a toda la población de escolares sin hacer distinción entre implicados y no implicados en el problema (Bradshaw, 2015). La evaluación de estos programas ha mostrado resultados generalmente positivos con reducciones notables en los niveles de victimización (Gaffney et al., 2021). Sin embargo, no todas las intervenciones han conseguido dar respuesta a las víctimas con peor pronóstico o de más larga duración (Kaufman et al., 2018). Esta circunstancia lleva a preguntarse por qué algunos escolares que son víctimas y participan en este tipo de programas dejan de serlo y otros no. Una de las posibles explicaciones podría estar relacionada con si consiguen modificar las estrategias de afrontamiento que las víctimas usan ante los episodios de acoso escolar. En este sentido, distintos programas han incluido, formal o informalmente, las estrategias de afrontamiento como un contenido a desarrollar (Guarini et al., 2019). Por ejemplo, en el contexto español, y específicamente, dirigido a la prevención del ciberacoso, el programa *Cyberprogram 2.0* se compone de tres módulos, uno de ellos dedicado explícitamente a las estrategias de afrontamiento (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018). En cambio, el programa *Asegúrate* opta por incluir en todas y cada una de las sesiones pautas de reflexión sobre el propio comportamiento y el de los demás, intentando así aumentar las habilidades generales de autorregulación y reflexión metacognitiva necesarias para utilizar estrategias de afrontamiento eficaces (Del Rey et al., 2019). Para conseguir esta dinámica reflexiva entre el alumnado participante, que permita la reformulación de las ideas que facilitan la participación en episodios de acoso entre escolares, todas las actividades siguen una secuencia de trabajo común. Esta pauta se inicia con la exploración de las ideas previas, especialmente las vinculadas a la actividad que se desarrolla en los contextos virtuales. A continuación, se facilita la reflexión sobre el propio comportamiento en esas situaciones. Seguidamente, se analizan, individualmente y en grupo, los motivos que están detrás de estas conductas. En la siguiente fase, se exploran las consecuencias que estos comportamientos provocan en quienes participan en estos escenarios, tanto en quienes las reciben como en quienes las desarrollan. Por último, se les presenta una actividad para facilitar la generalización y transferencia de las reflexiones a otros escenarios. Estas pautas reflexivas se llevan trabajando con éxito en programas psicoeducativos desde hace tiempo (Joseph, 2009) y se han vinculado de forma consistente con la disminución de la implicación en episodios de agresión y acoso escolar (Vazsonyi et al., 2012). Concretamente, en el caso del programa *Asegúrate*, las evaluaciones realizadas sobre sus efectos señalan que su aplicación disminuye la implicación en el cyberbullying (Del Rey et al., 2019), acoso escolar, sexting y el uso abusivo de las

redes sociales (Del Rey et al., 2018). Sin embargo, a medida que se usan menos las conductas reflexivas, existen más dificultades para valorar el daño que ejercen las acciones violentas en los demás (Roncero et al., 2016), lo que podría motivar, en parte, las conductas agresivas. La promoción de la mayor reflexión y la menor impulsividad también se ha ligado a una reducción de las conductas de ciberacoso (Van-Royen et al., 2017) y a un mayor uso de estrategias de afrontamiento productivas (Nacimiento et al., 2017). En cambio, aún no se ha evaluado con claridad en qué medida este tipo de programas incrementan el uso de las estrategias de afrontamiento potencialmente más eficaces y cómo esa mejora se asocia al abandono de la condición de víctima.

Este estudio pretende presentar el impacto de la aplicación del programa *Asegúrate*, dirigido a la prevención del acoso escolar y el ciberacoso en el desarrollo y uso de estrategias de afrontamiento más efectivas en las víctimas de acoso escolar, a partir de la inclusión de dinámicas reflexivas y autorreguladoras dentro de las sesiones del programa. Concretamente, se persiguen tres objetivos: 1) analizar si el programa *Asegúrate* modifica el uso de las estrategias de afrontamiento en el alumnado de secundaria, 2) estudiar si la implementación del programa *Asegúrate* mejora el uso de las estrategias de afrontamiento en las víctimas de acoso escolar y 3) valorar si las víctimas estables, aquellas que siguen siéndolo tras participar en el programa, cambian las estrategias de afrontamiento ante las situaciones de acoso escolar. Ante estos objetivos, nuestra hipótesis es que el programa modificará el uso de las estrategias de afrontamiento en todo el alumnado, víctimas y no víctimas, favoreciendo que se interrumpa la dinámica de victimización. Además, esperamos que aquellas víctimas que permanecen estables en esta condición hagan un uso diferente de las estrategias de afrontamiento, en relación con aquellas víctimas que dejan de serlo.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron 3,428 alumnos de secundaria obligatoria (48.9% chicas), entre 11 y 18 años ($M = 13.5$; $DT = 1.2$) escolarizados en 20 centros andaluces, 15 públicos y 5 concertados. El 36.9% estaba escolarizado en 1º, el 30.9% en 2º, el 19.2% en 3º y el 13% en 4º de la ESO. Más específicamente, el 41.1% de los participantes se incluyó como control (48.6% chicas, $M_{\text{edad}} = 13.6$; $DT = 1.2$) y el 58.9% como experimental (50.3% chicas, $M_{\text{edad}} = 13.4$ y $DT = 1.2$). Tras la asignación de los centros a las condiciones de experimental y control, 13 centros fueron incluidos en la condición de experimental y 7 en la de control. Dentro del grupo control, la distribución de participantes por curso fue del 32.4% en 1º, 29.9% en 2º, 20.4% en 3º y el 17.3% en 4º. Para el grupo experimental, la distribución por curso fue del 42.8% de los participantes en 1º, 33.4% en 2º, 16.4% en 3º y el 7.4% en 4º.

Instrumentos

Para la elección de los instrumentos se optó por seleccionar escalas ya validadas que habían mostrado un buen funcionamiento en estudios anteriores. Así, para evaluar la implicación en episodios de acoso escolar se utilizó la subescala de victimización del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ) (Ortega-Ruiz et al., 2016) compuesta por siete ítems para evaluar la participación como víctima en los dos últimos meses. Las respuestas son tipo Likert de cinco opciones (0 = “No”, 1 = “Sí, 1 vez o 2 veces”, 2 = “Sí, 1 o 2 veces al mes”, 3 = “Sí, alrededor de 1 vez por semana” y 4 = “Sí, más de una vez por semana”), por ejemplo, “Alguien me ha amenazado”. La fiabilidad de este instrumento en el presente estudio fue $\alpha = .77$ ($\alpha = .88$ en el estudio original).

Para evaluar las estrategias de afrontamiento se optó por el *Inventario de Estrategias de Afrontamiento frente al Acoso escolar/Ciberacoso* (IEABC) (Mora-Merchán et al., 2018). Se compone de trece ítems tipo Likert de cinco opciones (1 = “Nada de acuerdo”, 2 = “Algo de acuerdo”, 3 = “Bastante de acuerdo”, 4 = “Muy de acuerdo” y 5 = “Totalmente de acuerdo”) divididos en tres dimensiones: cuatro de la dimensión Apoyo Social (por ejemplo, “Busco ayuda de un profesional”), cuatro de Afrontamiento Activo (por ejemplo, “Hago, activamente, lo que creo que tengo que hacer para solucionar el problema”) y cinco de Evitación (por ejemplo, “Intento olvidar lo que me está pasando”). En el estudio original los valores de consistencia interna fueron $\alpha_{\text{apoyo}} = .70$; $\alpha_{\text{activo}} = .71$, $\alpha_{\text{evitación}} = .72$. En este estudio fueron $\alpha_{\text{apoyo}} = .71$; $\alpha_{\text{activo}} = .70$, $\alpha_{\text{evitación}} = .80$.

Procedimiento

El estudio es de diseño cuasi-experimental con grupo control. El muestreo realizado fue incidental por accesibilidad. La asignación al grupo cuasi-control y cuasi-experimental se hizo de acuerdo a los intereses de los centros una vez que conocieron los requisitos para participar en cada una de las condiciones. A los centros controles se les dio la oportunidad de desarrollar la intervención una vez concluido el estudio. Una vez que los centros accedieron a participar en el estudio, se acordó con ellos en qué cursos se implementaría el programa, así como un calendario de aplicación de este. Entre el pretest y el postest se produjo una pérdida del 21.93% de los participantes, realizándose los análisis solo con aquellos ($N = 3,428$) que habían respondido en ambos momentos. Se realizó una medida inicial de las variables del estudio en todos los centros de forma previa a la aplicación del programa en los cuasi-experimentales, en adelante pretest, y una segunda medida una vez finalizada la intervención, al menos tres meses después del inicio de esta, en adelante postest. Así, este periodo de tres meses, condicionado por la duración del programa, constituye el periodo en el que se evalúa la estabilidad de las experiencias de victimización. Durante el periodo de intervención, los centros cuasi-experimentales se comprometieron a implementar, al menos, cuatro de las ocho unidades didácticas que componían el programa, dejando a su juicio la elección de las mismas.

Los cuestionarios se administraron por personal formado para esta tarea durante el horario de clase. Antes de la aplicación de los instrumentos se destacó a los participantes el carácter voluntario y anónimo de las respuestas.

Este estudio ha sido avalado por el Comité Coordinador de Ética de la Investigación Biomédica de Andalucía (0568-N-14). El proyecto y los instrumentos fueron, a su vez, presentados a la dirección de los centros y al consejo escolar de los mismos para su aprobación. No se registró ninguna familia que mostrara su rechazo a la participación de sus hijos.

Análisis de Datos

Para determinar la inclusión de los participantes en el rol de víctima de acoso escolar se siguieron las instrucciones de los autores del instrumento: se identifica a un participante como víctima si responde, al menos, “Sí, 1 o 2 veces al mes” en cualquiera de los ítems incluidos en la escala de victimización. Para valorar el uso que hacía el alumnado de los tres tipos de estrategias de afrontamiento se calculó la media de las puntuaciones obtenidas en los ítems incluidos en cada una de las dimensiones. También se identificaron dos tipos de víctimas: estables a aquellas víctimas en pretest y postest, y ex víctimas a aquellas que lo eran en el pretest, pero no en el postest.

Para analizar las variaciones en el uso de las estrategias de afrontamiento como resultado de la intervención se utilizaron ANOVAS 2 x 2 de medidas repetidas (2 tiempos, pretest y postest, x 2 condiciones, control y cuasi-experimental). Se diseñó una estrategia de análisis en tres pasos para permitir una mejor comprensión de los efectos del programa en el uso que hacen las víctimas de las

estrategias de afrontamiento y dar respuesta a los objetivos del estudio. En primer lugar, se analizó si la participación en el programa cambió el uso de las estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar en el conjunto de los participantes, sin atender al rol de participación. La ANOVA de medidas repetidas se realizó por separado para cada uno de los tres tipos de estrategias de afrontamiento. El segundo paso fue estudiar estos posibles cambios entre las víctimas de acoso escolar en el pretest. Y, en tercer lugar, se analizaron las posibles diferencias en el uso de las estrategias de afrontamiento entre víctimas estables y ex víctimas. El análisis de los datos se realizó con el programa SPSS v26.

Resultados

En el primero de los objetivos se pretende explorar si la implantación del programa *Asegúrate* modificaba el uso de las estrategias de afrontamiento en el alumnado en general, sin atender a los roles de implicación en el acoso escolar. Este análisis mostró que se producían diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento activo ($F_{(1, 3135)} = 7.493$, $p = .006$; $M_{\text{precontrol}} = 2.51$, $M_{\text{preexp}} = 2.38$, $M_{\text{postcontrol}} = 2.37$, $M_{\text{postexp}} = 2.35$) y en las de búsqueda de apoyo social ($F_{(1, 3146)} = 7.161$, $p = .007$; $M_{\text{precontrol}} = 2.45$, $M_{\text{preexp}} = 2.25$, $M_{\text{postcontrol}} = 2.38$, $M_{\text{postexp}} = 2.29$), no mostrándose variaciones relevantes en el uso de las estrategias de evitación (ver tabla 1).

El segundo de los análisis iba dirigido a dar respuesta al segundo de los objetivos, esto es, estudiar si dentro del grupo de las víctimas había impactado la aplicación del programa. En total, el 18.8% del total de participantes fueron identificados como víctimas en el pretest. Las ANOVA de medidas repetidas mostraron nuevamente cambios significativos en las estrategias ligadas al afrontamiento activo ($F_{(1, 595)} = 8.377$, $p = .004$; $M_{\text{precontrol}} = 2.54$, $M_{\text{preexp}} = 2.28$, $M_{\text{postcontrol}} = 2.28$, $M_{\text{postexp}} = 2.30$) y a la búsqueda de apoyo social ($F_{(1, 598)} = 9.217$, $p = .003$; $M_{\text{precontrol}} = 2.45$, $M_{\text{preexp}} = 2.09$, $M_{\text{postcontrol}} = 2.28$, $M_{\text{postexp}} = 2.19$). En el caso de la evitación no se encontraron diferencias significativas (ver tabla 1).

En el tercer objetivo se exploró el impacto de la intervención entre las víctimas diferenciando entre víctimas estables y ex víctimas. En el primero de los grupos se incluyó el 41.4% de las víctimas y, en el segundo, ex-víctimas, el 58.6% del conjunto de las víctimas. Dentro del grupo control, el 39.3% se identificó como víctima estable y el 60.7% como ex-víctima. En el grupo experimental fueron el 43.6% y el 56.4%, respectivamente, siendo estas diferencias entre grupos no significativas de acuerdo con la prueba de Chi-cuadrado ($X^2_{(1, 645)} = 1.074$, $p = .300$). Entre las víctimas estables, los resultados de las ANOVA de medidas repetidas mostraron ausencia de diferencias significativas entre pretest y posttest (ver tabla 1). En cambio, en el grupo de ex-víctimas, sí aparecieron diferencias significativas como resultado de la aplicación del programa en el uso de estrategias de afrontamiento activo ($F_{(1, 345)} = 7.003$, $p = .009$; $M_{\text{precontrol}} = 2.62$, $M_{\text{preexp}} = 2.30$, $M_{\text{postcontrol}} = 2.31$, $M_{\text{postexp}} = 2.32$) y en el de búsqueda de apoyo social ($F_{(1, 348)} = 7.284$, $p = .007$; $M_{\text{precontrol}} = 2.42$, $M_{\text{preexp}} = 2.08$, $M_{\text{postcontrol}} = 2.23$, $M_{\text{postexp}} = 2.21$), pero no en las estrategias de evitación (ver tabla 1).

Tabla 1
Resultados ANOVA medidas repetidas

		M		F	p
		Control	Exp.		
<i>Todos los participantes (N = 3,428)</i>					
Afrontamiento Activo	Pre	2.51	2.38	7.493	.006*
	Post	2.37	2.35		
Búsqueda de Apoyo	Pre	2.45	2.25	7.161	.007*
	Post	2.38	2.29		
Evitación	Pre	1.46	1.44	0.104	.747
	Post	1.39	1.36		
<i>Víctimas en pretest (N = 645)</i>					
Afrontamiento Activo	Pre	2.54	2.28	8.377	.004*
	Post	2.28	2.30		
Búsqueda de Apoyo	Pre	2.45	2.09	9.217	.003*
	Post	2.28	2.19		
Evitación	Pre	1.58	1.56	0.117	.732
	Post	1.53	1.47		
<i>Ex víctimas (víctimas en pretest, pero no en posttest; N = 378)</i>					
Afrontamiento Activo	Pre	2.62	2.30	7.003	.009*
	Post	2.31	2.32		
Búsqueda de Apoyo	Pre	2.42	2.08	7.284	.007*
	Post	2.23	2.21		
Evitación	Pre	1.57	1.47	0.049	.824
	Post	1.45	1.37		
<i>Víctimas estables (víctimas en pretest y en posttest; N = 267)</i>					
Afrontamiento Activo	Pre	2.41	2.44	0.078	.780
	Post	2.27	2.26		
Búsqueda de Apoyo	Pre	2.28	2.18	0.107	.744
	Post	2.22	2.07		
Evitación	Pre	1.68	1.56	0.022	.881
	Post	1.56	1.46		

Nota. * valores significativos ($p < .05$)

Discusión

El primero de los objetivos de este estudio pretendía analizar si la aplicación del programa *Asegúrate* modifica el uso de las estrategias de afrontamiento en el alumnado participante. Los resultados obtenidos tras la aplicación del programa *Asegúrate* respaldan el impacto de este sobre el uso de las estrategias de afrontamiento ante el acoso escolar. Estos cambios ocurren, aunque no se haya incluido un contenido específico sobre estrategias de afrontamiento, sino que se ha optado por un modelo de intervención basado en el desarrollo de la autorregulación del alumnado desde unidades que promueven el uso de pautas reflexivas sobre el comportamiento propio y el de los demás (Del Rey et al., 2018, 2019). En el segundo de los objetivos, se evaluó si la implementación del programa mejoraba el uso de las estrategias de afrontamiento en las víctimas de acoso escolar. Los resultados obtenidos nos muestran

que, tras la intervención, el alumnado que participó en el programa, cuando los comparamos con los que no lo hicieron, hace un uso más frecuente de las estrategias que tradicionalmente se han mostrado más efectivas (Xie et al., 2020), en especial, la búsqueda de apoyo en iguales y adultos. Sin embargo, la intervención no modificó el uso de las estrategias de evitación, cuando sería deseable su disminución al ser las menos efectivas y estar vinculadas con efectos emocionales negativos (Rajabi et al., 2017). Esta ausencia de cambio puede deberse a la distinta naturaleza de las estrategias de evitación, orientadas mayoritariamente a la gestión emocional, frente a los otros dos grupos de estrategias, las cuales están orientadas a la gestión del problema (Lazarus, 2006). En el caso de las víctimas de acoso escolar, donde el impacto emocional es importante (Aoyama et al., 2018; Ortega et al., 2012), las estrategias centradas en la gestión emocional serían necesarias (aunque no estén dirigidas a solucionar el problema, sino a generar equilibrio emocional en las víctimas y a aliviar el daño que provoca estos episodios), lo que facilitaría que no se modificase su uso ante este tipo de experiencias.

Estos resultados se repiten tanto cuando analizamos la respuesta de todo el alumnado, como con el colectivo de víctimas, lo que nos señala que este programa funciona tanto en la prevención universal como indicada (Bradshaw, 2015). En nuestra opinión, este resultado está vinculado al diseño del programa (Del Rey et al., 2018), basado, por un lado, en la introducción de dinámicas reflexivas que mejoran la autorregulación de todo el alumnado, las cuales permiten la aplicación de estas habilidades en los retos que les van surgiendo en la convivencia con sus iguales, y, por otro, en la estimulación de procesos críticos que desmonten las ideas compartidas por el grupo que pueden estar en la base de comportamientos negativos o perjudiciales para el alumnado, como se señala en la teoría del comportamiento social normativo (Rimal y Lapinski, 2015). Trabajos anteriores apuntan en la misma dirección, señalando cómo la mejora de las habilidades de autorregulación está asociada a estrategias de afrontamiento más efectivas (Nacimiento et al., 2017). Igualmente, las creencias compartidas por el grupo de iguales se han asociado a distintos comportamientos de riesgo social (Geber et al., 2021).

Una de las preguntas que guiaban este trabajo, el tercero de los objetivos, hace referencia a los efectos del programa en las víctimas estables, ya que este grupo se muestra especialmente resistente a las propuestas de prevención universal (Kaufman et al., 2018). Los resultados de esta investigación muestran que más de la mitad de las víctimas, aquellas que consiguen mejorar el uso de sus estrategias de afrontamiento, dejan de serlo tras participar en el programa (58.6% de las víctimas en el pretest). Por el contrario, aquellas que no cambian su uso, permanecen en el rol de víctima tras la intervención. Este dato apoya que las estrategias de afrontamiento son, por tanto, una de las claves que permite romper la cronicidad de las experiencias de victimización. En cambio, en algunos de los casos, podemos encontrar dentro del colectivo de víctimas a algunas más resistentes al cambio de las estrategias de afrontamiento, dificultando, de este modo, la aplicación de respuestas más efectivas para detener los episodios de acoso escolar en los que se ven implicadas. Estos resultados confirman nuestras hipótesis, aunque futuros estudios deberían profundizar en estos aspectos, así como proponer diseños de intervención más adaptados a las características de estas víctimas (Kaufman et al., 2018).

Limitaciones y futuras líneas

Todos estos resultados deben tomarse con cautela dadas las limitaciones del estudio. Hubiera sido deseable una asignación aleatoria de los centros a cada una de las condiciones para reducir el efecto de posibles variables extrañas que podrían estar influyendo en los resultados, en cambio, esto suele ser particularmente complicado cuando se requiere la implicación prolongada de agentes externos, en este caso, el profesorado. Igualmente, se podrían haber incluido nuevas medidas de seguimiento tras el postest para estudiar con mayor precisión el impacto de la intervención en el uso de las estrategias de afrontamiento y su relación con las distintas trayectorias de victimización.

Conclusiones

A pesar de ello, de este trabajo se pueden derivar algunas implicaciones para el diseño de futuros programas de intervención. Los resultados obtenidos avalan el uso de propuestas que promuevan estrategias reflexivas y habilidades de autorregulación en los destinatarios del mismo, ya que permiten el desarrollo de competencias y logros que van más allá de los contenidos incluidos de forma explícita en el programa. Al mismo tiempo, este planteamiento también ha facilitado que las víctimas estables se vean reducidas, aunque nuevos trabajos deberán explorar cómo potenciar los efectos de las propuestas de intervención sobre este grupo. Asimismo, se refuerza la idea de incluir la mejora de las estrategias de afrontamiento como parte, ya sea de forma implícita o explícita, de las medidas de prevención e intervención contra el acoso escolar. El uso adecuado de estos recursos permite a los participantes en situaciones de acoso escolar, en especial a las víctimas, poder afrontar este tipo de experiencias, encontrando una vía de salida al problema y, en ocasiones, una forma de gestionar el impacto emocional que provoca (Nixon et al., 2020; Undheim et al., 2016).

Agradecimientos

Este trabajo ha contado con la financiación de los proyectos de investigación *Prevención de la Violencia Interpersonal en la Adolescencia: Una Nueva Generación de Intervenciones Basadas en la Evidencia* (PSI2017-86723-R) y *Sexting, Cyberbullying y Riesgos Emergentes en la Red: Claves para su Comprensión y Respuesta Educativa* (EDU2013-44627-P), apoyados por el Ministerio de Economía y Competitividad, así como con la subvención FPU18/02935 en el marco de la Beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU) por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

Referencias

- Aoyama, I., Yanagida, T. y Wright, M. F. (2018). Emotional responses to bullying among Japanese adolescents: Gender, context, and incidence visibility. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(2), 90-98. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1291388>
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039114>
- Cross, D., Lester, L. y Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation. *International Journal of Public Health*, 60(2), 207–217. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-015-0655-1>
- De la Caba-Collado, M. y Atxurra, J. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160>
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Elipe, P. (2018). 'Asegúrate' program: Effects on cyber-aggression and its risk factors. *Comunicar*, 26(56), 39-48. <http://dx.doi.org/10.3916/C56-2018-04>
- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J. A. (2019). Asegúrate: An intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of its instructional materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 434. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030434>
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L. y McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic

- review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 75, 6-28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The cyberprogram 2.0 program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology*, 9, 745. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Geber, S., Baumann, E., Czerwinski, F. y Klimmt, C. (2021). The effects of social norms among peer groups on risk behavior: A multilevel approach to differentiate perceived and collective norms. *Communication Research*, 48(3), 319-345. <https://doi.org/10.1177%2F0093650218824213>
- Giménez-Gualdo, A. M. (2015). Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Una mirada cualitativa desde la perspectiva de los escolares. *Campo Abierto-Revista de Educación*, 1(1), 49-65. <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2014v3i3.p15-32>
- Giménez-Gualdo, A. M., Arnaiz Sánchez, P., Cerezo Ramírez, F. y Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 26(56), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- Gini, G., Card, N. A. y Pozzoli, T. (2018). A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems. *Aggressive Behavior*, 44(2), 185-198. <https://doi.org/10.1002/ab.21742>
- Guarini, A., Menin, D., Menabò, L. y Brighi, A. (2019). RPC teacher-based program for improving coping strategies to deal with cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 948. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060948>
- Joseph, N. (2009). Metacognition Needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(2), 99-103. <https://doi.org/10.1080/10459880903217770>
- Karanikola, M., Zavrou, R. y Hatzioannou, A. (2018). School bullying victimization: A public health issue. *Hellenic Journal of Nursing*, 57 (2), 138-146.
- Kaufman, T. M., Kretschmer, T., Huitsing, G. y Veenstra, R. (2018). Why does a universal anti-bullying program not help all children? Explaining persistent victimization during an intervention. *Prevention Science*, 19(6), 822-832. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0906-5>
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 9-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Coyle, S., Geosling, R., Rueger, S. Y. y Becker, L. D. (2015). Frequency, power differential, and intentionality and the relationship to anxiety, depression, and self-esteem for victims of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 44(1), 115-131. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9273-y>
- Menesini, E., Modena, M. y Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(2), 115-134. <http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.170.2.115-134>

- Midgett, A. y Dumas, D. M. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School Mental Health*, 11(3), 454-463. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76. <http://dx.doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Mora-Merchán, J. A., Nacimiento, L., Muñoz-Fernández, N. y Elipe, P. (2018). Inventario de estrategias de afrontamiento frente al bullying/cyberbullying (IEABC). Universidad de Sevilla (no publicado).
- Nacimiento, L., Rosa, I. y Mora-Merchán, J.A. (2017). Valor predictivo de las habilidades metacognitivas en el afrontamiento en situaciones de bullying y cyberbullying. *Informes Psicológicos*, 17(2), 135-158. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a08>
- Nixon, C. L., Jairam, D., Davis, S., Linkie, C. A., Chatters, S. y Hodge, J. J. (2020). Effects of students' grade level, gender, and form of bullying victimization on coping strategy effectiveness. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(3), 190-204. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00027-5>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F. y Tippet, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356. <https://doi.org/10.1002/ab.21440>
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J. y Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society*, 44(2), 284-306. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X11398881>
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., Henrich, C. y Brack, J. (2019). Coping with bullying: The moderating effects of self-resilience. *Journal of School Violence*, 18(1), 62-76. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1387131>
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., Tsatsou, P. y Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-292. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/IJCV.244>
- Rajabi, M., Bakhshani, N. M., Saravani, M. R., Khanjani, S. y Javad Bagian, M. (2017). Effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on coping strategies and in reducing anxiety, depression, and physical complaints in student victims of bullying. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 6(2), e41463. <https://doi.org/10.5812/ijhrba.41463>
- Randa, R., Reyns, B. W. y Nobles, M. R. (2019). Measuring the effects of limited and persistent school bullying victimization: Repeat victimization, fear, and adaptive behaviors. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(2), 392-415. <https://doi.org/10.1177/0886260516641279>
- Rimal, R. N. y Lapinski, M. K. (2015). A re-explication of social norms, ten years later. *Communication Theory*, 25(4), 393-409. <https://doi.org/10.1111/comt.12080>
- Roncero, D., Andreu, J. y Peña, M.E. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 88-101. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.04.002>
- Saarento, S. y Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>

- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B. y Pingault, J. B. (2018). Quasi-experimental evidence on short-and long-term consequences of bullying victimization: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisen, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences, and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Sukhawathanakul, P. y Leadbeater, B. (2020). Trajectories of peer victimization in elementary school children: Associations with changes in internalizing, externalizing, social competence, and school climate. *Journal of Community Psychology*, 48(6), 1751-1769. <https://doi.org/10.1002/jcop.22365>
- Sung, Y. H., Chen, L. M., Yen, C. F. y Valcke, M. (2018). Double trouble: The developmental process of school bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 91, 279-288. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.06.025>
- Undheim, A. M., Wallander, J. y Sund, A. M. (2016). Coping strategies and associations with depression among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents involved in bullying. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(4), 274-279. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000474>
- Van-Royen, K., Poels, K., Vandebosch, H. y Adam, P. (2017). 'Thinking before posting?' Reducing cyber harassment on social networking sites through a reflective message. *Computers in Human Behavior*, 66, 345-352. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.040>
- Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D. y Cerna, A. (2012). Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 210-227. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.644919>
- Wang, G. F., Han, A. Z., Zhang, G. B., Xu, N., Xie, G. D., Chen, L. R., Yuan, M. Y. y Su, P. Y. (2020). Sensitive periods for the effect of bullying victimization on suicidal behaviors among university students in China: the roles of timing and chronicity. *Journal of Affective Disorders*, 268, 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.02.049>
- World Health Organization. Regional Office for Europe (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332091>
- Xie, S., Xu, J. y Gao, Y. (2020). Bullying victimization, coping strategies, and depression of children of China. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/0886260520907361>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L. y Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health*, 55(2), 293-300. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.02.009>
- Yin, X.-Q., Wang, L.-H., Zhang, G.-D., Liang, X.-B., Li, J., Zimmerman, M. A. y Wang, J.-L. (2017). The promotive effects of peer support and active coping on the relationship between bullying victimization and depression among Chinese boarding students. *Psychiatry Research*, 256, 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.06.037>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D. y Eisner, M. P. (2021). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 138-146. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>