



Original

El plan de convivencia y su relación con las competencias socioemocionales, el bullying y el cyberbullying en la educación secundaria

Vicente J. Llorent^{a,*}, David P. Farrington^b e Izabela Zych^a^a Universidad de Córdoba, España^b Universidad de Cambridge, Gran Bretaña

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 1 de julio de 2020

Aceptado el 9 de noviembre de 2020

On-line el 6 de enero de 2021

Palabras clave:

Clima escolar

Plan de convivencia

Competencias socioemocionales

Bullying

Cyberbullying

R E S U M E N

Las políticas escolares están diseñadas para promover un clima escolar positivo, pero se sabe poco sobre su efectividad. Este estudio tiene como objetivo describir la relación entre la calidad de los documentos del plan de convivencia y las competencias socioemocionales, el acoso escolar y ciberacoso en los estudiantes. Este estudio ex post facto, transversal y descriptivo, se ha realizado con una encuesta a una muestra representativa de 2.139 adolescentes. Los documentos del plan de convivencia de los centros participantes varían en cantidad y calidad en el cumplimiento de cada criterio. Según las evidencias de este estudio, promover un clima escolar positivo a partir del documento del plan de convivencia es conveniente, ya que la agresión del acoso escolar podría reducirse. Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones en la política escolar y en las reformas educativas.

© 2020 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

School Climate Policy and its Relations With Social and Emotional Competencies, Bullying and Cyberbullying in Secondary Education

A B S T R A C T

Some school policies are designed to promote a positive school climate, but little is known about their effectiveness. This study aims at describing the relation among the quality of school climate policy documents, social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in students. This ex-post-facto cross-sectional and descriptive study was conducted using a survey of a representative sample of 2,139 adolescents. School climate policy documents varied greatly in the quantity and quality of accomplishment in each criterion. According to the evidence from this study, promoting a positive school climate from the school climate policy document is worthy, as bullying perpetration could be reduced. The findings of this study have implications for school policy and educational reforms.

© 2020 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

School climate

School policy

Social and emotional competencies

Bullying

Cyberbullying

Introducción

El éxito de la educación, tanto a nivel individual como social, requiere una política escolar en cada centro coherente con su contexto específico. La política escolar supone gestionar los recursos

humanos y materiales, incluyendo diferentes estructuras, contextos, herramientas, procedimientos, decisiones y roles (Griffith, 2003). La política escolar influye en las personas y, a su vez, los individuos influyen en la política escolar a través de situaciones y contextos en la misión conjunta de educar a los niños en un espacio colectivo seguro (Allen et al., 2013). Como parte de la política escolar, hay una política específica sobre el clima escolar, que reúne de forma concreta prácticas y recursos integrados en un conjunto de reglas y relaciones interpersonales. El clima escolar se define como

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: vjllorent@uco.es (V.J. Llorent).

la cultura singular de una escuela a partir de la relación multidireccional de los miembros de la comunidad escolar (Thapa et al., 2013) con un conjunto de reglas que favorecen el bienestar común (Ortega-Ruiz y Zych, 2016). Un clima escolar positivo, llamado convivencia escolar, puede facilitar el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la satisfacción personal, previniendo diferentes expresiones de violencia, como el acoso escolar (Ortega et al., 2004). El clima escolar incluye conocimientos, posiciones de poder y relaciones políticas; todos ellos expresados explícita e implícitamente en la política escolar (Perryman et al., 2017).

Las políticas escolares son cruciales para mejorar la educación. En sus metaanálisis, McEwan (2015) y Scheerens et al. (2007) han descrito intervenciones realizadas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, donde la mejora de las políticas escolares es un componente destacado de las intervenciones efectivas.

La relación entre el clima escolar y las competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que, aplicado de manera adecuada, permiten comprender y manejar las emociones en la toma de decisiones responsables mientras se establecen y mantienen relaciones positivas en contextos sociales diversos (CASEL, 2012). Las competencias socioemocionales se pueden clasificar en autoconciencia, autogestión y motivación, conciencia social y conducta prosocial, y toma de decisiones responsable (Zych et al., 2018). Comprender la relación entre la política escolar y las competencias socioemocionales de los estudiantes puede ayudar a desarrollar políticas específicas para mejorar el clima escolar. La promoción de las competencias socioemocionales podría ser una excelente alternativa a la expulsión, suspensión u otras opciones punitivas tradicionales (Gregory y Fergus, 2017). Las escuelas que invierten en el fomento de las competencias socioemocionales obtienen beneficios (Haymovitz et al., 2018; Llorent et al., 2020), incluyendo de tipo económico (Jones et al., 2015), así como una reducción de comportamientos antisociales, problemas de salud e insatisfacción de los profesores (Belfield et al., 2015). Se requiere de un enfoque holístico para promover las competencias socioemocionales (Elias et al., 2017). Por tanto, el desarrollo de estas competencias debe ser una tarea escolar colectiva, y la política escolar puede ser una herramienta muy útil para promoverlas y controlar las conductas de los estudiantes (Jones y Bouffard, 2012).

El clima escolar positivo previene el acoso y el ciberacoso

El acoso escolar es un comportamiento agresivo, repetitivo a largo plazo y perpetrado por estudiantes sobre otros estudiantes, que se convierten en víctimas, lo que implica un desequilibrio de poder entre los agresores y las víctimas (Olweus, 1999). El ciberacoso también es una agresión intencional entre compañeros, perpetrada a través de dispositivos electrónicos, dentro y fuera de la escuela, donde las víctimas tienen dificultades para defenderse (Smith et al., 2008). Tanto el acoso como el ciberacoso están presentes y prevalecen en todo el mundo (Sorrentino et al., 2019; Zych et al., 2015), y están relacionados con otras conductas antisociales (Nasaescu et al., 2020).

Las políticas escolares podrían tener un impacto en la prevención y erradicación del acoso escolar (Hong y Espelage, 2012). En su metaanálisis, Cook et al. (2010) identifican el clima escolar negativo como un predictor de la implicación en el acoso, incluidos todos sus roles: agresores, víctimas y agresores-victimizados. Un clima escolar positivo en la infancia se identifica como un factor protector contra el acoso en la adolescencia (Zych et al., 2020). De hecho, la mejora de las políticas escolares contra el acoso resulta estar entre los componentes efectivos de los programas contra el acoso (Ttofi y

Farrington, 2011). Según una reciente revisión sistemática (Gaffney et al., 2019), los programas de intervención y prevención del ciberacoso están aumentando, pero la investigación sobre este tema aún se encuentra en sus primeras etapas. Muchos países incluyen políticas contra el acoso escolar obligatorias en los entornos escolares. Sin embargo, la investigación internacional centrada en estas medidas legales es escasa. Chalmers et al. (2016) informan sobre los temas principales que deberían incluirse en esas políticas de acuerdo con los gestores de políticas escolares en Australia, dando respuestas específicas sobre la efectividad de la política. Samara y Smith (2008) han encontrado un claro aumento en las políticas específicas contra el acoso escolar desde 1996 a 2002 en el Reino Unido. El análisis de contenido de estas políticas muestra que no todas incluyen definiciones claras de acoso y ciberacoso.

En un estudio de seguimiento, Smith et al. (2012) muestran que la mayoría de los criterios de calidad de las políticas anti-bullying han mejorado años después. Entre los hallazgos de su estudio, se ha encontrado una relación significativa entre una puntuación alta en las estrategias de prevención del acoso en las políticas escolares y una menor agresión de acoso según los autoinformes. Sin embargo, otro estudio realizado por Woods y Wolke (2003) no ha mostrado una relación significativa entre el acoso o la victimización y las puntuaciones de las políticas contra el acoso en 34 escuelas. Según diferentes estudios, una política anti-bullying de toda la escuela puede proteger a los niños del acoso escolar y sus consecuencias (Zych et al., 2017), aunque todavía se necesitan conocimientos científicos para identificar las características más efectivas de las políticas escolares.

Dado que la presencia de minorías en las escuelas es importante tanto para las políticas de clima escolar como para las estrategias de prevención del acoso escolar, ya que algunos estudios han mostrado que las minorías étnico-culturales pueden ser vulnerables al acoso y al ciberacoso (Llorent et al., 2016; Hong et al., 2020; Rodríguez-Hidalgo et al., 2018), este aspecto es relevante a la hora de estudiar los documentos donde se plasma la política escolar.

El estudio actual

En España, donde se ha realizado el presente estudio, es obligatorio por ley que cada centro escolar elabore y publique su propia política de clima escolar. Se han promulgado textos legales específicos (LOMCE, 2013; LOE, 2006) para incentivar la elaboración de una política escolar que estimule un clima escolar positivo denominado convivencia (Ortega-Ruiz y Zych, 2016). Las políticas escolares promueven un clima escolar positivo, como un objetivo en sí mismo y como una herramienta para disminuir la violencia entre los estudiantes, especialmente el acoso escolar. Según diferentes leyes educativas como LOMCE (2013) y LOE (2006), toda escuela española necesita elaborar un documento sobre la política de clima escolar —denominado Plan de Convivencia— que incluya los componentes obligatorios que se muestran en la *Tabla 1*.

Sin embargo, los maestros, padres e investigadores en educación no tienen información sobre el impacto real de los documentos sobre la política del clima escolar. La eficacia de una política escolar obligatoria para mejorar el clima escolar aún no se ha estudiado a fondo. Este estudio de investigación tiene como objetivo describir la relación entre la calidad de los planes de convivencia y las competencias socioemocionales de los estudiantes. También tiene como objetivo describir la relación del acoso y el ciberacoso con la calidad de los planes de convivencia, como un factor contextual, y las competencias socioemocionales, como un factor individual. Se plantea la hipótesis de que las escuelas con un plan de convivencia de alta calidad tienen menos acoso y ciberacoso entre los estudiantes, quienes al mismo tiempo obtienen puntuaciones más altas en competencias socioemocionales en relación con los estudiantes de otras escuelas.

Tabla 1
Apartados del Plan de Convivencia en Andalucía (España)

Apartados del Plan de Convivencia	Descripción
1. Diagnóstico del estado de la convivencia	Análisis del clima escolar del centro, describiendo la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa y la gestión de los conflictos. También se debe exponer la conflictividad detectada y las acciones desarrolladas
2. Comisión de convivencia	Grupo de representantes de la comunidad educativa que coordina iniciativas preventivas y soluciones a conflictos
3. Aula de convivencia	Un espacio específico para la atención individual del alumnado envuelto en conflictos, que así lo requiera, y programación de actuaciones específicas
4. Normas de convivencia	Normas, tanto generales para todo el centro como particulares del aula, con un sistema de detección de su incumplimiento y las correcciones que se aplicarían
5. Promoción de la convivencia	Conjunto de medidas específicas para promover la convivencia, fomentando el diálogo, la corresponsabilidad y la cultura de paz
6. Medidas para prevenir, detectar y resolver posibles conflictos	Medidas enfocadas a prevenir, detectar, mediar, y resolver posibles conflictos
7. Delegados de clase y sus funciones en la resolución de conflictos	Representantes de estudiantes y sus funciones como mediadores en conflictos y colaboradores de los profesores
8. Delegados de padres y madres y sus funciones en la resolución de conflictos	Representantes de padres y madres, y sus funciones como mediadores en conflictos de la comunidad educativa
9. Formación de la comunidad educativa	Programación de las necesidades de formación en convivencia de los miembros de la comunidad educativa
10. Estrategias de difusión, seguimiento y evaluación del plan de convivencia	Planificación de las estrategias para la difusión, seguimiento y evaluación del plan de convivencia
11. Colaboración con otras instituciones	Procedimiento para articular la colaboración con entidades e instituciones del entorno
12. Recogida de incidencias	Procedimiento para la recogida de incidencias en materia de convivencia

Método

Participantes

La muestra incluye 2.139 alumnos, matriculados de 1.º a 4.º de la ESO, en 22 centros escolares seleccionados aleatoriamente del nivel secundario obligatorio del sistema escolar español en Andalucía en 2015. Esta muestra es representativa con un nivel de fiabilidad del 95% y un error muestral del 2.11%. Entre los participantes, 1.088 son niñas y 1.026 niños (50.9% y 48.0% respectivamente), y 25 estudiantes no han informado de su sexo ($M_{edad} = 13.79$, $DT = 1.40$, rango de 11 a 19). Los estudiantes se han identificado como grupo mayoritario étnico-cultural (1.636, 76.5%) o grupo minoritario. La minoría étnico-cultural está compuesta por etnia gitana (101, 4.7%) e inmigrantes (314, 14.7%), con un total de 415 alumnos en la muestra, que se ajusta aproximadamente a la realidad del sistema escolar de la región andaluza (Junta de Andalucía, 2017).

Instrumentos

El *Cuestionario de Competencias Socioemocionales* (SEC-Q; Zych et al., 2018) contiene 16 ítems ($\Omega = .80$, $\alpha = .80$), con una escala de respuesta Likert de 1 a 5, están divididos en cuatro factores: *autoconciencia* ($\alpha = .72$, $\Omega = .72$, $CR = .71$), *autogestión y motivación* ($\alpha = .65$, $\Omega = .67$, $CR = .67$), *conciencia social y conducta prosocial* ($\alpha = .73$, $\Omega = .74$, $CR = .73$) y *toma de decisiones responsable* ($\alpha = .77$, $\Omega = .77$, $CR = .76$). Se ha identificado un alfa ($\alpha = .80$) y un omega ($\Omega = .82$) excelentes para la escala en la muestra actual, y el análisis factorial confirmatorio ha mostrado un buen ajuste de este modelo ($S/B\chi^2 = 283.30$, $gl = 98$, $p < .01$, $NFI = .97$, $NNFI = .97$, $CFI = .98$, $RMSEA = .03$, IC del 90% = .027 - .036) con $AVE = .40$.

El *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (Ortega-Ruiz et al., 2016) es una escala con 14 ítems y dos factores: *victimización* (7 ítems) y *agresión* (7 ítems). La escala de respuesta Likert oscila entre 0 = nunca y 4 = más de una vez a la semana) y en este estudio se refiere a «los últimos meses». Este cuestionario muestra muy buenos alfa de Cronbach en su estudio de validación y excelente fiabilidad en el proyecto actual (escalas de *victimización* y *agresión* con, $\alpha = .90$, $\Omega = .90$, $CR = .90$). Un análisis factorial confirmatorio también ha mostrado un ajuste excelente de los datos de este estudio a la estructura de dos factores ($SB\chi^2 = 962.01$, $gl = 76$,

$p < .01$, $NFI = .95$, $NNFI = .94$, $CFI = .95$, $RMSEA = .076$, IC del 90% = .072 - .081) con $AVE = .57$.

El *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (Ortega-Ruiz et al., 2016) tiene 22 ítems, agrupados en dos factores: *cibervictimización* (11 ítems) y *ciberagresión* (11 ítems). Los ítems se responden en una escala Likert de 5 puntos que van de 0 = nunca a 4 = más de una vez a la semana, en referencia a «los últimos meses». El estudio de validación muestra excelentes alfas de Cronbach para ambos factores (*cibervictimización* .80 y *ciberagresión* .88; Ortega-Ruiz et al., 2016). El estudio actual también tiene excelentes alfas de Cronbach, omegas de McDonald y fiabilidad compuesta (*cibervictimización*, $\alpha = .94$, $\Omega = .94$, $CR = .93$, y *ciberagresión* $\alpha = .96$, $\Omega = .96$, $CR = .96$). El análisis factorial confirmatorio ha mostrado un ajuste muy bueno de los datos a esta estructura de dos factores ($SB\chi^2 = 1426.06$, $gl = 208$, $p < .01$, $NFI = .97$, $NNFI = .97$, $CFI = .98$, $RMSEA = .054$, IC del 90% = .052 - .057) con $AVE = .62$.

La Tabla 2 se ha creado para analizar el documento de la política de clima escolar, *Plan de Convivencia*. Los apartados se establecen según las categorías obligatorias que deben incluirse en cada documento de plan de convivencia, tal y como lo define la legislación española (LOMCE, 2013; LOE 2006) y su articulación a través del texto específico regional andaluz (Orden, 2011). Este texto legal detalla contenidos e instrucciones específicas. Todos los apartados y sus contenidos, en total 23, son analizados, codificados y puntuados, bajo como 0 (ninguno o información básica/general) y alto como 1 (información contextualizada y detallada). Esta codificación dicotómica se ha decidido después de un examen cuidadoso de los documentos, cuya calidad en cada criterio no ha sido lo suficientemente variable para el uso de escalas Likert.

Diseño y procedimiento

Este estudio descriptivo, transversal y ex post-facto, se realiza con una recogida de documentos escolares y una encuesta a una muestra representativa de adolescentes andaluces en 2015. La combinación de un análisis cualitativo de los planes de convivencia y un análisis cuantitativo de las encuestas a los estudiantes implica una triangulación metodológica de datos. Después de obtener los permisos de los 22 centros escolares seleccionados aleatoriamente, los investigadores han visitado todas las escuelas y han administrado las encuestas personalmente. Se ha informado a los estudiantes sobre los detalles de este proyecto de investigación y que la partici-

Tabla 2
Rúbrica de evaluación de los planes de convivencia

Apartados	Indicadores	Puntuación ¹
1. Diagnóstico del estado de la convivencia	Características del centro Gestión y organización que influyen en la convivencia Participación en el centro Conflictividad detectada	
2. Comisión de convivencia	Actuaciones desarrolladas Coordinación Composición Plan de reuniones Plan de actuación	
3. Aula de convivencia	Criterios y condiciones Programación de las actuaciones del Departamento de Orientación Horario Ubicación, instalaciones y material didáctico	
4. Normas de convivencia		
5. Promoción de la convivencia		
6. Medidas para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse		
7. Delegados de clase y sus funciones en la resolución de conflictos		
8. Delegados de padres y madres y sus funciones en la resolución de conflictos		
9. Formación de la comunidad educativa		
10. Estrategias de difusión, seguimiento y evaluación del plan de convivencia	Estrategias y procedimientos Evaluación	
11. Colaboración con otras instituciones		
12. Recogida de incidencias		

1 0: nada o información básica/general; 1: información contextualizada y detallada.

pación tiene carácter voluntario y anónimo. Solo 15 estudiantes han decidido no participar, o sus encuestas han sido excluidas debido a un sesgo de respuesta (p. ej., zigzaguear o no leer las preguntas). Durante sus horas de clase, los estudiantes han completado los cuestionarios en aproximadamente 30 minutos, supervisados por los investigadores. El Comité de Ética de la Universidad de Córdoba ha aprobado el proyecto. Los investigadores han solicitado los documentos de los planes de convivencia durante las visitas para la recogida de datos. Se han obtenido copias en once escuelas y otras cuatro han enviado los documentos por correo electrónico.

Análisis de los datos

Los indicios de confiabilidad de los cuestionarios se han calculado utilizando el software FACTOR y los análisis factoriales confirmatorios se han realizado con el software EQS 6.2 para así obtener alfas de Cronbach, omegas de McDonald y comprobar si la estructura factorial es adecuada.

Cada plan de centro se ha puntuado en sus 23 apartados con 0 (ninguno, información ambigua o muy general) o 1 (información contextualizada, precisa y detallada). La dicotomización ha ayudado a diferenciar claramente la calidad de los apartados incluidos en este documento en cada escuela. Las puntuaciones se han sumado y las escuelas se han dividido en una puntuación alta o baja del plan de convivencia, según la puntuación total basada en la puntuación media (bajo = por debajo de la mediana, alto = por encima de la mediana). Se han comparado escuelas de baja y alta calidad con respecto a las competencias socioemocionales, el acoso y el ciberacoso utilizando las pruebas *t* de Student con SPSS 23. Los tamaños del efecto se han calculado con la *d* de Cohen utilizando la calculadora de tamaño del efecto de Campbell Collaboration.

Se han realizado análisis de regresión logística binaria para descubrir si las puntuaciones de los planes de convivencia, las competencias socioemocionales y ser miembro de una minoría étnico-cultural se relacionan de manera única con los roles de acoso y ciberacoso. Todas las variables han sido dicotomizadas 0 = no, 1 = sí, o bajas (0) versus altas (1). Los estudiantes se han clasificado en diferentes roles de acoso y ciberacoso en función de sus respuestas a los ítems centrados en la victimización y la agresión. Los participantes que han respondido nunca, o una o dos veces a todos los ítems sobre agresión y al menos una vez al mes o más

a cualquier ítem sobre victimización se han codificado como víctimas (y viceversa para agresores). Los agresores-victimizados han sido estudiantes que han respondido al menos una vez al mes o más a cualquier ítem sobre victimización y agresión. Esta es una forma estándar de clasificar a los estudiantes en roles de acoso y ciberacoso que se utilizan en este campo científico. Todo esto se ha hecho para conocer el impacto de las variables de estudio en cada rol, incluyendo víctimas puras, agresores puros y participantes involucrados tanto en la victimización como en la agresión, lo que no sería posible con variables continuas.

En este estudio los planes de convivencia corresponden a cada escuela (no a los estudiantes, quienes contribuyen con los datos sobre las competencias socioemocionales, el acoso y el ciberacoso). La agrupación de la muestra ha requerido algunas correcciones estadísticas específicas para la agrupación de errores típicos de los tamaños del efecto (Hedges, 2007). Por tanto, la varianza se ha incrementado en $[1 + (n - 1) * ICC]$, donde *n* = número de individuos (promedio de 97.22) en las escuelas y ICC es la correlación intraclase, igual a 0.025. Por tanto, todas las variaciones de los errores típicos se han multiplicado por 3.41 (Farrington et al., 2009; Hedges y Hedberg, 2007; Murray y Blitstein, 2003). Se ha aplicado la eliminación por pares a los datos perdidos.

Resultados

El *plan de convivencia* varía entre los centros escolares, tanto en la cantidad como en la calidad en el cumplimiento de cada criterio. Incluso con una lista clara y obligatoria de características establecidas por la ley (ver [Tabla 1](#)), los centros no las cumplen todas y, cuando lo hacen, no todos los 23 ítems han sido elaborados por igual. Un centro escolar de 22 logra la puntuación máxima en los 23 apartados, especificada en la [Tabla 2](#). La mayoría de las escuelas completan la mayoría de los 23 apartados y han obtenido una calificación por encima del punto medio ([Figura 1](#)). Esto significa que la mayoría de la muestra (13 de 22 escuelas) tiene una puntuación de más del 50% de la puntuación máxima teórica. Sin embargo, 7 de estos 22 centros escolares no han proporcionado su *plan de convivencia* para esta investigación y no se han incluido en los análisis. Más de la mitad de las escuelas describen adecuadamente los apartados del *plan de convivencia*, y están lo suficientemente bien explicados y contextualizados como para que los miembros de la

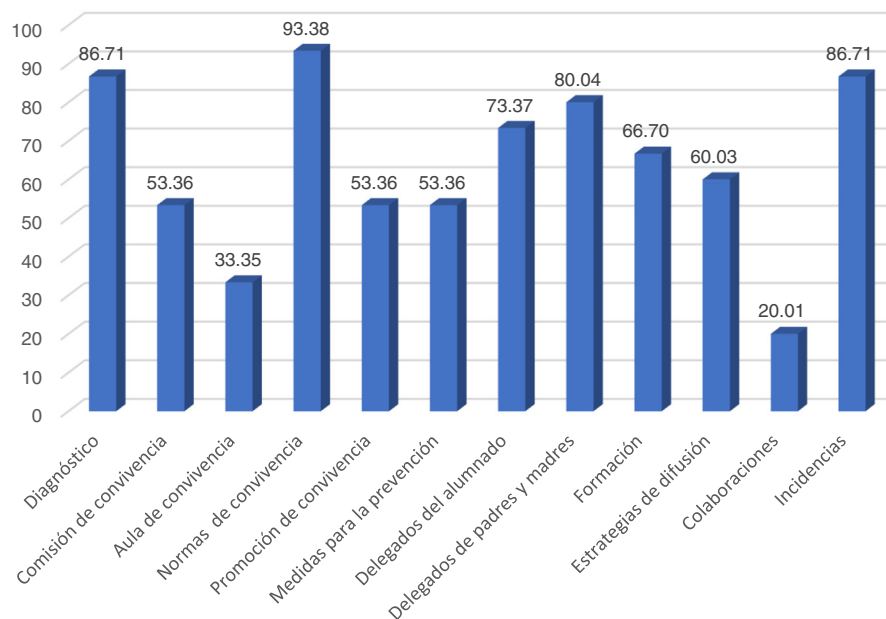


Figura 1. Porcentaje de escuelas con los apartados del Plan de Convivencia con puntuación alta. Denominación completa y descripción de los apartados del plan de convivencia en la [Tabla 1](#).

comunidad escolar los desarrollen fácilmente. La [Figura 1](#) muestra el porcentaje de escuelas que han recibido puntuaciones altas en el *plan de convivencia*.

Las relaciones entre la calidad del *plan de convivencia*, las *competencias socioemocionales*, el *acoso* y el *ciberacoso* se muestran en las [Tablas 3 y 4](#). Estos análisis se corrigen para la agrupación en los centros escolares. En la [Tabla 3](#) se han comparado escuelas de alta y baja calidad en el *plan de convivencia* de acuerdo con el nivel de los estudiantes en *competencias socioemocionales*. Los análisis han mostrado que la calidad del *plan de convivencia* no tiene una relación significativa con las *competencias socioemocionales* de los estudiantes, después de controlar la agrupación por escuela). La [Tabla 4](#) muestra las puntuaciones medias en *victimización*, *agresión*, *cibervictimización* y *ciberagresión* en referencia al *plan de convivencia* de baja calidad versus alta. Después de controlar la agrupación dentro de las escuelas, solamente *agresión* tiene una relación significativa con la *promoción de la convivencia* ($M_{Baja} = 9.86$, $DT = 4.44$ vs. $M_{Alta} = 9.08$, $DT = 3.39$, $d = 0.20$, $V = 0.009$, $z = 2.084$).

La [Tabla 5](#) muestra los análisis de regresión logística con diferentes roles de *acoso* como variable dependiente y la calidad del *plan de convivencia*, *competencias socioemocionales* y ser miembro de la minoría étnico-cultural como predictores. Se ha encontrado que la *baja conciencia social* y *conducta prosocial* ($OR = 0.90$, IC del 95% = 0.83-0.98) es un predictor único significativo de la *agresión*. Además, la *baja conciencia social* y *conducta prosocial* ($OR = 0.94$, IC del 95% = 0.89-0.99) y ser miembro de un grupo minoritario étnico-cultural ($OR = 1.72$, IC del 95% = 1.21-2.43) han resultado ser predictores significativos únicos de *agresores-victimizados*.

La [Tabla 6](#) muestra el análisis de regresión logística con diferentes roles de *ciberacoso* como variables dependientes predichas por la calidad del *plan de convivencia*, las *competencias socioemocionales* y la pertenencia a una minoría étnico-cultural. Se ha encontrado que la *baja autogestión* y *motivación* ($OR = 0.87$, IC del 95% = 0.77-0.98) era un predictor individual significativo de *ciberagresión*. También se ha hallado que la *baja toma de decisiones responsable* ($OR = 0.90$, IC del 95% = 0.84-0.97) y ser miembro de un grupo minoritario étnico-cultural ($OR = 1.60$, IC del 95% = 1.09-2.34) son predictores individuales significativos de *ciberacosador-victimizado*. La calidad de los *planes de convivencia*

no se relaciona significativamente con el *acoso* y el *ciberacoso*, después de controlar las demás variables en los análisis de regresión.

Discusión

Esta investigación describe la relación entre la calidad de los documentos sobre política de clima escolar, es decir, los planes de convivencia, y las competencias socioemocionales de los estudiantes, como factor individual. Asimismo, este estudio muestra la relación del *acoso* y el *ciberacoso* con la calidad de los planes de convivencia, como factor contextual. Muchos estudios han encontrado una gran variedad de planes de convivencia ([Ascorra et al., 2019](#)), incluyendo los resultados con la muestra actual. En el lado positivo, la mayoría de las escuelas de esta muestra posee el documento y ha obtenido una buena puntuación. Muchas escuelas ofrecen planes de convivencia bien diseñados y con procesos, herramientas, recursos y propuestas esenciales para promover un clima escolar positivo, y reducir y evitar la violencia y el acoso en sus diferentes expresiones, siguiendo la evidencia científica sobre el importante papel del clima escolar en el fenómeno del acoso escolar ([Lázaro-Visa et al., 2019](#); [Zych et al., 2020](#)).

Las diferencias en los planes de convivencia han sido cuantitativas, debido a la longitud del texto y la cantidad de características presentadas, y también cualitativas, debido a la diferente calidad de las descripciones y los detalles proporcionados para aclarar cada apartado del documento. La mayoría de las escuelas incluidas en este estudio han elaborado y publicado explícitamente un plan de convivencia. Sin embargo, es interesante que, aunque todas las características del documento oficial están detalladas en el texto legal ([Orden, 2011](#)), solo una escuela lo siguió en su totalidad y cumplió con todos los aspectos requeridos en los planes de convivencia. Los planes de convivencia tienen vínculos específicos con las relaciones sociales de los alumnos ([Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela, 2019](#); [Wang y Holcombe, 2010](#); [Wisner, 2014](#)). Sin embargo, los planes de convivencia no se relacionan significativamente con las competencias socioemocionales entre los estudiantes, incluidos los cuatro factores, en este estudio. De todos modos, la calidad del plan de convivencia, bien descrito o no, no parece tener un efecto en el desarrollo de competencias socioemocionales entre los estudiantes. Por tanto, la promoción de estas

Tabla 3
Baja y alta puntuación en los apartados del plan de convivencia versus competencias socioemocionales y sus factores

	Diagnóstico			Comisión de convivencia			Aula de convivencia			Normas de convivencia			Promoción de la convivencia			Medidas para la prevención		
	Baja	Alta	<i>d</i>	Baja	Alta	<i>d</i>	Baja	Alta	<i>d</i>	Baja	Alta	<i>d</i>	Baja	Alta	<i>d</i>	Baja	Alta	<i>d</i>
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	
Autoconciencia	16.34 (2.67)	15.87 (2.84)	0.17	16.15 (2.73)	15.81 (2.87)	0.12	16.01 (2.69)	15.89 (3.04)	0.04	15.80 (2.45)	15.98 (2.83)	-0.06	15.96 (2.82)	15.98 (2.81)	-0.01	16.07 (2.63)	15.88 (2.97)	0.07
Autogestión y motivación	12.22 (2.36)	12.02 (2.43)	0.08	12.04 (2.36)	12.09 (2.46)	-0.02	11.96 (2.38)	12.28 (2.47)	-0.13	11.79 (2.62)	12.08 (2.40)	-0.12	12.05 (2.43)	12.08 (2.40)	-0.01	11.99 (2.37)	12.13 (2.45)	-0.06
Conciencia social y conducta prosocial	23.87 (3.57)	23.71 (3.43)	0.05	23.71 (3.51)	23.77 (3.42)	-0.02	23.64 (3.48)	23.95 (3.42)	-0.09	23.13 (1.03)	23.79 (3.42)	-0.19	23.70 (3.49)	23.78 (3.44)	-0.02	23.68 (3.52)	23.79 (3.41)	-0.03
Toma de decisiones responsable	10.66 (2.75)	10.67 (2.76)	0.00	10.61 (2.71)	10.81 (2.81)	-0.09	10.60 (2.82)	10.79 (2.63)	-0.07	10.23 (2.95)	10.69 (2.75)	-0.17	10.62 (2.82)	10.70 (2.70)	-0.03	10.54 (2.85)	10.78 (2.67)	-0.09
Competencias socioemocionales	63.02 (7.60)	62.32 (8.11)	0.09	62.54 (7.94)	62.42 (8.06)	0.02	62.22 (7.85)	63.00 (8.28)	-0.10	61.09 (7.95)	62.57 (8.00)	-0.19	62.36 (8.27)	62.58 (7.77)	-0.03	62.25 (7.77)	62.69 (8.22)	-0.06
	Delegados del alumnado			Delegados de padres y madres			Formación			Estrategias de difusión			Colaboraciones			Incidencias		
	Baja	Alta	<i>d</i>	Baja	Alta	<i>d</i>	Baja	Alta	<i>d</i>	Baja	Alta	<i>d</i>	Baja	Alta	<i>d</i>	Baja	Alta	<i>d</i>
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	
Autoconciencia	15.99 (2.71)	15.97 (2.84)	0.01	15.92 (2.75)	15.99 (2.83)	-0.02	16.01 (2.65)	15.95 (2.90)	0.02	15.79 (2.93)	16.09 (2.73)	-0.11	15.96 (2.77)	16.02 (3.00)	-0.02	15.97 (2.44)	15.97 (2.86)	0.00
Autogestión y motivación	12.11 (2.42)	12.05 (2.41)	0.03	12.06 (2.43)	12.06 (2.41)	0.00	12.11 (2.45)	12.04 (2.40)	0.03	11.99 (2.46)	12.11 (2.39)	-0.05	12.06 (2.40)	12.07 (2.50)	-0.004	11.86 (2.50)	12.09 (2.40)	-0.10
Conciencia social y conducta prosocial	23.63 (3.49)	23.77 (3.46)	-0.04	23.50 (3.52)	23.83 (3.43)	-0.10	23.69 (3.42)	23.77 (3.48)	-0.02	23.58 (3.42)	23.85 (2.73)	-0.09	23.78 (3.43)	23.59 (3.59)	0.06	23.50 (3.46)	23.78 (3.46)	-0.08
Toma de decisiones responsable	10.55 (2.75)	10.69 (2.76)	-0.05	10.59 (2.72)	10.69 (2.77)	-0.04	10.70 (2.75)	10.64 (2.76)	0.02	10.66 (2.80)	10.67 (2.73)	0.00	10.70 (2.75)	10.49 (2.78)	0.08	10.52 (2.84)	10.68 (2.75)	-0.06
Competencias socioemocionales	62.29 (7.88)	62.53 (8.04)	-0.03	62.10 (7.86)	62.62 (8.05)	-0.07	62.60 (7.72)	62.41 (8.15)	0.02	62.04 (8.07)	62.75 (7.95)	-0.09	62.56 (8.05)	62.14 (7.80)	0.05	62.08 (7.61)	62.54 (8.06)	-0.06

Denominación completa y descripción de los apartados del plan de convivencia en la [Tabla 1](#).

* Significativo, donde $z > |1.96|$, teniendo en cuenta que $z = d / \sqrt{V}$, donde V es V corregida ($V^*3.41$) para corregir el efecto agrupamiento.

Tabla 4
Baja y alta puntuación en los apartados del plan de convivencia versus acoso escolar y ciberacoso

	Diagnóstico			Comisión de convivencia			Aula de convivencia			Normas de convivencia			Promoción de la convivencia			Medidas para la prevención		
	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d
Victimización	11.65 (5.18)	11.30 (5.46)	0.06	11.35 (5.37)	11.39 (5.43)	-0.01	11.43 (5.37)	11.26 (5.47)	0.03	11.79 (5.52)	11.35 (5.39)	0.08	11.76 (5.62)	11.05 (5.19)	0.13	11.36 (5.13)	11.39 (5.64)	-0.01
Agresión	9.52 (4.05)	9.42 (3.89)	0.03	9.38 (3.76)	9.49 (4.06)	-0.03	9.46 (3.74)	9.39 (4.27)	0.02	9.24 (3.13)	9.45 (3.97)	-0.05	9.86 (4.44)	9.08 (3.39)	0.20*	9.47 (3.76)	9.42 (4.07)	0.01
Cibervictimización	13.87 (4.55)	14.14 (5.33)	-0.05	13.85 (4.74)	14.30 (5.53)	-0.09	13.83 (4.71)	14.63 (5.98)	-0.16	14.43 (5.22)	14.06 (5.17)	0.07	14.61 (5.95)	13.64 (4.36)	0.19	13.79 (4.45)	14.34 (5.73)	-0.11
Ciberagresión	12.50 (3.85)	12.83 (4.29)	-0.08	12.57 (3.78)	12.93 (4.54)	-0.09	12.63 (3.76)	13.02 (4.97)	-0.09	12.54 (3.22)	12.77 (4.25)	-0.06	13.05 (4.91)	12.51 (3.47)	0.13	12.58 (3.54)	12.92 (4.71)	-0.08
	Delegados del alumnado			Delegados de padres y madres			Formación			Estrategias de difusión			Colaboraciones			Incidencias		
	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d	Baja M (DT)	Alta M (DT)	d
Victimización	11.06 (4.94)	11.45 (5.51)	-0.07	10.80 (4.81)	11.58 (5.59)	-0.15	11.42 (5.36)	11.35 (5.42)	0.01	11.25 (5.37)	11.46 (5.42)	-0.04	11.49 (5.48)	10.88 (5.02)	0.11	11.43 (5.62)	11.36 (5.37)	0.01
Agresión	9.05 (3.42)	9.54 (4.04)	-0.13	8.99 (3.23)	9.61 (4.14)	-0.16	9.10 (3.37)	9.62 (4.17)	-0.13	9.44 (3.87)	9.44 (3.96)	0.00	9.50 (4.01)	9.18 (3.54)	0.08	9.05 (3.03)	9.50 (4.04)	-0.11
Cibervictimización	13.52 (4.09)	14.23 (5.41)	-0.13	13.31 (3.93)	14.38 (5.54)	-0.21	13.69 (4.42)	14.29 (5.52)	-0.12	13.98 (5.09)	14.15 (5.22)	-0.03	14.26 (5.40)	13.37 (4.04)	0.17	13.58 (4.35)	14.15 (5.27)	-0.12
Ciberagresión	12.20 (2.67)	12.90 (4.51)	-0.17	12.28 (2.94)	12.94 (4.57)	-0.16	12.28 (2.90)	13.01 (4.73)	-0.17	12.88 (4.14)	12.68 (4.23)	0.05	12.79 (4.28)	12.62 (3.83)	0.04	12.32 (2.88)	12.82 (4.36)	-0.12

Denominación completa y descripción de los apartados del plan de convivencia en la [Tabla 1](#).

* Significativo, donde $z = |1.96|$, teniendo en cuenta que $z = d / \sqrt{V}$, donde V es V corregida ($V^*3.41$) para corregir el efecto agrupamiento.

Tabla 5

Análisis de regresión logística con los diferentes roles de acoso escolar predicho por el plan de convivencia, las competencias socioemocionales y el grupo étnico-cultural

	Víctimas		Agresores		Agresores-victimizados	
	OR	OR 95%CI	OR	OR 95%CI	OR	OR 95%CI
Plan de convivencia	1.06	0.80-1.40	0.99	0.56-1.72	1.08	0.78-1.48
Autoconciencia	0.99	0.94-1.05	0.98	0.88-1.10	1.02	0.96-1.09
Autogestión y motivación	0.96	0.90-10.03	1.04	0.92-1.17	0.98	0.91-1.05
Conciencia social y conducta prosocial	0.99	0.95-10.04	0.90*	0.83-0.98	0.94*	0.89-0.99
Toma de decisiones responsable	1.05	0.99-10.11	0.93	0.84-1.04	0.95	0.89-1.01
Minoría étnico-cultural	1.34	0.97-10.85	1.19	0.62-2.26	1.72	1.21-2.43
Nagelkerke R ²	0.04		0.07		0.04	
χ^2 (gl)	60.65 (6)		11.78 (6)		260.01 (6)***	

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$ **Tabla 6**

Análisis de regresión logística con los diferentes roles de ciberacoso predicho por el plan de convivencia, las competencias socioemocionales y el grupo étnico-cultural

	Cibervíctimas		Ciberagresores		Ciberagresores-victimizados	
	OR	OR 95%CI	OR	OR 95%CI	OR	OR 95%CI
Plan de convivencia	1.08	0.77-1.52	1.00	0.55-1.80	1.39	0.98-1.99
Autoconciencia	1.00	0.93-1.07	1.01	0.90-1.13	1.03	0.96-1.10
Autogestión y motivación	1.04	0.96-1.12	0.87*	0.77-0.98	0.99	0.92-1.07
Conciencia social y conducta prosocial	0.98	0.93-1.04	1.03	0.94-1.13	0.96	0.91-1.02
Toma de decisiones responsable	1.01	0.94-1.08	0.93	0.83-1.04	0.90*	0.84-0.97
Minoría étnico-cultural	1023	0.84-1.82	1.43	0.75-2.70	1.60*	1.09-2.34
Nagelkerke R ²	<0.01		0.04		0.39	
χ^2 (gl)	2.42 (6)		0.09 (6)		22.84 (6)**	

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

competencias no depende de los documentos, lo que abre nuevas reflexiones sobre la utilidad de los documentos formales escritos en los centros escolares o el proceso de promoción de las competencias socioemocionales en las escuelas. Como muestran estudios anteriores, estas políticas pueden ser útiles (Smith et al., 2012), pero es posible que algunos centros escolares diseñen los documentos como un requisito burocrático y no sigan estos documentos a diario. Las hipótesis de este estudio fueron parcialmente rechazadas, debido a que una alta calidad de los planes de convivencia no se relacionó con puntuaciones altas en las competencias socioemocionales de los estudiantes. Los estudios futuros deberían aclarar en qué medida se utilizan realmente estos documentos.

La victimización por acoso escolar, la ciberagresión y la cibervictimización no se han relacionado con la calidad de los planes de convivencia. La alta agresión se ha relacionado con la baja calidad de los planes de convivencia. Es un resultado esperado porque una política sobre la convivencia escolar más detallada debería asociarse con menos violencia (Hong et al., 2018, Samara y Smith, 2008) y, por tanto, las escuelas podrían intentar desarrollar mejores planes de convivencia. De esta forma, esta conclusión es muy optimista, porque la agresión podría reducirse mediante una adecuada promoción de un clima escolar positivo, lo cual incentiva la mejora de los planes de convivencia, como respuesta a mejorar la situación escolar (Acosta et al., 2019). Las hipótesis de este estudio han sido aceptadas parcialmente, pero solo en el criterio de que promover un clima escolar positivo está relacionado con una menor agresión entre los estudiantes. De acuerdo con los análisis de regresión logística sobre los roles de acoso y ciberacoso, el rol de agresor-victimizado ha sido predicho por una baja conciencia social y conducta prosocial, y por ser miembro de un grupo minoritario étnico-cultural. Además, los ciberagresores y los ciberagresores-victimizados se han predicho por menores competencias socioemocionales (autogestión y motivación, y toma de decisiones responsable, respectivamente). Por tanto, es fundamental potenciar estas competencias en los estudiantes para prevenir y reducir el acoso escolar. Numerosos estudios han demostrado que

los altos niveles de competencias socioemocionales están relacionados con menos acoso y ciberacoso (Cook et al., 2010; Nasaescu et al., 2018; Zych et al., 2018).

Además, los grupos minoritarios étnico-culturales son significativamente más vulnerables a involucrarse en el acoso y el ciberacoso que los miembros del grupo mayoritario, como también lo demuestran estudios previos (Llorent et al., 2016; Rodríguez-Hidalgo et al., 2018). Esta línea de investigación es fundamental para prevenir y reducir los conflictos relacionados con diferentes grupos étnico-culturales en las escuelas y la sociedad en general. Más conocimiento sobre las minorías y cómo pueden protegerse del fenómeno del acoso escolar es clave para preparar estrategias que fomenten escuelas y sociedades interculturales e inclusivas. La concepción de la política escolar como un proceso, pero no como un producto (Perryman et al., 2017), da lugar a sugerir futuros estudios a largo plazo para alcanzar una comprensión más profunda sobre el impacto de las políticas escolares. Los futuros estudios longitudinales podrían descubrir potencialmente relaciones causales que no han sido estudiadas en el proyecto actual, debido a su diseño transversal. Además, la confiabilidad de todas las escalas fue aceptable, pero podría mejorarse en algunas subescalas. Los estudios futuros también deben combinar autoinformes con otros tipos de instrumentos de recogida de datos.

En el contexto español, el plan de convivencia es obligatorio desde hace más de una década. Probablemente esta iniciativa estructural en el sistema escolar contribuya a la prevención del acoso escolar. Sin embargo, durante la recogida de datos para este estudio, decenas de maestros y equipos de dirección escolar han informado que la elaboración de este documento no vale la pena, especialmente cuando no se detectaban problemas específicos. El sentimiento general ha sido que la elaboración e implementación del plan de convivencia requiere mucho esfuerzo, con beneficios nulos o insuficientes. Sin embargo, de acuerdo con la evidencia de este estudio, la promoción de un clima escolar positivo a partir del plan de convivencia sí merece la pena, ya que la agresión podría reducirse. Al mismo tiempo, mayores competencias socio-

mocionales podrían disminuir la ciberagresión y las víctimas de ciberacoso. Los programas de prevención e intervención deben considerar la diversidad étnico-cultural de cada escuela para promover adecuadamente la educación inclusiva.

Agradecimientos

El actual trabajo se ha financiado por la Beca José Castillejo CAS17/00486, concedida al primer autor por el Ministerio de Educación (España). También está financiado por el Proyecto de Investigación «Adicción a las nuevas tecnologías: El rol de las cibercompetencias emocionales e inteligencia emocional» BIL/14/S2/163, concedida al tercer autor por la Fundación MAPFRE.

Referencias

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., y Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200–215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Allen, A., Glassman, M., Riegel, L., y Dawson, H. (2013). Investigating constituent values and school policy. *Education and Urban Society*, 45(3), 340–361. <https://doi.org/10.1177/0013124511409403>
- Ascorra, P., Álvarez-Figueroa, F., y Queupil, J. P. (2019). Managing school climate issues at the school district level: A comprehensive review of the literature. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1–13. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-5.msci>
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., y Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508–544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>
- Chalmers, C., Campbell, M. A., Spears, B. A., Butler, D., Cross, D., Slee, P., y Kift, S. (2016). School policies on bullying and cyberbullying: Perspectives across three Australian states. *Educational Research*, 58(1), 91–109. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1129114>
- Collaborative for Academic Social Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs (preschool and elementary school edition)*. University of Illinois at Chicago. <https://bit.ly/3izkuMY>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Elias, M. J., Nayman, S. J., Duffell, J. C., y Kim, S. A. (2017). Madam secretary, help us improve social-emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 98(8), 64–69. <https://doi.org/10.1177/003172171717708298>
- Farrington, D. P., Coid, J. W., y Murray, J. (2009). Family factors in the intergenerational transmission of offending. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 19(2), 109–124. <https://doi.org/10.1002/cbm.717>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., y Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134–153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Gregory, A., y Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The Future of Children*, 27(1), 117–136. <https://bit.ly/2DRzMOc>
- Griffith, J. (2003). Schools as organizational models: Implications for examining school effectiveness. *The Elementary School Journal*, 104(1), 29–47. <https://doi.org/10.1086/499741>
- Haymovitz, E., Houseal-Allport, P., Lee, R. S., y Svistova, J. (2018). Exploring the perceived benefits and limitations of a school-based social-emotional learning program: A concept map evaluation. *Children & Schools*, 40(1), 45–54. <https://doi.org/10.1093/cs/cdx029>
- Hedges, L. V. (2007). Effect sizes in cluster-randomized designs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 32(4), 341–370. <https://doi.org/10.3102/1076998606298043>
- Hedges, L. V., y Hedberg, E. C. (2007). Intraclass correlations for planning group randomized experiments in rural education. *Journal of Research in Rural Education*, 22(10), 1–15. <https://bit.ly/2ZxyMgq>
- Hong, J. S., y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hong, J. S., Espelage, D. L., y Lee, J. M. (2018). School climate and bullying prevention programs. En D. L. Espelage y H. Shapiro (Eds.), *The handbook of violence in education: Forms, factors, and prevention* (pp. 359–374). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118966709.ch17>
- Hong, J. S., Song, E., Llorent, V. J., Patel, S., y Voisin, D. R. (2020). Can adult care diminish the effects of friends' assaultive behaviors on bullying perpetration among African American youth? *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29(2), 242–258. <https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1552223>
- Jones, D. E., Greenberg, M. T., y Crowley, M. (2015). The economic case for CASEL. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 97–113). Guilford.
- Jones, S. M., y Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Junta de Andalucía (2017). Padrón municipal de habitantes. Cifras oficiales de población municipal [Municipal population census. Official data of municipal population]. Retrieved from <https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografiapadron/index.htm>
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A. A., y Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied adolescent's life satisfaction: Personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in Psychology*, 10(1691), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://bit.ly/2GY70g7>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado* núm. 295, 10 diciembre de 2013. <https://bit.ly/2Fs1U19>
- Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., y Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 32(1), 47–53. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106>
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers in Psychology*, 7(1507), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>
- Manzano-Sánchez, D., y Valero-Valenzuela, A. (2019). Implementation of a model-based programme to promote personal and social responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviours, violence and classroom climate in primary and secondary education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>
- McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 85(3), 353–394. <https://doi.org/10.3102/0034654314553127>
- Murray, D. M., y Blitstein, J. L. (2003). Methods to reduce the impact of intra-class correlation in group-randomized trials. *Evaluation Review*, 27(1), 79–103. <https://doi.org/10.1177/0193841X02239019>
- Nasaescu, E., Marín-López, I., Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2018). Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying. *Computers in Human Behavior*, 88, 114–120. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.036>
- 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. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a10>
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 28–48). Routledge.
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* núm. 132, de 7 de julio de 2011. <https://bit.ly/3bYtgSj>
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2004). *SAVE model: An antibullying intervention in Spain*. En P. K. Smith, D. J. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167–186). Cambridge University Press.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). *Convivencia escolar: Manual para docentes*. Grupo 5.
- Perryman, J., Ball, S. J., Braun, A., y Maguire, M. (2017). Translating policy: Governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745–756. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Solera, E., y Calmaestra, J. (2018). Psychological predictors of cyberbullying according to ethnic-cultural origin in adolescents: A national study in Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49, 1506–1522. <https://doi.org/10.1177/0022022118795283>
- Samara, M., y Smith, P. K. (2008). How schools tackle bullying, and the use of whole school policies: Changes over the last decade. *Educational Psychology*, 28(6), 663–676. <https://doi.org/10.1080/01443410802191910>
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R., y Luyten-de Thouars, Y. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. University of Twente.
- Smith, P. K., Kupferberg, A., Mora-Merchan, J. A., Samara, M., Bosley, S., y Osborn, R. (2012). A content analysis of school anti-bullying policies: A follow-up after six years. *Educational Psychology in Practice*, 28(1), 47–70. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.639344>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sorrentino, A., Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Blaya, C. (2019). Epidemiology of cyberbullying across Europe: Differences between countries and genders. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(2), 74–91. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.005>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

- Wang, M. T., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wisner, B. L. (2014). An exploratory study of mindfulness meditation for alternative school students: Perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness*, 5(6), 626–638. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0215-9>
- Woods, S., y Wolke, D. (2003). Does the content of anti-bullying policies inform us about the prevalence of direct and relational bullying behaviour in primary schools? *Educational Psychology*, 23(4), 381–401. <https://doi.org/10.1080/01443410303215>
- 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*, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>. Online First
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., y Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. Springer.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
- 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(2), 98–106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>