



Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil

Development of Socio-emotional Competences and Prevention of School and Youth Violence

Izabela Zych

Universidad de Córdoba, España
izych@uco.es

Rosario Ortega-Ruiz

Universidad de Córdoba, España
ed1orrur@uco.es

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2020.

Resumen

El número de estudios sobre la violencia escolar y juvenil ha aumentado en los últimos años y sus resultados resaltan el importante papel de las competencias socioemocionales a la hora de prevenir o intervenir en estas conductas. No obstante, los hallazgos científicos a menudo están desconectados entre sí y además no siempre son accesibles a los profesionales que trabajan en la prevención e intervención contra la violencia. Por ello, en el presente artículo se realiza una exhaustiva revisión de estudios científicos sobre diferentes conductas problema, la importancia de la prevención de la violencia escolar y juvenil y su relación con las competencias socioemocionales. Igualmente, se resumen los componentes principales de los programas que han mostrado ser efectivos contra diferentes tipos de violencia y que incluyen componentes para la promoción de las competencias socioemocionales. Se proporcionan algunas claves para la práctica con base en los resultados científicos y propuestas de futuro.

Palabras clave:

prevención de la violencia, competencias socioemocionales, intervención, implicaciones prácticas, jóvenes, educación emocional

Abstract

The number of studies on school and youth violence has increased in recent years and their results highlight the important role of socio-emotional competencies in preventing or intervening in these behaviors. However, scientific findings are often disconnected from each other and, on the other hand, there are not always accessible to professionals working in violence prevention and intervention. For this reason, this article carries out an exhaustive review of scientific studies on different problem behaviors, the importance of preventing school and youth violence and its relationship with socio-emotional skills. Likewise, the main components of the programs that have been shown to be effective against different types of violence and that include components for the promotion of socio-emotional competencies are summarized. Some keys to practice are provided based on scientific results and future proposals.

Keywords:

violence prevention, socio-emotional skills, intervention, practical implications, youth, emotional education

Introducción

En las últimas décadas han proliferado los estudios sobre la prevención de diferentes tipos de violencia. A su vez, se ha encontrado la relación entre un alto nivel de competencias socioemocionales y la menor implicación en conductas agresivas. Con base en los conocimientos científicos, se han diseñado, llevado a cabo y evaluado programas para prevenir la violencia, algunos de ellos muy exitosos. No obstante, muchos de los conocimientos sólidos que subyacen a las iniciativas de intervención educativa están algo desconectados entre sí y formulados en términos de trabajos con un formato de artículo científico siempre sintético. Eso puede dar lugar a una cierta desconexión entre lo que se sabe y lo que se sabe hacer, es decir, entre teoría y práctica. Ello resulta perturbador cuando se reconoce que es necesario que los profesionales de la práctica educativa deben estar muy bien informados con el fin de que tengan una visión global y holística de este apasionante campo de estudio. Desgraciadamente, mucho del conocimiento científico no llega a ser públicamente reconocido y convertido en competencia profesional. Por ello, el presente trabajo se dirige a la elaboración de una síntesis de estudios sobre la prevención de la violencia y su relación con las competencias socioemocionales. Se espera que dicha revisión resulte útil tanto para conocer lo que ya está hecho y proporcionar ideas sobre qué debería investigarse ahora, como para llevar la ciencia a la práctica profesional.



Importancia de la prevención de la violencia escolar y juvenil

La prevención de la violencia, el acoso escolar y otros tipos de conductas antisociales en la juventud se encuentran entre los desafíos más importantes de las sociedades modernas, porque hoy sabemos hasta qué punto la escuela es el ecosistema social que más impacto tiene en la socialización de los individuos. Además, la investigación sobre malos tratos entre escolares y violencia se ha realizado básicamente en el marco disciplinar de la psicología educativa, cuyo objeto de trabajo coloca en la centralidad de sus objetivos la intervención para la optimización del aprendizaje y el desarrollo en todas sus dimensiones. Muchos proyectos de investigación que focalizaron las conductas agresivas y los fenómenos de violencia han incluido una fase de diseño e intervención educativa. Cuando han sido convenientemente evaluados, algunos han evidenciado la reducción, al menos en parte, de la violencia u otras formas de agresión, lo cual ha sido considerado el éxito de dicho programa (ver revisiones de Farrington y Ttofi, 2009 para el comportamiento antisocial y Zych y Farrington, 2018 para el comportamiento antisocial y la delincuencia). El hecho de que las conductas problemáticas usualmente continúan en el tiempo, se describió como uno de los pocos conocimientos seguros en criminología (Juon, Doherty y Ensminger, 2006). También se sabe que es posible interrumpir esta continuidad (Ttofi, Bowes, Farrington y Lösel, 2014). Los niños y jóvenes de hoy que muestran comportamientos violentos y antisociales corren un alto riesgo de convertirse en los delincuentes del mañana. Así pues, se necesitan más esfuerzos, ya que las tasas de violencia, incluyendo el *bullying* y otros comportamientos antisociales en los jóvenes, siguen siendo altas.

Los hallazgos de diferentes estudios longitudinales prospectivos sobre la violencia y la delincuencia muestran que su inicio tardío (es decir, comenzar a delinquir después de los 21 años) es muy poco frecuente, en comparación con la violencia y la delincuencia de inicio en la adolescencia (Jolliffe, Farrington, Piquero, MacLeod y van de Weijer, 2017). La investigación longitudinal sobre el acoso escolar mostró que los agresores en las escuelas tenían un alto riesgo de usar drogas más tarde en la vida (Ttofi *et al.*, 2016) y convertirse en delincuentes adultos (Ttofi *et al.*, 2011). Además, se encontró que el acoso escolar es un fenómeno relativamente estable y que los agresores rara vez dejan de serlo de manera espontánea (Zych *et al.*, 2020). El

alumnado implicado en el acoso escolar suele involucrarse, a su vez, en otras conductas antisociales dentro y fuera de la escuela (Nasaescu *et al.*, 2020). Por ello, resulta fundamental abordar la violencia desde la educación, pues es durante los años escolares cuando suele aparecer y también son esos años en los que, en un contexto formal, pueden llevarse a cabo programas para prevenirla.

Existen diferentes formas de violencia presentes entre los jóvenes y que han sido descritas por diversos estudios científicos. En este sentido, hay muchos estudios centrados en el acoso escolar llamado *bullying* (ver una revisión de Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015), el acoso cibernético llamado *cyberbullying* (ver una revisión de Smith y Berkkun, 2017), proyectos centrados en la delincuencia a lo largo de la vida, que a veces comienza con conductas agresivas ya en la niñez o adolescencia (por ejemplo, Eisner y Ribeaud, 2007; Farrington, Piquero y Jennings, 2013). Otras líneas de investigación muy fructíferas se centran en la violencia de pareja adolescente (Viejo, Monks, Sánchez y Ortega-Ruiz, 2016) o educación inclusiva y prevención de la discriminación contra las minorías en las escuelas (Llorent y Alamo, 2016). También hay proyectos centrados en el discurso de odio y el ciberodio hacia minorías religiosas y culturales (Blaya *et al.*, 2017; Oksanen, Hawdon, Holkeri, Näsi y Räsänen, 2014). Todos estos tipos de violencia resultan altamente perjudiciales para individuos y sociedades. Por ello, resulta crucial prevenirla ya desde las edades tempranas, actuando sobre los factores de riesgo para minimizar su efecto, y activando los factores de protección para que tenga su benéfico impacto. En este sentido, las escuelas son el contexto privilegiado donde pueden llevarse a cabo programas para prevenir la violencia escolar y juvenil; particularmente relevantes a este efecto son los programas que se dirigen a la competencia socioemocional y moral.

Competencia socioemocional como clave para la prevención de la violencia

Diversos estudios científicos muestran que un alto nivel de competencias sociales y emocionales puede proteger a los jóvenes ante la violencia como fallido camino para afrontar conflictos (ver la revisión de Durlak *et al.*, 2011). La inteligencia emocional, junto con la competencia social y moral son componentes fundamentales para



actuar en los sistemas de convivencia (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017). En este sentido, diversos proyectos se han centrado en diferentes aspectos de la competencia socioemocional, cuyo estudio se intensificó a partir de la aparición del concepto inteligencia emocional.

La inteligencia emocional, estudiada y popularizada por Mayer y Salovey (1993) en los años noventa, ha sido un acercamiento particularmente exitoso. Las cuatro ramas de inteligencia emocional establecidas por Mayer (2001) clarifican y operativizan un constructo complejo. La primera habilidad es la percepción y expresión emocional, que se refiere a la habilidad para reconocer las emociones propias y ser sensible a las emociones de los demás. La segunda habilidad hace posible utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, por ejemplo, adaptando tareas a diversos estados emocionales que pueden favorecer su ejecución. La tercera habilidad es la comprensión emocional, incluyendo su significado, cambios y situaciones sociales en las que se generan las emociones. Por último, la cuarta habilidad es la que hace posible la gestión emocional, para que pueda adaptarse a diversas situaciones, mejorar el estado emocional y tener en cuenta el bienestar propio y ajeno. Un metaanálisis de 25 estudios diferentes mostró que un alto nivel de inteligencia emocional se relaciona con mayor bienestar subjetivo (Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016).

Existen diversos estudios que muestran la importancia de la inteligencia emocional en la promoción de la convivencia y conductas prosociales. Igualmente, cabe resaltar que la convivencia y alto nivel de conducta prosocial son claves para la prevención de la violencia (Ortega-Ruiz, 2015). En esta línea, Marsh y Ambady (2007) llevaron a cabo un estudio en el que administraron una serie de tareas a los sujetos, encontrando que las personas más habilidosas a la hora de percibir miedo, también estaban más dispuestas a prestar ayuda a los demás. A su vez, Kaltwasser, Hildebrandt, Wilhelm, y Sommer (2017) encontraron que las personas cuyas expresiones emocionales eran más adecuadas a las situaciones sociales concretas se comportaban de manera más prosocial. Además, la capacidad de reconocer emociones tales como la tristeza o el miedo se relacionó con mayor conducta prosocial a la hora de jugar a videojuegos.

Un alto nivel de inteligencia emocional es fundamental para prevenir la violencia, pero puede no ser suficiente. De hecho, algunos estudios indican que la inteligencia emocional utilizada para mani-

pular a otras personas incluso puede relacionarse con más violencia (Bacon y Regan, 2016). Por ello, a nivel práctico, resulta importante saber que un alto nivel de inteligencia emocional debe combinarse con la competencia socioemocional, entendida como la capacidad de utilizar el conocimiento y las habilidades sociales y emocionales al servicio de diversas tareas e interacciones interpersonales con un nivel razonablemente sólido de criterio moral ético y tendencia a la solidaridad y la conducta prosocial. Por tanto, estas habilidades se aplican al contexto y a la situación, sobre todo teniendo en cuenta la situación social (Saarni, 1999), considerando la fuerte interrelación entre los aspectos emocionales que influyen en las demás personas y se utilizan para comunicarse (Denham, 2007). En esta línea, diversos estudios han encontrado que un alto nivel de competencias socioemocionales se relaciona con menor violencia, incluyendo *bullying* y *cyberbullying* (Nasaescu *et al.*, 2018; Zych *et al.*, 2018; Zych *et al.*, 2019). Ciertos estudios han demostrado que, un uso excesivo del contenido emocional en interacciones mediante dispositivos digitales, puede ser un elemento de riesgo de conductas agresivas, aumentando el *cyberbullying*, al tiempo que un alto nivel de competencia socioemocional es un factor protector contra el mismo tipo de conducta violenta (Marín-López *et al.*, 2020). En definitiva, la competencia emocional puede ser clave en todo tipo de relaciones interpersonales, tanto directas como a través de la comunicación digital.

Diversidad de la conducta violenta y competencias socioemocionales

El concepto de violencia está funcionando como un constructo paraguas en el que caben distintos tipos de conductas, su respuesta espontánea o planificada, sus daños, su intencionalidad, sus causas y sus consecuencias. El uso adecuado de la competencia socioemocional para prevenir la violencia exige la comprensión del fenómeno agresivo en su diversidad y alcance. Algunos fenómenos de violencia han recibido más investigación que otros.

Los malos tratos, la intimidación y la agresión injustificada, también llamado acoso escolar (*bullying*, en expresión popular británica) es uno de estos fenómenos violentos complejos que ha recibido amplia investigación científica (Ortega, 2010). El *bullying* es un



tipo de violencia en el que algunos estudiantes ejercen conductas agresivas directas o indirectas frecuentes y en un periodo de tiempo prolongado sobre algún compañero que, por distintas causas, no se defiende y se convierte así en víctima de sus iguales (Smith y Brain, 2000). El gran impulso de las tecnologías de la comunicación en los primeros años del siglo XXI vio emerger este tipo de conducta también a través de los dispositivos digitales, con la aparición de lo que llamamos ciberacoso o *cyberbullying* (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2016; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008). El *bullying* y el *cyberbullying* están presentes y son prevalentes entre chicos y chicas en todo el mundo. Un metaanálisis realizado por Modecki *et al.* (2014) que incluye 80 estudios empíricos, encontró que alrededor de 35% de los estudiantes están involucrados en alguna forma de *bullying* y alrededor de 15% están involucrados en alguna forma de *cyberbullying*.

Diversos estudios identificaron los factores de riesgo y protección contra el *bullying* y el *cyberbullying*, de los que muchos están relacionados con el nivel de competencias sociales y emocionales de los escolares. Se descubrió que la baja empatía y los altos rasgos de frialdad emocional estaban relacionados con el *bullying* y el *cyberbullying* (Zych, Ttofi y Farrington, 2019; Zych, Baldry, Farrington y Llorent, 2019). Mientras que aspectos socioemocionales tales como alto autocontrol o las buenas relaciones con los iguales fueron predictores longitudinales de menor implicación en el *bullying* en la adolescencia (Zych *et al.*, 2020a y 2020b).

En los años de la adolescencia, cuando comienzan las relaciones de cortejo juvenil, aparece, o puede aparecer un tipo de violencia que, podemos considerar, termina teniendo efectos sobre la violencia en la pareja. La violencia de pareja adolescente (*dating violence* en su expresión inglesa) se define como el comportamiento agresivo físico, sexual o psicológico que anida en el vínculo erótico-sentimental ya en los años juveniles. Este tipo de violencia suele potenciarse por las creencias románticas relacionadas con la exclusividad amorosa, los celos, el control o el dominio de un miembro de la pareja sobre el otro y otros mitos del amor romántico (Sánchez, Ortega-Rivera, Ortega-Ruiz y Viejo, 2008). Jennings *et al.* (2017) realizaron un metaanálisis sobre la violencia en el noviazgo y, después de incluir 169 estudios empíricos, encontraron que ésta era un tipo de violencia prevalente en adolescentes (alrededor de 10%) y adultos jóvenes (alrededor de 20-30%). Igualmente, estos investigadores encontraron que muchas intervenciones tuvieron éxito a corto plazo, si bien pocas de éstas lo

tuvieron también a largo plazo. Aunque con ciertas diferencias de género, un estudio longitudinal con un año de seguimiento mostró que, generalmente, un alto nivel de claridad y reparación emocional (componentes de la inteligencia emocional) se relaciona con menor duración de la violencia de pareja adolescente (Fernández-González, Calvete, Orue y Echezarraga, 2018).

Estudios longitudinales realizados en criminología con el objetivo de describir y comprender el desarrollo de las llamadas carreras criminales (comienzo y evolución de la criminalidad) y el desarrollo de la delincuencia han permitido descubrir las trayectorias de estos comportamientos violentos desde la niñez y a lo largo de la vida, junto con sus factores de riesgo y de protección (Farrington, 2003). Un estudio reciente de conductas predelictivas autoinformadas, incluyendo el destrozo de objetos y pertenencias de otras personas, hurtos, violencia física hacia adultos y compañeros, portar un arma o meter fuego, mostró que entre 3 y 30% de los escolares entre 6º grado de educación primaria y 4º de educación secundaria informa haberlas cometido al menos una vez (Nasaescu *et al.*, 2020). Con respecto a los factores de riesgo para la delincuencia, cabe destacar algunos tales como alta impulsividad, fracaso escolar o estilos parentales deficientes (Farrington, 2015). Una revisión sistemática y un metaanálisis de 35 estudios empíricos mostró que, tanto la baja empatía cognitiva (entender las emociones de los demás), como la baja empatía afectiva (compartir las emociones de los demás) se relacionaron con mayor delincuencia (Jolliffe y Farrington, 2004).

El discurso de odio, el racismo, la discriminación y recientemente también el ciberodio son formas de violencia extremadamente dañinos para los jóvenes y la sociedad en general. Los cambios sociales y estructurales recientes hacen que ciertos grupos sean vulnerables (por ejemplo, minorías étnico-culturales, minorías sexuales, personas con discapacidad, etc.). Según la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA, 2017), la llegada de refugiados, migrantes y solicitantes de asilo se utilizó recientemente como una excusa para algunos comportamientos racistas y xenófobos crecientes, como el discurso de odio, el crimen de odio, el ciberodio y la discriminación. En este tipo de violencias, los componentes socioemocionales y morales resultan claves. La discriminación se combate con frecuencia a través de la educación inclusiva (Llorent y Alamo, 2016). Nuestro reciente estudio sobre el ciberodio en seis países diferentes, incluyendo Finlandia, Francia, Polonia, España, Reino Unido



y Estados Unidos (Reichelmann *et al.*, 2020), mostró que entre 65 y 78% de los jóvenes entre los 18 y 25 años han estado expuestos al discurso de odio. Aunque los estudios sobre prevención e intervención contra este tipo de violencia son todavía escasos, no cabe duda de que la competencia socioemocional y ética es relevante como foco para la educación. Por ejemplo, un estudio con jóvenes finlandeses mostró que la impulsividad y ciertos tipos de conducta social se relacionan con una mayor producción de ciberodio (Kakkinen, Sirola, Savolainen y Oksanen, 2020).

Por tanto, cada tipo de violencia tiene peculiaridades que deben ser tenidas en cuenta cuando se diseñan programas de intervención para reducirlas y optimizar la convivencia pacífica y productiva. Desde el acoso escolar, que es la violencia que más investigación e intervención ha recibido, hasta el complejo proceso del fenómeno cultural conocido como ciberodio, una amplia gama de investigaciones está permitiendo el afrontamiento educativo y la prevención de la violencia, mediante la atención a la competencia socioafectiva y moral.

Efectividad de los programas con componentes de educación socioemocional

Existe una larga tradición de intervenciones contra la violencia que, a nivel mundial, se han llevado a cabo a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). No obstante, las primeras intervenciones y programas no registraron con el detalle necesario su evidencia de idoneidad y éxito; en cambio, las intervenciones actuales cuentan ya con registro y control sobre su efectividad. A este respecto, hoy sabemos que las más exitosas son las que trabajan en la intervención de diversos factores de riesgo y la activación de los factores protectores. En general, tienen mejores efectos los programas centrados en diversos factores de riesgo y de protección para la conducta antisocial comprendida desde una perspectiva amplia (Catalano *et al.*, 2012). Por otro lado, conviene no olvidar que los problemas de violencia son multicausales y suelen presentarse bajo ciertos patrones comunes (Nasaescu *et al.*, 2020)

Las intervenciones más exitosas son, por tanto, las que se llevan a cabo desde una perspectiva sistémica y ecológica (Ortega, 2010)

con base en el conocimiento científico de los factores de riesgo y de protección (Farrington, 2015). La implementación de estos programas en el contexto escolar resulta especialmente interesante, por un lado, porque algunos de los factores de riesgo y de protección se relacionan con la escuela. A este respecto, un factor global importante es la intervención orientada a optimizar la calidad de la convivencia (Ortega, 2015). La escuela es un contexto de socialización formal, donde docentes y profesionales de la educación tienen la oportunidad de fomentar las competencias socioemocionales y afectivas para la convivencia. Ello fija actitudes y comportamientos prosociales en el alumnado que se convierten en tendencias hacia el respeto mutuo y los valores democráticos. La misión de la escuela del siglo XXI no sólo consiste en promover las habilidades académicas, sino también en llevar a cabo la educación para la vida promoviendo relaciones interpersonales prosociales, solidaridad, la democracia y la paz, previniendo la violencia (Ortega, 2005). Según el informe de la OCDE (2014), las personas pasan casi 8 000 horas de su vida en la educación primaria y secundaria, con aproximadamente 800 horas anuales. Por ello, la escuela es un contexto perfecto para la prevención de la violencia.

Existe un amplio abanico de programas y modelos de intervención para la prevención de la violencia en la escuela, con distintas evidencias de la efectividad y la transferencia de sus resultados. Presentaremos a continuación algunos de los programas, nacionales e internacionales, cuyo foco ha estado en el fomento de las competencias socioemocionales.

El Proyecto de Desarrollo Social de Seattle

Se trata de un programa con buena evidencia científica sobre sus resultados que se llevó a cabo en escuelas primarias de Seattle por Hawkins *et al.* (1991). El programa incluyó a diferentes miembros de la comunidad educativa tales como el alumnado, el profesorado y la familia. Se diseñó teniendo en cuenta el modelo de desarrollo social.

El programa para el alumnado fomentó sus habilidades cognitivas, sociales, emocionales y conductuales. Por ejemplo, el alumnado fue entrenado para resistir la presión de grupo y no involucrarse en conductas antisociales. Igualmente, se le enseñó cómo buscar alternativas positivas para esas posibles conductas y cómo sugerir a los demás que los problemas se resuelvan de manera prosocial.



Se incluyó formación para docentes sobre el manejo proactivo del aula, la enseñanza interactiva y el aprendizaje cooperativo. El manejo proactivo del aula incluyó la gestión de la disciplina, instrucciones y procedimientos claros y recompensas por las conductas deseadas. Se fomentó la enseñanza interactiva con un plan de estudios motivador y el monitoreo del proceso de aprendizaje. El componente de aprendizaje cooperativo consistió en ayudar a los docentes a mejorar el aprendizaje en grupos, centrándose en la cooperación entre el alumnado.

El entrenamiento para las familias se centró en el manejo de las conductas de sus hijos e hijas, incluyendo el apoyo académico y la prevención del consumo de sustancias. Por ejemplo, se insistió en la necesidad de identificar las conductas apropiadas e inapropiadas y en administrar consecuencias para reforzar las primeras y disminuir las segundas. Se trabajaron las estrategias de resolución de conflictos, ayuda para lidiar con la influencia negativa de los iguales, las expectativas y la mejora de la relación familia-escuela. Entre otros beneficios, este programa, que se llevó a cabo en la escuela primaria, fue efectivo para reducir la violencia en los primeros años de la adultez (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott y Hill 1999).

El programa PATHS para promover estrategias alternativas de pensamiento

PATHS es un programa de aprendizaje social y emocional en el que se lleva a cabo una modificación curricular en la educación infantil y primaria (Greenberg y Kusché 2002). El programa consiste en actividades y lecciones específicas llevadas a cabo dos o tres veces por semana durante unos 20-30 minutos. Éstas se centran en promover competencias sociales y emocionales tales como autocontrol, comprensión emocional, autoestima, habilidades de relaciones interpersonales y habilidades para resolver conflictos. Se trata de un programa con un diseño muy detallado que contiene diversos materiales destinados a cada curso escolar, tales como manuales, pegatinas, diálogos, ejercicios específicos e incluso juguetes que sirven para su realización. Se incluye información para las familias y algunos materiales para casa. Por tanto, el programa es fácil de usar, especifica los módulos estructurados con sus objetivos y hace detalladas descripciones de actividades, incluyendo los diálogos para usar en clase.

PATHS ha sido validado en diversos estudios científicos y se ha demostrado su utilidad para la mejora de las competencias sociales y emocionales. Aunque con evidencia mixta, algunos estudios apuntan que PATHS ha sido efectivo para mejorar las conductas agresivas (Crean y Johnson, 2013).

INTEMO

Este programa fue diseñado para mejorar la inteligencia emocional promoviendo sus cuatro ramas, es decir, la percepción, el uso facilitador, la comprensión y la gestión emocional (Cabello, Castillo-Gualda, Rueda y Fernández-Berrocal, 2016). Existe más de una versión de este programa, pero aquí se describe la que tuvo dos años de duración con 12 sesiones de una hora durante cada curso escolar. INTEMO se llevó a cabo durante las horas de tutoría.

Con base en el modelo de la inteligencia emocional, se entrenó la habilidad de percibir y expresar emociones de manera adecuada, la habilidad de utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la comprensión emocional y la regulación y la gestión emocional. Se utilizó una serie de técnicas para promover la inteligencia emocional, incluyendo trabajos en grupos, juegos, juegos de roles, proyectos de obras de arte, películas y reflexión. La metodología fue dinámica, activa y participativa. En comparación con el grupo control, el alumnado en el grupo experimental mostró niveles más bajos de conductas agresivas, ira y hostilidad y niveles más altos de empatía después del programa (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013).

SAVE

SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar) se diseñó y llevó a cabo en España desde una perspectiva ecológica y holística (Ortega y Del Rey, 2001, Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004). En el primer paso, se hizo un minucioso análisis del contexto escolar, incluyendo un pre-test que registró la línea base tanto de las competencias socioemocionales de los escolares, como de los niveles de equipamiento y calidad de la competencia docente, los recursos de los que se disponía, los modelos de intervención y, en general, la política educativa global (*whole school policy*). El SAVE prestaba especial atención a las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad



escolar, y un particular y profundo análisis de la calidad de las relaciones interpersonales entre los escolares, sus conflictos, sus niveles de agresión entre iguales (cuyo foco fue el estudio del *bullying*). Se proporcionó formación específica al profesorado y diversos componentes del programa se incluyeron en las políticas de la escuela. Cada escuela tuvo flexibilidad para diseñar los detalles de su intervención bajo la supervisión de los investigadores, si bien se sugirió una serie de elementos comunes. Se prestó especial atención al acoso escolar y se promovió el trabajo en grupos de expertos entre docentes.

El programa se llevó a cabo con metodología activa e interactiva, e incluyó juegos, historias, juegos de roles y diversos materiales y técnicas diseñados por el profesorado. Con respecto a la promoción de diversas competencias sociales y emocionales, y otros aspectos relacionados, se trabajó la gestión democrática del aula con reglas claras y explícitas centradas en relaciones interpersonales positivas. Se incluyó educación sobre actitudes y valores prosociales, junto con la competencia emocional. Se promovió el trabajo en grupos cooperativos por parte del alumnado. Además, se llevó a cabo una intervención específica con el alumnado involucrado en el *bullying*, para fomentar su autoestima, la asertividad, la empatía y el apoyo social. De acuerdo con Ortega *et al.* (2004), el porcentaje de víctimas y agresores victimizados disminuyó más de 50%, y el porcentaje de agresores disminuyó alrededor de 15% como resultado de la intervención.

ConRed

El Programa ConRed (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas 2012) se llevó a cabo para disminuir el *cyberbullying*. Se diseñó con una perspectiva holística y ecológica, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa e incluyó información sobre el *bullying* y el *cyberbullying*, el abuso de las tecnologías y el fomento de la empatía. Se llevó a cabo trabajo directo con todos los miembros de la comunidad educativa y se diseñó una campaña de concienciación. Se prestó especial atención al fomento de la convivencia escolar y al cambio de creencias sobre los comportamientos aceptables y los que no lo son, incluyendo una modificación en las normas sociales de grupo. Los componentes de ConRed se centraron en la seguridad en la red, la promoción de los principios morales y uso responsable de las tecnologías. Este programa mostró resultados prometedores, disminuyendo la ciberagresión en el alumnado identificado como agresor (Del

Rey *et al.*, 2016). Este programa ha tenido un proceso de transferencia al ser asumido por la administración educativa de la Junta de Andalucía para ser implementado en su formato cibernético: ConRed-Andalucía y está aún en implementación.

Componentes efectivos de los programas anti-bullying

Después de haber revisado algunos ejemplos de programas que incluyen elementos de educación social y emocional y que han sido efectivos para disminuir la violencia, cabe resaltar que existen muchos otros programas que también han sido efectivos. En esta línea, es necesario tener en cuenta que los programas efectivos incluyen diversos elementos, no sólo la promoción de competencias sociales y emocionales. En una revisión sistemática y metaanálisis, Farrington y Ttofi (2009) analizaron los componentes de los programas *antibullying* que mejor han funcionado para disminuir este tipo de violencia. Después de revisar las intervenciones llevadas a cabo a nivel mundial y de incluir las 53 que tenían evidencia científica, descubrieron que, en su conjunto, estos programas consiguieron reducir la victimización en 17-20% y la agresión en 20-23%.

Algunos de los componentes de estos programas fueron especialmente efectivos para reducir la agresión de *bullying*. Entre ellos, se encontraron las políticas *antibullying* implementadas en toda la escuela, la formación del equipo docente, la gestión del aula con reglas de clase claras y la supervisión en el horario de recreo. Las intervenciones inspiradas en el Programa de Prevención de *Bullying* de Olweus (2005) fueron especialmente efectivas. Igualmente, los programas efectivos incluyeron información para las familias y conferencias en la escuela. Algunos de los componentes efectivos para disminuir la victimización fueron la visualización de videos y la evitación del trabajo con los iguales en los casos de *bullying*, probablemente porque a veces las víctimas se han expuesto a trabajar directamente con los agresores sin preparación previa.

Algunos componentes fueron efectivos tanto para la victimización como para la agresión. En general, las intervenciones que mejor funcionaron fueron más largas y más intensas (por ejemplo, duraron todo el curso escolar y se hizo un trabajo de más de 20 horas con el



alumnado y de más de 10 con el profesorado). Se incluyeron trabajos cooperativos de expertos y formación para las familias. Igualmente, se incluyeron métodos disciplinarios con reglas claras sobre las conductas deseadas y no deseadas, junto con las consecuencias de su cumplimiento o incumplimiento. En general, los programas que incluyeron más elementos (al menos 11) fueron más efectivos.

Por tanto, los programas contra el *bullying* pueden ser efectivos si incluyen los componentes adecuados, se realizan desde una perspectiva holística y se llevan a cabo incluyendo a todos los miembros de la comunidad educativa. Es necesario, pues, un trabajo intenso y a largo plazo.

Recientemente se han publicado nuevos metaanálisis de los programas *antibullying* y *anticyberbullying* (Gaffney *et al.*, 2019a, 2019b), incluyendo 100 y 24 programas, respectivamente. En su conjunto, los programas *antibullying* redujeron la agresión en 19-20%, y la victimización en 15-16%. Los programas *anticyberbullying* redujeron la agresión en 10-15% y la victimización en 14%. Los componentes efectivos todavía se están analizando y pronto estará disponible la publicación con los resultados detallados.

Propuestas para la práctica a partir de la investigación

Diversos estudios científicos muestran que es posible prevenir o reducir la violencia. Para poder hacerlo a nivel individual, comunitario y social, resulta fundamental empezar en las edades muy tempranas, pues prácticamente la totalidad de las personas que muestra conductas violentas las desarrollan en la niñez y adolescencia, pudiendo continuar durante toda la vida. Por ello, los programas escolares son especialmente efectivos, teniendo en cuenta que los centros cuentan con personal altamente especializado y formado para llevar a cabo este tipo de intervenciones. Además, se trata de un contexto formal y socializador en el que todo el alumnado, incluyendo el más y el menos favorecido, tiene la oportunidad de recibir la educación para la vida.

Los estudios científicos muestran datos todavía preocupantes con respecto a la violencia pero, a su vez, ya está confirmado que ésta puede prevenirse o reducirse a través de programas basados en

la evidencia. Las competencias sociales y emocionales juegan un papel fundamental para la construcción de la convivencia y prevención de la violencia. Por ello, resulta importante implementar la llamada educación social y emocional en todas las escuelas, empezando por las infantiles y terminando por las universidades o incluso durante la educación a lo largo de la vida.

Los programas que mejor han funcionado se han realizado desde una perspectiva ecológica, comprehensiva, sistémica y comunitaria que incluye la atención a todos los elementos y grupos sociales con los que tiene contacto la escuela y sus protagonistas, e implican a los propios escolares, sus docentes, sus autoridades educativas, la familia-escuela, la escuela como institución, el barrio como entidad social, etc. (Ortega, 2015). Por otro lado, resulta imprescindible que tanto el diseño como la intervención sean validados científicamente. Hay que partir de un diagnóstico previo sustentado en una indagación por procedimientos publicables; hay que registrar y controlar todas las posibles variables que intervienen para localizar las fortalezas y debilidades de la intervención, y hay que evaluar objetivamente los resultados. Si se implementa en el entorno escolar, es necesario que el profesorado actúe como modelo de buena conducta y, a su vez, proporcione diversas oportunidades para el aprendizaje del alumnado. En esta línea, se recomienda utilizar el mayor número de componentes de programas efectivos y pedir ayuda a los expertos en la materia. Resulta fundamental conectar la ciencia y la práctica, mejorar la comunicación entre ambos ámbitos, e implicar a los científicos en iniciativas profesionales y a los profesionales en las iniciativas científicas.

Perspectivas de futuro

Aunque existan muchos estudios que avalan el papel de las competencias socioemocionales y la construcción de la convivencia en general como claves para la prevención de la violencia, todavía hay mucho por hacer en este sentido. A su vez, se ha comprobado científicamente la eficacia de muchos programas para la prevención de la violencia. Existen instrumentos validados (por ejemplo, el Cuestionario de Competencias Socioemocionales SEC-Q de Zych *et al.*, 2018¹)

1 Se puede descargar gratis de www.rieeb.com



que pueden ser utilizados para medir el nivel de competencias socioemocionales y evaluar las intervenciones llevadas a cabo para su mejora. No obstante, todavía hay poca comunicación entre la ciencia y la profesión y, aunque en las últimas décadas los avances científicos han sido muy grandes y se ha acumulado mucho conocimiento sobre la violencia en general, su prevención y su relación con las competencias socioemocionales, existen muchas lagunas de conocimiento que deben rellenarse.

Metodológicamente también hay margen de progreso. La mayoría de los estudios en el campo ha sido transversal, conceptualizando los factores de riesgo y de protección desde una perspectiva teórica, pero sin describir el orden de aparición de los fenómenos en el tiempo. Por tanto, no han hecho posible diferenciar con precisión los factores de riesgo y de protección de las variables relacionadas o de las consecuencias. En este sentido, es necesario apostar por estudios futuros con diseños longitudinales y experimentales.

Los estudios sobre la violencia y su prevención no están igual de avanzados en diferentes partes del mundo. La gran mayoría se ha hecho en países occidentales y ricos. Tan sólo 10% de estudios sobre la violencia se ha realizado en las zonas donde, a su vez, se produce 85% de las muertes violentas a nivel mundial (Krisch *et al.*, 2015). Por ello, resulta absolutamente crucial avanzar con los estudios sobre esta temática en las zonas geográficas poco estudiadas, conocer sus particularidades y llevar a cabo intervenciones para disminuir la violencia a nivel mundial. Estos estudios deberían llevarse a cabo con el máximo rigor científico en un futuro muy próximo.

Teniendo en cuenta la aparición de nuevos contextos para la interacción interpersonal, incluyendo diversas tecnologías de información y comunicación, es importante avanzar en el conocimiento de problemas que surgen en la red. Algunos ya se estudian de manera muy intensa, como puede ser el *cyberbullying*, pero hay otras que todavía necesitan más atención. Entre ellas, el ciberodio es un problema grave a nivel mundial (Reichelmann *et al.*, 2020), pero se sabe muy poco sobre él. Nuestros nuevos proyectos se centran precisamente en este tipo de problemas. Igualmente, se han detectado nuevos fenómenos como la compra de drogas por Internet (Oksanen *et al.*, 2014) o el aumento del consumo de alcohol relacionado con un uso excesivo de las redes sociales (Savolainen *et al.*, 2020).

Por ello todavía queda mucho por hacer y, particularmente, queda por lograr un buen vínculo funcional entre el conocimiento

científico y la práctica profesional de calidad. Es necesaria más comunicación y comunicación mutua al respecto.

Referencias

- Bacon, A. M., y Regan, L. (2016). Manipulative relational behaviour and delinquency: sex differences and links with emotional intelligence. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, (27), 331-348.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth. A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa*, (22), 19-26.
- Blaya, C., Dumond, A., Bruneaud, J., Bergamaschi, A., Hanafi, R., y Dayan-Herzbrun, S. (2017). The exposure and involvement of the young people in online hate messages: racism, xenophobia, anti-semitism, islamophobia. Keynote speech at The Young People and Cyberhate: Victims, Witnesses, Perpetrators? *Comparativos internacionales*, Niza, Francia.
- Cabello, R., Castillo-Gualda, R., Rueda, P., y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Programa INTEMO+. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, (36), 883-892.
- Catalano, R. F., Fagan, A. A., Gavin, L. E., Greenberg, M. T., Irwin, C. E., Ross, D. A., y Shek, D. T. (2012). Worldwide application of prevention science in adolescent health. *The Lancet*, (379), 1653-1664.
- Crean, H. F., y Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, (52), 56-72.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school based universal interventions. *Child Development*, (82), 405-432.
- Eisner, M., y Ribeaud, D. (2007). Conducting a criminological survey in a culturally diverse context: Lessons from the Zurich Project on the Social Development of Children. *European Journal of Criminology*, (4), 271-298.
- Farrington, D. P. (2003). Developmental and life-course criminology: Key theoretical and empirical issues. *Criminology*, (41), 221-255.



- Farrington, D. P. (2015). The Developmental Evidence Base: Psychosocial Research. En D. A. Crighton y G. J. Towl (eds.), *Forensic Psychology* (pp. 161-177). Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, (6), 1-148.
- Farrington, D. P., Piquero, A. R., y Jennings, W. G. (2013). *Offending from Childhood to Late Middle Age: Recent Results from the Cambridge Study in Delinquent Development*. Nueva York: Springer.
- Fernández-González, L., Calvete, E., Orue, I., y Echezarraga, A. (2018). The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence perpetration. *Personality and Individual Differences*, (127), 68-73.
- FRA (2017). *Fundamental Rights Report 2017*. Luxembourg: European Union.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., y Ttofi, M. M. (2019a). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, (45), 134-153.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2019b). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, (45), 111-133.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (88), 27-38.
- Greenberg, M. T., y Kusché, C. A. (2002). *Promoting Alternative Thinking Strategies: Blueprint for Violence Prevention*. Boulder, Colorado: University of Colorado.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., y Hill, K. G. (1999). Preventing Adolescent Health Risk Behaviors by Strengthening Protection During Childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, (153), 226-234.
- Hawkins, J. D., Von Cleve, E., y Catalano, R. F. (1991). Reducing Early Childhood Aggression: Results of a Primary Prevention Program. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, (30), 208-217.
- Jennings, W. G., Okeem, C., Piquero, A. R., Sellers, C. S., Theobald, D., y Farrington, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons ages 15-30: Evidence from a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, (33), 107-125.
- Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, (9), 441-476.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Piquero, A. R., MacLeod, J. F., y Van de Weijer, S. (2017). Prevalence of life-course-persistent, adolescence-limited and

- late-onset offenders: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, (33), 4-14.
- Juon, H. S., Doherty, E. E., y Ensminger, M. E. (2006). Childhood behavior and adult criminality: Cluster analysis in a prospective study of African Americans. *Journal of Quantitative Criminology*, (22), 193-214.
- Kaakinen, M., Sirola, A., Savolainen, I., y Oksanen, A. (2020). Impulsivity, internalizing symptoms, and online group behavior as determinants of online hate. *PLoS One*, 15(4), e0231052.
- Kaltwasser, L., Hildebrandt, A., Wilhelm, O., y Sommer, W. (2017). On the relationship of emotional abilities and prosocial behavior. *Evolution and Human Behavior*, (38), 298-308.
- Krisch, M., Eisner, M. P., Mikton, C., y Butchart, A. (2015). Global Strategies to Reduce Violence by 50% in 30 Years: *Findings from the WHO and University of Cambridge Global Violence Reduction Conference 2014*. University of Cambridge, Reino Unido.
- Llorent, V. J., y Alamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. *Cadmo*, (2), 91-101.
- Marsh, A. A., y Ambady, N. (2007). The influence of the fear facial expression on prosocial responding. *Cognition and Emotion*, (21), 225-247.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (pp.3-24). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, (17), 433-442.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., y Runions, K. C. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, (55), 602-611.
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2020). Longitudinal Patterns of Antisocial Behaviors in Early Adolescence: A Latent Class and Latent Transition Analysis. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 85-92.
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. J. (2020). *Conductas Antisociales en Niños y Adolescentes: Un Estudio Descriptivo*. En prensa.
- OCDE (2014). *Education Indicators in Focus*. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationindicatorsinfocus.htm>
- Oksanen, A., Hawdon, J., Holkeri, E., Näsi, M., y Räsänen, P. (2014). Exposure to online hate among young social media users. *Soul of Society: A Focus on the Lives of Children & Youth*, (18), 253-273.
- Olweus, D. (2005). A Useful Evaluation Design, and Effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime and Law*, (11), 389-402.



- Ortega, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R. (Coord.) (2015). *Convivencia y ciberconvivencia: un modelo educativo para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar*. Madrid: Antonio Machado.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, (8), 183-192.
- Ortega, R., y Del Rey, R. D. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, (324), 253-270.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2012). Knowing, Building and Living Together on Internet and Social Networks: The ConRed Cyberbullying Prevention Program. *International Journal of Conflict and Violence*, (6), 303-313.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchan, J. A. (2004). SAVE Model: An antibullying intervention in Spain. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-186). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Reichelmann, A., Hawdon, J., Costello, M., Ryan, J., Blaya, C., Llorent, V., y Zych, I. (2020). Hate Knows No Boundaries: Online Hate in Six Nations. *Deviant Behavior*, 2-28. <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1722337>
- Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Ortega-Ruiz, R., y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, (2), 97-109.
- Savolainen, I., Oksanen, A., Kaakinen, M., Sirola, A., Miller, B. L., Paek, H. J., y Zych, I. (2020). The Association between social media use and hazardous alcohol use among youths: A four-country study. *Alcohol and Alcoholism*, 55(1), 86-95.
- Smith, P. K., y Berkun, F. (2017). How research on cyberbullying has developed. En C. McGuckin y L. Corcoran (eds.), *Bullying and cyberbullying: Prevalence, psychological impacts and intervention strategies*, (capítulo 2). Hauppauge, Nueva York: Nova Science.
- Smith, P. K., y Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, (26), 1-9.
- Ttöfi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., y Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, (13), 5-38.
- Ttöfi, M. M., Farrington, D. P., Losel, F., y Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, (21), 80-89.

- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Losel, F., Crago, R. V., y Theodorakis, N. (2016). School Bullying and Drug Use Later in Life: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, (31), 8-27.
- Viejo, C., Monks, C. P., Sanchez, V., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Physical dating violence in Spain and the United Kingdom and the importance of relationship quality. *Journal of Interpersonal Violence*, (31), 1453-1475.
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, (45), 83-97.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., y Eisner, M. P. (2020). Childhood Risk and Protective Factors as Predictors of Adolescent Bullying Roles. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>
- Zych, I., y Farrington, D. P. (2018). Developmental preschool and school programs against violence and offending. En D. P. Farrington, L. Kazemian y A. R. Piquero (eds.), *The Oxford Handbook on Developmental and Life-Course Criminology* (pp. 683-693). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and Psychometric Properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (50), 98-106.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, (23), 1-21.
- Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., y Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development*, (91), 527-545.
- Zych, I., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence and Abuse*, (20), 3-21.

