REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Efectividad de los programas de prevención de violencia escolar infantil

Effectiveness of programs to prevent school violence among children

Recibido: 09/02/2026 - **Aceptado:** 15/04/2026

Jemmy Carolina Cano Acosta
https://orcid.org/0009-0009-2233-7361
jcanoac79@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo – Guayaquil, Ecuador

Resumen

La violencia es una realidad problemática que afecta en todo nivel, incluyendo a las escuelas, provocando afectación en el ámbito social, emocional y psicológico desde la primera infancia, lo que ha promovido la creación de programas para la prevención desde las aulas de clase. Sin embargo, resulta difícil comprobar la efectividad de los mismos por la falta de evidencia, ya que no poseen datos cuantificables y no emplean instrumentos validados. El objetivo de esta investigación fue identificar y analizar la evidencia científica sobre la efectividad de programas preventivos (PP) implementados en escuelas para reducir o prevenir conductas violentas entre niños, a partir de investigaciones publicadas entre 2015 y 2025. Se inició con la revisión sistemática que permitió seleccionar 21 artículos con 22 programas mediante el protocolo PRISMA 2020, se aplicó un enfoque cuantitativo y de vigilancia tecnológica, también se usó la herramienta Rayyan. Se obtuvo datos que muestran un mayor uso de diseños cuasi-experimentales que aplican el pre y post-intervención, así como uso de cuestionarios estandarizados y validados, entre ellos el European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) y encuestas derivadas del estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), es así como lograron medir cambios conductuales, emocionales y actitudinales en estudiantes menores de 15 años. También se encontraron programas que aplicaron el análisis descriptivo, modelos multivariados o de regresión múltiple y enfoques cualitativos. Algo que cabe destacar es la limitada información sobre PP aplicados en niños menores de cinco años. Estos resultados señalan la necesidad de fortalecer PP contextualizados, con énfasis en la infancia temprana y en realidades educativas latinoamericanas.

Palabras clave: Violencia escolar, programas de intervención, vigilancia tecnológica.

Abstract

Violence is a problematic reality that affects all levels of society, including schools, causing social, emotional, and psychological harm from early childhood onward. This has led to the creation of prevention programs in classrooms. However, it is difficult to verify the effectiveness of these programs due to a lack of evidence, as they lack quantifiable data and do not use validated instruments. The objective of this research was to identify and analyze the scientific evidence regarding the effectiveness of prevention programs (PPs) implemented in schools to reduce or prevent violent behavior among children, based on studies published between 2015 and 2025. The study began with a systematic review that identified 21 articles covering 22 programs using the PRISMA 2020 protocol; a quantitative and technology watch approach was applied, and the Rayyan tool was also used. The data revealed a greater use of quasi-experimental designs employing pre- and post-intervention measures, as well as standardized and validated questionnaires, including the European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) and surveys derived from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. This approach enabled the measurement of behavioral, emotional, and attitudinal changes in students under 15 years of age. The study also identified programs that employed descriptive analysis, multivariate models, multiple regression, and qualitative approaches. It is worth noting the limited information available on educational programs for children under five years of age. These findings highlight the need to strengthen context-specific educational programs, with an emphasis on early childhood and the educational realities of Latin America.

Keywords: School violence, intervention programs, technology monitoring.

SciELO Venezuela latindex LatinREV CC BY

Introducción

Diversos estudios recientes conceptualizan la violencia escolar evidenciando carencias institucionales que agravan la problemática, además de factores familiares y sociales en su persistencia (Hurtado & Domínguez, 2024; González Bellido, 2021; Ramos Corpas, 2007; Trucco & Inostroza, 2017; Estévez, 2006). La prevención de la violencia escolar está vinculada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, promoviendo entornos educativos seguros, inclusivos y libres de discriminación, contribuyendo al ODS 4 y al ODS 16. Impulsar PP desde edades tempranas favorece el bienestar emocional, el respeto y la convivencia, consolidando a la escuela como un entorno protector (ONU, 2019).

Investigaciones y organizaciones internacionales determinan que puede presentarse como uso de fuerza física o del poder, efectiva o como amenaza, con consecuencias psicológicas, sociales y físicas que dificultan un desarrollo saludable (Unesco, 2024; OMS, 2023; Unicef 2023; Briones, 2020; Hamodi & Jiménez, 2018; Díaz-Aguado et al., 2013; Garaigordobil, 2011).

Esta problemática acoge a toda la población mundial y aumenta, evidenciando menores con conductas disruptivas e implicados en confrontaciones físicas dentro y fuera de las escuelas, con estimaciones entre el 42 y 50% (OMS, 2023; Bedoya et al., 2020; Infocop, 2020; Unesco, 2019).

La educación emocional constituye una herramienta fundamental para prevenir conductas violentas y generar ambientes escolares de convivencia. Los programas en etapas tempranas permiten comprender y regular emociones, impactando en la conducta y mostrando menor violencia (OCDE, 2015; Bisquerra, 2009; Guerra & Williams, 2006).

Es así como surge la necesidad de una revisión sistemática de programas que integren la educación emocional como eje preventivo desde los primeros años, considerando que intervenir tempranamente previene conductas disruptivas y fortalece habilidades socioemocionales, y que el apoyo social de pares, familia y docentes actúa como factor protector (Domitrovich et al., 2017; Due et al., 2009; Guerra & Williams, 2006).

En Latinoamérica, sobre todo en Ecuador, faltan PP estructurados y estandarizados. Existen modelos que promueven convivencia y habilidades socioemocionales respaldados por políticas públicas, pero sin evaluaciones experimentales sistemáticas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). El Modelo de Atención Integral de los DECE es una política preventiva flexible, adaptada a cada escuela, lo que limita medir su impacto con evidencia empírica (MINEDUC, 2023).

Este conjunto de necesidades resalta la pertinencia de analizar la efectividad de los programas para prevenir la violencia en población escolar durante 2015–2025, lo que motiva la formulación de la pregunta desde el modelo PICo: ¿Existe evidencia de la efectividad de PE que aporten a la prevención del uso de la violencia desde edades tempranas?, ¿Cuáles son las características de los PEP contra la violencia dirigidos a niños?, ¿Qué países de América Latina han implementado PP contra la violencia escolar?, ¿Qué evidencia existe sobre su eficacia?, ¿Qué técnicas e instrumentos se han utilizado? y ¿Cuál es su productividad, impacto y crecimiento?

Esta revisión sistemática aborda la violencia desde una perspectiva científica, analizando intervenciones tempranas con evidencia actualizada, identificando estrategias efectivas para orientar investigaciones y políticas públicas en el contexto ecuatoriano. Fomenta habilidades como el manejo emocional, entornos seguros, bienestar e inclusión, contribuyendo a una convivencia pacífica y a la reducción de la violencia a largo plazo.

Para orientar el estudio se plantean objetivos: identificar resultados de los PP implementados entre 2010 y 2025 mediante revisión sistemática, determinar características, recopilar información sobre países de América Latina, analizar evidencia de eficacia, describir técnicas e instrumentos y determinar productividad, impacto y crecimiento de los PEP.

En el desarrollo del artículo se aplicaron estrategias de vigilancia tecnológica y análisis de desempeño, revisando volumen de publicaciones, distribución temporal, enfoques metodológicos y resultados reportados, ofreciendo una visión estructurada del estado de la investigación sin perder el énfasis interpretativo cualitativo (Donthu et al., 2021).

Metodología

Este estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, alineado con la perspectiva positivista. En el desarrollo, se implementaron las normas del método PRISMA para revisiones sistemáticas, ya que este facilita una organización rigurosa del proceso, garantizando mayor claridad y fiabilidad en los resultados obtenidos (Page et al., 2021). Se consultaron fuentes académicas mediante datos de Scopus, SciELO, Dialnet, ProQuest, Science Direct, Redalyc y ResearchGate, abarcando investigaciones publicadas entre los años 2010 y 2025.

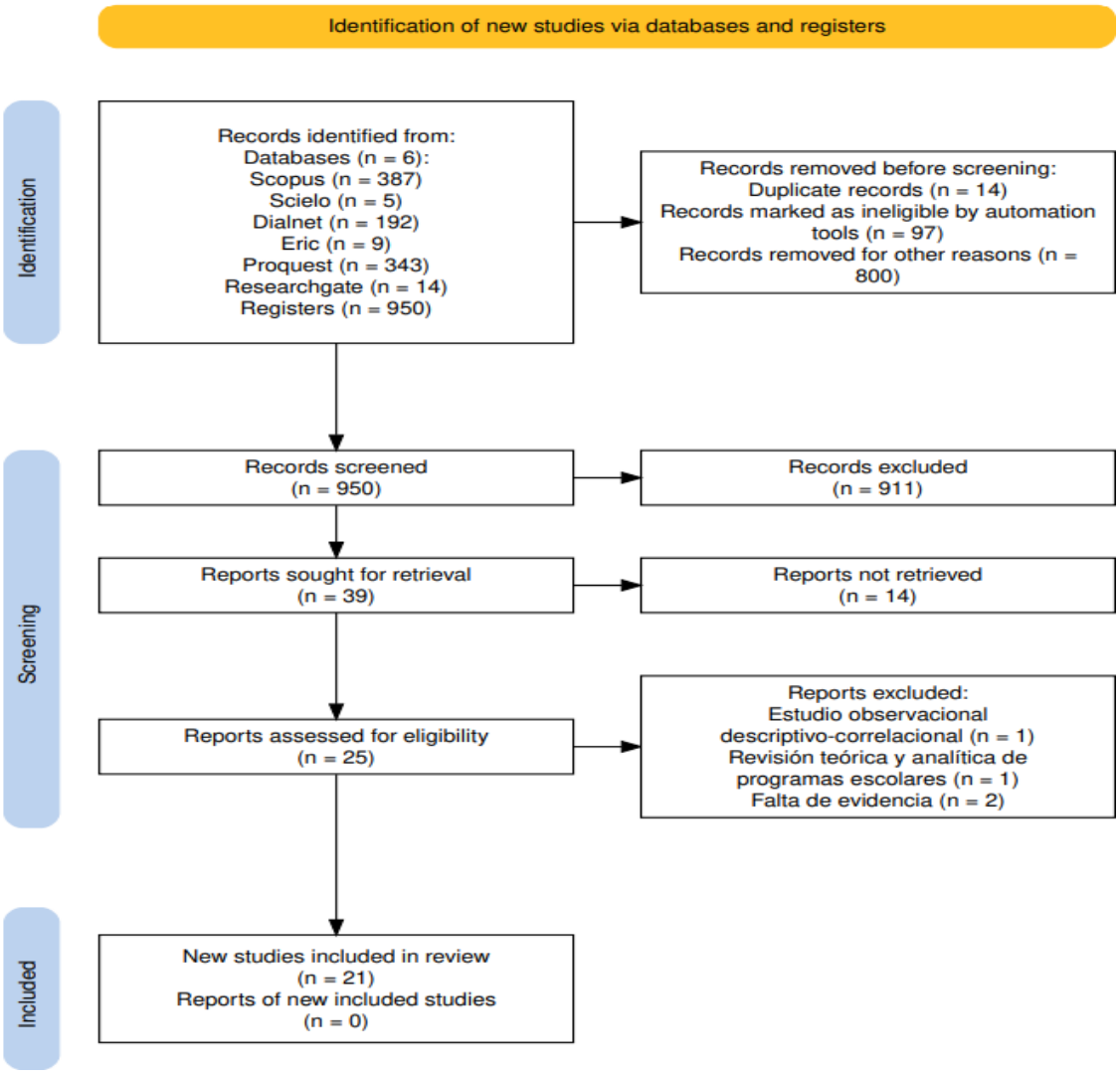
En el proceso de búsqueda, se emplearon términos clave como school violence, bullying, prevention, intervention, program, children, early childhood, educación primaria y sus equivalentes en español, combinados mediante operadores booleanos AND, OR, NOT, uso de comillas para frases exactas, y paréntesis para organizar las ecuaciones de búsqueda en bases de datos especializadas.

La búsqueda inicial identificó 950 publicaciones. Tras filtrar por títulos, excluyendo las no relacionadas con la población escolar, temática de violencia y tipo de investigación, quedaron 150 estudios. Usando la herramienta Rayyan (2023) para revisiones sistemáticas, que facilita el cribado por título y objetivos, se redujeron a 53.

Luego, con Rayyan, se revisaron resúmenes aplicando criterios de inclusión: población de estudiantes escolares; intervenciones para prevenir/reducir violencia en contextos educativos; resultados cuantitativos evaluables (ej. reducción de agresividad o mejora socioemocional). Criterios de exclusión: estudios no escolares, sin resultados, programas familiares, comunitarios o clínicos o incompletos.

Quedaron 50 documentos; tras la lectura detallada y se seleccionaron 21 artículos con 22 programas que cumplían los objetivos.

Figura 1
Diagrama de publicaciones seleccionadas



Fuente: "Diagrama de flujo elaborado con la herramienta PRISMA2020 disponible en (Haddaway et al., 2022)". https://estech.shinyapps.io/prisma_flowdiagram/

Resultados y discusión

En respuesta al primer objetivo específico: identificar los resultados de los PP contra la violencia escolar implementados entre 2010 y 2025, se obtuvo lo siguiente.

Tabla 1
Resultados reportados de los programas preventivos contra la violencia escolar

Título abreviado del programa	Autor(es)/año y país	Tipo de programa	Resultados principales
Prevención de la violencia escolar (PVE)	Silva Mendes (2011) Portugal	Psicoeducativo	Reducción de conductas agresivas y mejora de la convivencia
Estrategias preventivas violencia escolar (EPVE)	Varela Torres (2011) Chile	Educativo–convivencial	Disminución de episodios de violencia entre pares
Intervención preventiva violencia escolar (IPVE)	Baixauli Gallego (2015) España	Psicoeducativo	Modificación positiva de actitudes frente al conflicto
Intervención psicoeducativa en primaria (IPSP)	Carrasco, Alarcón y Trianes (2015) España	Socioemocional	Mejora del clima del aula y reducción de agresividad física
Programa para disminuir acoso escolar (PDAE)	Mendoza González y Pedroza Cabrera (2015) México	Integral	Reducción significativa del acoso y conductas disruptivas
Programa Olweus (OBPP)	Beltrán Villamizar y Herrera Díaz (2016) Colombia	Integral antibullying	Disminución sostenida del acoso escolar
Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)		Integral	Reducción del acoso y mejora del clima escolar
Intervenciones de arteterapia preventiva (IAP)	Fernández de Juan (2017) México	Arteterapéutico	Cambios positivos cualitativos en conducta y emociones
Resiliencia contra el bullying (RCB)	Mazadiego Infante, Huerta Cortés y Pérez Torres (2017) México	Socioemocional	Disminución del maltrato y aumento de resiliencia
Apoyo social y violencia escolar (ASVE)	Šmigelskas et al. (2018) Países europeos	Correlacional–preventivo	El apoyo social actúa como factor protector

Autocontrol y violencia en el deporte (AVD)	Smith Palacio et al. (2020) España	Teórico–educativo	Propuesta del autocontrol como estrategia preventiva
Escuela y construcción de la paz (ECP)	Duarte y Mendoza (2021) México	Educativo–ciudadano	La escuela es clave para prevenir la violencia
Programa Tutoría entre Iguales (TEI)	González Bellido (2021) España	Integral socioemocional	Reducciones significativas de acoso y mejora del bienestar
Programa Roundies (SEL)	Moazami Goodarzi y Zarra-Nezhad (2021) Finlandia	Socioemocional	Aumento de prosocialidad y reducción de dificultades
Facilitadores y barreras (KIVA)	Herkama et al. (2022) Finlandia	Cualitativo–implementación	Identificación de facilitadores y barreras
Programa de bolsillo anti-acoso (PBAA)	Pérez, Córdoba, Ortega y Benítez (2023) España	Psicoeducativo breve	Reducción de victimización; efectos limitados en clima
Formación lúdica preventiva (FLP)	Sanguino-Gómez, Gualdrón-Porra y Rodríguez-Quiñonez (2023) Colombia	Comunitario–educativo	Fortalecimiento de habilidades preventivas
Efectos y costes KiVa (ECKV)	Bowes et al. (2024) Reino Unido	Integral antibullying	Reducción significativa y costo-efectividad
Escuela amigable y antibullying (EAAB)	Mariyati et al. (2024) Indonesia	Educativo–ambiental	Disminución cualitativa del bullying
Programa Be-Prox (PBPX)	Kvestad et al. (2024) Noruega	Socioemocional	Reducción del bullying y mejora del clima escolar
Educomunicación preventiva (EDCP)	Behar Leiser et al. (2024) Colombia	Comunitario–participativo	Distanciamiento de conductas violentas
Artes plásticas y prevención (ASP)	Mendoza-Huachani, W.A y Turpo-Gebera, O. (2025) Perú	Educativo–artístico	Mayor conciencia y reflexión sobre violencia

En la revisión (véase Tabla 1), varios estudios coinciden en que las intervenciones escolares reducen significativamente formas de violencia como bullying, agresión verbal, física y psicológica, ciberacoso y conductas agresivas hacia pares o docentes, además de mejorar variables socioemocionales y relacionales como prosocialidad, autorregulación emocional, autoestima, empatía, cooperación, clima positivo en el aula y resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, hay resultados mixtos: no siempre cambian la violencia sufrida u observada

o el clima general, lo que apunta a efectividad variable. Factores como apoyo familiar/escolar, liderazgo directivo, formación docente e integración del programa modulan los resultados, siendo más eficaces las intervenciones integrales y prolongadas.

En referencia al objetivo dos: determinar las características empleadas en los programas preventivos contra la violencia escolar, se obtuvieron los detalles incluidos en la tabla 2.

Tabla 2
Características de los Programas preventivos contra la violencia

Título abreviado	Duración	Componentes principales	Enfoque teórico	Participantes
PVE	18 semanas	Entrenamiento en comunicación, empatía y resolución de conflictos	Psicoeducativo y habilidades sociales	N = 307 estudiantes 9 a 13 años
EPVE	10 semanas	Normas de convivencia y mediación escolar	Teoría ecológica de la convivencia	N = 120 estudiantes 12 a 15 años
IPVE	Un curso escolar	Modificación de actitudes y conductas agresivas	Cognitivo–conductual	1.º de Secundaria Obligatoria (ESO) 12 a 14 años
IPSP	Octubre a mayo (7–8 meses)	Mejora del clima del aula y cohesión grupal	Enfoque socioemocional	N = 78 estudiantes 7 a 10 años (M = 8.62)
PDAE	Un año escolar	Intervención multinivel contra el acoso escolar	Modelo integral de prevención	Estudiantes de básica, docentes y personal escolar.
OBPP	8 meses	Normas claras, supervisión y apoyo institucional	Teoría ecológica del bullying	Estudiantes de primaria y secundaria, docentes, directivos familias (como apoyo)
SAVE	Un año	Prevención institucional del acoso escolar	Enfoque psicosocial comunitario	Estudiantes básica, primaria y secundaria, docentes, directivos familias (como apoyo)
IAP	9 sesiones, 1 vez por semana	Expresión emocional mediante el arte	Enfoque expresivo–emocional	Niños 7–14 años

RCB	4 semanas (duración progresiva)	Fortalecimiento de resiliencia y autoestima	Psicología positiva	24 niños/as de 8–10 años 4.º de primaria
ASVE	Estudio de aplicación única de instrumentos	Redes de apoyo entre pares	Teoría del apoyo social	Estudiantes de centros educativos
AVD	10 semanas	Regulación emocional en contextos deportivos	Teoría del autocontrol	N: 204 estudiantes 11 a 13 años
ECP	Permanente	Construcción de ciudadanía y cultura de paz	Educación en valores	Directivos, docentes, estudiantes y familias
TEI	Anual	Tutoría entre pares y apoyo mutuo	Aprendizaje cooperativo y socioemocional	+- 4.000 alumnos/as Educación Primaria, Secundaria, Infantil y Educación Especial.
SEL	+- 8 meses	Desarrollo de competencias socioemocionales	Modelo SEL	Aproximadamente 70 docentes y +- 700 niños de 3 a 6 años
KIVA	Permanente	Fidelidad, sostenibilidad y organización escolar	Teoría de implementación	Directores, docentes Coordinadores KiVa +- 200 centros educativos
PBAA	Un curso académico	Sensibilización y prevención temprana	Psicoeducativo focalizado	179 estudiantes de 5.º de Educación Primaria
FLP	Septiembre de 2021 – mayo de 2022	Juego y actividades lúdicas preventivas	Aprendizaje experiencial	211 estudiantes de 2.º a 7.º grado, familias, docentes y directivos
ECKV	Un curso académico	Intervención institucional sistemática	Teoría ecológica del bullying	3.214 estudiantes 7 a 11 años
EAAB	Intervención puntual / 23 de agosto de 2024	Mejora del entorno escolar	Enfoque ambiental–educativo	+- 60 niños y niñas de educación infantil Docentes y equipo universitario

EBPX	Un curso escolar	Prosocialidad y regulación emocional	Aprendizaje socioemocional	Entre 9 y 14 años
EDCP	Intervención desarrollada por fases.	Comunicación y participación activa	Enfoque comunicativo–participativo	23 estudiantes Entre 14 y 17 años
ASP	+- 8 sesiones	Artes plásticas como estrategia de sensibilización frente al acoso escolar.	Enfoque humanista	30 estudiantes Entre 13 y 15 años

El análisis de los programas preventivos contra la violencia escolar muestra una tendencia a intervenciones integrales y prolongadas, sobre todo en educación básica y secundaria. Duran desde 10 semanas hasta un curso completo o enfoques longitudinales, buscando cambios sostenidos en comportamiento y convivencia.

Los componentes clave enfatizan habilidades sociales y socioemocionales como comunicación asertiva, empatía, resolución pacífica de conflictos y autorregulación emocional, complementados con actividades psicoeducativas sobre normas, reflexión y prevención de agresiones. En relación a los enfoques teóricos predominantes son cognitivo-conductuales, socioemocionales, ecológicos e integrales, abordando la violencia de forma multidimensional, desde factores individuales hasta contextuales.

Finalmente, los programas se dirigen a estudiantes en edad escolar, con muestras desde grupos reducidos hasta varios cientos. Se incluyen diseños con grupos experimental y de control, aportando solidez metodológica. Los resultados muestran una orientación común hacia el fortalecimiento de competencias socioemocionales y la mejora de la convivencia escolar.

En relación al objetivo específico tres: recopilar información sobre los países de América Latina beneficiados por la implementación de programas preventivos contra la violencia escolar, se obtienen 8 programas que benefician a países de América Latina.

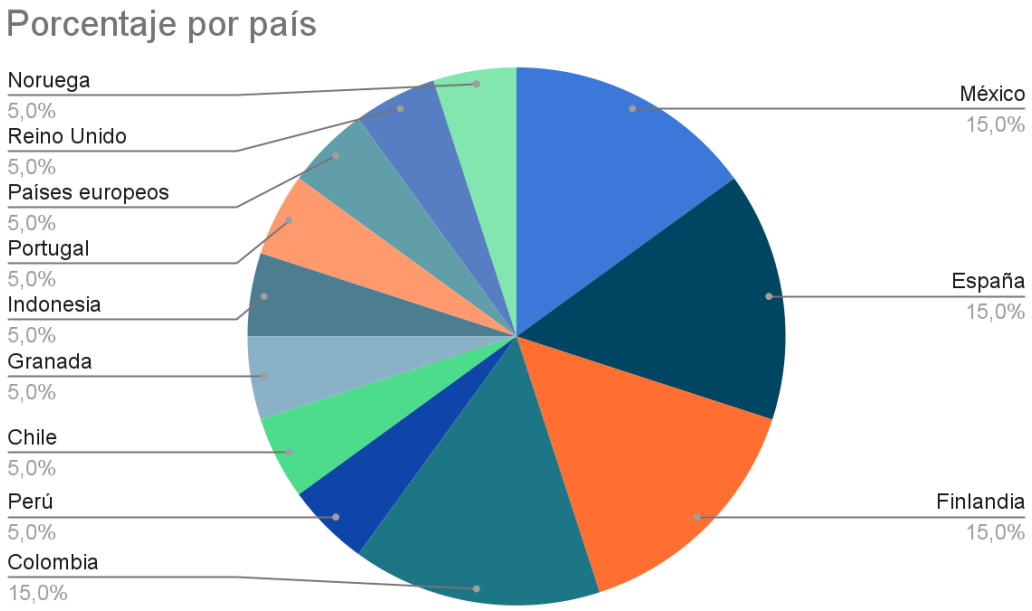
Siendo México y Colombia los países con mayor porcentaje de programas, se identificaron otros en América Latina, pero no fue posible obtener información científica válida sobre su aplicación o resultados, además de limitaciones de acceso; en la Tabla 3 se muestran los datos:

Tabla 3
Distribución geográfica de los estudios incluidos

País	Número de estudios	Periodo de publicación	Tipo de contexto escolar	Nivel educativo predominante
España	3	2020/2021/2023	Instituciones de educación (IEB) básica/públicas	Básica / primaria y secundaria
Finlandia	3	2021/2022/2024	IEB-básica/públicas	Básica / primaria y secundaria

Colombia	3	2016/2023/2024	IEB-básica/públicas	Básica / primaria y secundaria
México	3	2017(2)/2021	IEB-básica/públicas	Básica / primaria
Perú	1	2025	IEB-básica/públicas	Básica / secundaria
Chile	1	2011	IEB-básica/públicas	Básica / secundaria
Granada	1	2015	Centros educativos públicos y concertados	Básica / secundaria
Indonesia	1	2024	Jardín de infancia TK Aisyiyah Bustanul Athfal III	Inicial / Infantil (PAUD – TK).
Portugal	1	2011	IEB-básica/públicas	Básica / primaria
Países europeos	1	2018	IEB-básica/públicas	Básica / media
Reino Unido	1	2023	IEB-básica/públicas	Básica / primaria y secundaria
Noruega	1	2024	IEB-básica/públicas	Básica / primaria y secundaria

Figura 2
Porcentajes de países latinoamericanos beneficiados con programas de prevención en violencia



Para obtener el objetivo específico 4: analizar la evidencia sobre la eficacia de los programas preventivos, se revisaron los datos con los que aportan los artículos seleccionados, se realizó una lectura detallada de algunos factores que permiten evaluar objetivamente su eficacia a través del alcance, el seguimiento, nivel de evidencia:

Tabla 4
Eficacia de los programas preventivos contra la violencia

Título abreviado	Diseño del estudio	Grupo control	Resultados reportados
PVE	Investigación-acción cuasi-experimental	No cuenta con grupo control (NCG)	Efectos positivos en clima social de aula y variables sociométricas
EPVE	Cuasi-experimental Pretest – Postest	Sí tiene grupo de control (SCG)	Apoyo social reduce conductas violentas; apoyo familiar es el más significativo
IPVE	Pretest-intervención-postest cuasiexperimental	NCG	Experiencias exitosas en prevención y educación con jóvenes
IPSP	Cuasi-experimental Pretest – Postest Con grupo control y grupo experimental	SGC	Reducción significativa del acoso y conductas disruptivas, especialmente antisociales
PDAE	Cuasi-experimental, con grupo experimental y grupo de comparación, aplicando mediciones pretest y postest.	NGC	Elaboración de cartilla pedagógica; disminución de mitos y estigmas; fortalecimiento de redes de apoyo

OBPP	Cuasi-experimental, con mediciones pretest y postest y comparación entre grupos (intervención vs. comparación).	NGC	Mejora del clima Disminución de reportes de acoso
SAVE	Cuasi-experimental, con mediciones pretest y postest y comparación entre grupos	NGC	Disminución del maltrato Mejores relaciones interpersonales
IAP	Cuasi-experimental, con mediciones pretest y postest y comparación entre grupos (intervención vs. comparación).	Proyectos de intervención y estudio de caso: NGC	Mejora visible en sociabilidad y reducción de violencia escolar
RCB	Cuasi-experimental no controlado.	NGC	Disminución de violencia escolar; aumento de prosociabilidad, empatía y mejor clima escolar
ASVE	No experimental – correlacional	NGC	Reducción de victimización (OR=0.87); aumento de empatía; reducción de problemas con compañeros
AVD	Cuasi-experimental	SGC	Mejora en habilidades comunicativas y relacionales; reducción de agresividad
ECP	Estudio de caso múltiple	NGC	Reducción significativa de violencia escolar y agresiones a docentes y colaboradores
TEI	Cuasi-experimental	SGC	Bajo a moderado
SEL	Cuasi-experimental	SGC	Descenso significativo en rol de víctima y agresor
KIVA	Estudio longitudinal de implementación	NGC	Mayor conocimiento sobre abuso y negligencia, disposición a pedir ayuda y mejor cultura escolar
PBAA	Cuasi-experimental, longitudinal Pretest – postest sin grupo control	NGC	Conciencia aumentada sobre acoso, reducción de violencia, entorno escolar más atractivo
FLP	Investigación-Acción Participativa (IAP) Estudio descriptivo-interpretativo	SGC	15% sufren acoso; niños acosan y presencian más; niñas sufren más; deportes colectivos reducen acoso
ECKV	Ensayo controlado aleatorizado por conglomerados (cluster RCT) Multicéntrico	SGC (educación habitual)	Efectos positivos en clima social de aula y variables sociométricas

EAAB	Pre-experimental sin medición estandarizada	NGC	Apoyo social reduce conductas violentas; apoyo familiar es el más significativo
EBPX	Cuasi-experimental Evaluación longitudinal	SGC (escuelas sin implementación Be-Prox)	Mejoras significativas Reducción de casos Mejor ambiente escolar
EDCP	Cuasi-experimental Método de Investigación Acción Participativa (IAP)	NGC	Nueva perspectiva de vida
ASP.	Pre-experimental Pretest – postest con un solo grupo	NGC	Alto nivel de conciencia Mejora en el autoconocimiento

El análisis de la evidencia empírica recogida muestra que los programas reportan, en general, resultados positivos en la mejora de la convivencia y la reducción de conductas violentas dentro del contexto educativo. La mayoría emplean diseños cuasi-experimentales con esquemas de pretest y postest.

En relación con el diseño metodológico, se observa una heterogeneidad en el uso de grupos de control. Algunos estudios incorporan grupos de comparación directa, mientras que otros prescinden de este recurso y optan por comparaciones intragrupo. Los hallazgos reportados coinciden en señalar efectos favorables derivados de la aplicación de los programas.

Los resultados reportados evidencian mejoras significativas en el clima social del aula, disminución del acoso escolar y reducción de conductas agresivas. Destacan el papel del apoyo social y de las relaciones interpersonales positivas como factores clave en la disminución de la violencia escolar.

La evidencia analizada sugiere que los programas preventivos resultan eficaces para abordar la violencia escolar, especialmente cuando se sustentan en intervenciones estructuradas y continuas.

Para obtener el objetivo específico 5: describir las técnicas e instrumentos utilizados en los programas preventivos para evaluar su impacto y efectividad, se revisaron los datos con los que aportan los artículos seleccionados, se determinaron los siguientes instrumentos:

Tabla 5
Técnicas e instrumentos de evaluación utilizados

Título abreviado	Tipo de instrumento	Validez reportada
PVE	Cuestionario (C) elaborado por las autoras	Alfa de Cronbach = 0.8136 Pretest
EPVE	Escalas estandarizadas de violencia escolar C tipo Likert	Alfa de Cronbach entre 0.78 y 0.86
IPVE	C tipo Likert	Validez aparente y de contenido implícita

	Diseñado ad hoc Observación del comportamiento en aula por docentes y tutor	
IPSP	C de Clima Social del Centro Escolar C (CUVECO) Técnica sociométrica tipo “lista de clase”	Alfa de Cronbach: .77, .72 y .85 (sufrida), .74; KMO = .89 y .88; test–retest = .61 y .63; fiabilidad test–retest alta
PDAE	Registro de conductas Reportes escolares	No reporta explícitamente estudios de validez/fiabilidad
OBPP	C Olweus Alpha de Cronbach > 0,80	Alpha de Cronbach > 0,80
SAVE	C del programa	No presenta punto de corte o datos de validación
IAP	Observación	No reporta validez o confiabilidad psicométrica
RCB	C sobre intimidación y maltrato entre iguales Test de Autoestima en niños Inventario de Resiliencia	(Alpha de Cronbach): Intimidación/maltrato: 0.722, Autoestima: 0.715, Resiliencia: 0.812 /
ACV	C de apoyo social acoso / peleas escolares	El artículo no reporta explícitamente datos técnicos de validez/fiabilidad.
AVD	C CACIA C estandarizado de autocontrol infantil	Confiabilidad (α de Cronbach): retroalimentación personal (.79), autocontrol procesual (.76), retraso en la recompensa (.71), autocontrol criterial (.50) y sinceridad (.63)
ECP	Entrevistas semiestructuradas	Validez cualitativa: credibilidad, triangulación de fuentes y técnicas,

	Observación participante Análisis documental Relatos y narrativas de actores escolares	saturación teórica y coherencia interna del análisis
TEI	C TEI (evaluación interna) Registros de convivencia y partes disciplinarios Medidas de percepción de alumnado	Evidencia de validez externa Confiabilidad, respaldada por: Tamaño muestral elevado Comparación con grupo control
SEL	C de reporte docente Escalas de habilidades socioemocionales infantiles Registros observacionales del aula	Instrumentos validados Coherencia teórica–metodológica Confiabilidad: Se reportan coeficientes alfa aceptables
KIVA	C a docentes y directivos Entrevistas semiestructuradas Registros administrativos del programa Informes institucionales de seguimiento	Validez ecológica elevada; triangulación de fuentes y métodos; coherencia entre datos cuantitativos y cualitativos; confiabilidad: instrumentos utilizados KiVa
PBAA	European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) Evalúan percepción subjetiva del clima escolar	Victimización: pretest α = .80, postest α = .79; agresión: pretest α = .61, postest α = .80
FLP	Grupos focales Entrevistas estructuradas y semiestructuradas Observación participante e in situ Fichas de autoevaluación Estudios sociofamiliares	Validez cualitativa: triangulación de fuentes, prueba piloto de instrumentos, contraste con literatura científica y saturación de información
ECKV	Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ) Autoinforme del alumnado	Instrumentos ampliamente validados internacionalmente

	Medición de victimización y perpetración Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Confiabilidad Coeficientes alfa aceptables
EAAB	Observación directa y participante Registro de participación y comportamiento Evaluación cualitativa del equipo interventor Evidencias prácticas (producción de materiales, actividades)	Validez ecológica y contextual Coherencia entre objetivos Confiabilidad Resultados basados en observación y juicio profesional
EBPX	C de autoinforme sobre bullying Adaptaciones noruegas de instrumentos estandarizados Medición de victimización y acoso	Validez de constructo respaldada por instrumentos previos; coherencia entre objetivos, variables y medición; confiabilidad con coeficientes aceptables
EDCP	Observación participante Diarios de campo Talleres reflexivos Producción de contenidos comunicativos	Validez ecológica y contextual Coherencia teórico-metodológica Triangulación cualitativa implícita Confiabilidad
ASP	C se basa en un instrumento previo validado (CUVE3)	Validez interna Pretest (diagnóstico) Intervención (arte) Postest (evaluación) Nivel de confianza: 95% Margen de error: 5%

Nota: Los instrumentos para evaluar programas preventivos contra la violencia escolar predominan en C, midiendo violencia escolar, clima social, relaciones interpersonales y convivencia educativa.

Algunos usan escalas estandarizadas para conductas violentas y clima escolar, aportando rigor metodológico, confiabilidad y comparación de resultados. Otros emplean instrumentos propios, adaptados al programa y población, aunque sin reportes formales de validez o confiabilidad, lo que reduce solidez.

Las metodologías prefieren diseños cuasi-experimentales con evaluaciones pre y post, usando C estandarizados o ad hoc, para medir cambios conductuales, actitudinales y emocionales de forma objetiva y ética en poblaciones infantiles.

En referencia al objetivo específico 6: determinar la productividad, impacto y crecimiento de los programas escolares preventivos contra la violencia dirigidos a niños, por lo que se mide la eficiencia operativa mediante el número de niños participantes, tasa de implementación completa y los resultados de reducción en incidentes de violencia registrados. Además de cuantificar la cantidad de programas y su escalabilidad.

Tabla 6
Síntesis integradora: productividad, impacto y crecimiento

Dimensión	Indicador analizado	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Resultado
Productividad científica	Estudios publicados entre 2015–2025	16	69.60%	Crecimiento de producción científica
	Estudios publicados entre 2010–2014	7	30.40%	Investigación preventiva era incipiente en el periodo inicial
	Estudios realizados en Europa	11	47.80%	Europa concentra casi la mitad de la producción científica
	Estudios realizados en América Latina	9	39.10%	América Latina muestra una productividad creciente y contextualizada
	Otros contextos (multinacionales/otros)	3	13.10%	Presencia limitada de estudios comparativos internacionales
Impacto de los programas	Programas con reducción significativa de violencia/bullying	15	65.20%	Reportes de impactos positivos directos
	Programas con mejoras socioemocionales y de clima escolar	18	78.30%	El impacto se extiende más allá de la conducta violenta
	Programas con resultados mixtos o parciales	6	26.10%	Los efectos dependen de duración, diseño y fidelidad de implementación
	Programas sin evidencia concluyente de impacto	2	8.70%	Minoría de estudios con resultados limitados o descriptivos
Crecimiento del enfoque preventivo	Programas de enfoque integral o socioemocional	14	60.90%	Se consolida un enfoque preventivo holístico
	Programas focalizados (intervención puntual o breve)	9	39.10%	Aún persisten intervenciones de alcance limitado

	Programas con participación de toda la comunidad educativa	13	56.50%	Se evidencia una transición hacia modelos institucionales
	Programas que consideran sostenibilidad/implementación	8	34.80%	Tema emergente en estudios recientes
Diseño metodológico	Estudios cuantitativos (experimental/cuasi)	13	56.50%	Predominio de evaluación de eficacia
	Estudios cualitativos o mixtos	7	30.40%	Aporte relevante a la comprensión contextual
	Revisiones sistemáticas o estudios teóricos	3	13.10%	Contribuyen a la consolidación del campo
Síntesis global	Programas con evidencia positiva moderada–alta	17	73.90%	La prevención escolar de la violencia es efectiva cuando es sostenida e integral

El análisis de los 22 estudios incluidos muestra una producción científica sostenida y progresiva en PPE de la violencia entre pares en 2010–2025. La mayor parte de las publicaciones se concentra desde la segunda mitad de la década de 2010, en paralelo al reconocimiento institucional de la violencia escolar como problema de salud pública y educativa que requiere estrategias preventivas basadas en evidencia.

Desde el punto de vista geográfico, la producción se concentra en Europa y América Latina, con presencia de investigaciones de España, Finlandia, Reino Unido, México, Colombia, Chile y Perú. En el contexto europeo predominan diseños metodológicos robustos, como ensayos controlados aleatorizados, mientras que en América Latina prevalece una producción psicoeducativa, comunitaria y cualitativa, orientada a la comprensión contextual (Behar Leiser et al., 2024).

Metodológicamente, la producción se distribuye entre estudios cuantitativos cuasi-experimentales, investigaciones cualitativas, revisiones sistemáticas y trabajos teórico-reflexivos. Esta diversidad refleja un campo en expansión que busca medir la eficacia y comprender los procesos implicados en la prevención de la violencia escolar. La evidencia indica que la mayoría de los programas obtienen efectos positivos, como reducir el acoso, la victimización y la agresión entre pares, además de mejorar el clima escolar y el bienestar emocional, especialmente en enfoques integrales y socioemocionales. Programas como Olweus Bullying Prevention Program y KiVa reducen significativamente el acoso con implementación fiel y apoyo institucional (Olweus, 2013; Humphrey et al., 2021), mientras que el Programa TEI (Tutoría entre Iguales) disminuye la violencia escolar y mejora la integración social, la autoestima y el clima escolar (Ferrer-Cascales et al., 2019).

Estos aportes amplían la comprensión del impacto más allá de la medición conductual y evidencian una perspectiva más preventiva. Los programas más recientes adoptan una visión ecológica e integral, considerando alumnado, profesorado, familias y organización escolar. Asimismo, se incorporan estrategias como la tutoría entre iguales, el aprendizaje socioemocional, la educomunicación, el arte y el deporte. Este crecimiento se acompaña de una mayor preocupación por la sostenibilidad, destacándose factores como liderazgo directivo, formación docente e integración curricular (Ahtola et al., 2013; Humphrey et al., 2021).

Los datos muestran que la intervención temprana, metodologías participativas y la inclusión de docentes, familias y comunidades aumentan la eficacia de los programas, reforzando la necesidad de integrar la educación emocional y social como núcleo de los esfuerzos preventivos, como se detalla en la Tabla 4.

Conclusiones

La síntesis de la evidencia analizada permite no solo describir las tendencias actuales en la prevención de la violencia escolar, sino también problematizar los supuestos que han orientado el diseño e implementación de estos programas. En términos generales, los estudios revisados convergen en señalar que la efectividad

depende de su carácter sistemático, sostenibilidad temporal y la articulación entre los distintos actores de la comunidad educativa. Es evidente el aumento de producción científica entre 2015 y 2025, con una constante más marcada en los últimos cinco años; sin embargo, este crecimiento se sitúa de forma aislada y revela desigualdades en el contexto de América Latina, además de una interrogante sobre la aplicabilidad de PP diseñados en contextos socioculturales distintos (Smith et al., 2019).

La población objetivo también muestra una sectorización con predominio entre la adolescencia temprana y la niñez intermedia, mientras que la primera infancia queda escasamente considerada, pese a la evidencia de que en etapas tempranas se consolidan las bases de las competencias socioemocionales que actúan como factores protectores frente a conductas disruptivas posteriores (Durlak et al., 2011). Las metodologías predominantes son diseños cuasi-experimentales con mediciones pre y post intervención, que permiten evaluar la viabilidad en escenarios reales, aunque con limitaciones en validez interna y causalidad; su fortalecimiento se ha logrado incorporando ensayos controlados y estudios longitudinales, como en KiVa, donde se han identificado variables mediadoras clave como la formación docente, la fidelidad de implementación y el compromiso institucional (Gaffney et al., 2019).

Se evidencian reducciones consistentes en acoso, victimización y agresión, así como mejoras en clima escolar y relaciones interpersonales, destacando que los programas con mayor impacto son aquellos con enfoque ecológico o sistémico, que transforman normas sociales y prácticas culturales más allá de la modificación de conductas individuales (Gaffney et al., 2019).

En América Latina, los trabajos subrayan la necesidad de integrar aspectos culturales y comunitarios para garantizar relevancia y efectividad, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible hacia una educación inclusiva y sociedades pacíficas, mediante competencias socioemocionales en entornos estructurados (Durlak et al., 2011; Domitrovich et al., 2017; Barrios & Contreras, 2019). El análisis revela un auge de enfoques universales socioemocionales, con rol clave de docentes y familias, pero persisten inconsistencias en duración y magnitud de efectos, déficit de instrumentos estandarizados y predominio de autoinformes con sesgos; en resumen, la evidencia apoya estos programas, pero urge avanzar en equidad, rigor metodológico y adaptación contextual para políticas basadas en datos.

Referencias

Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., Salmivalli, C., & Holopainen, L. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: How important is head teacher support? Educational Psychology, 33(3), 1–17. https://doi.org/10.1080/01443410.2012.745458

Baixauli Gallego, E. (2015). Prevenció de la violència a l'escola: Una propuesta de intervenció. Anuari de Psicologia, 16(2), 33–51. https://doi.org/10.7203/anuari.psicologia.16.2.33

Barrios, L., & Contreras, A. (2019). Primera infancia y prevención de la violencia: Una mirada desde la psicología del desarrollo. Revista Infancia y Sociedad, 21(2), 45–60. https://doi.org/10.22370/ris.2019.21.2.1613

Behar Leiser, O., Jordán Tróchez, M., Castillo Muñoz, J., & Ardila Behar, C. (2024). Educomunicación para la prevención de la delincuencia y la violencia escolar en adolescentes. Revista Criminalidad, 66(2), 125–135. https://doi.org/10.47741/17943108.609

Beltrán Villamizar, Y. I., & Herrera Díaz, L. J. (2016). Análisis comparativo del programa de prevención del hostigamiento escolar Olweus y del proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Revista de Pedagogía, 37(101), 13–40.

Bombi, A. S., Cannoni, E., Gallì, F., & Norcia, A. D. (2020). Children's pictorial representation of their interactions with teachers. Psicología Educativa, 27(1), 13–20. https://doi.org/10.5093/psed2020a14

Bowes, L., Babu, M., Badger, J. R., Broome, M. R., Cannings-John, R., Clarkson, S., Hutchings, J., & Stand Together Team. (2024). Effects and costs of an anti-bullying programme (KiVa) in UK primary schools: A multicentre cluster randomised controlled trial. Psychological Medicine, 54(15), 4362–4373. https://doi.org/10.1017/S0033291724002666

Briones, L. (2020). *Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes.* Editorial Académica Española.

Carrasco, C., Alarcón, R., & Trianes, M. V. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociometría en alumnado de educación primaria. Revista de Psicodidáctica, 20(2), 247–262. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13206

Cerezo, F., & Méndez, I. (2018). Preschool aggression: Epidemiology, prevention and intervention. Psychology, Society & Education, 10(2), 155–163. https://doi.org/10.25115/psye.v10i2.2189

Cook, T. D., Campbell, D. T., & Shadish, W. (2010). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Houghton Mifflin.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. Child Development, 88(2), 408–416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 133, 285–296. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070

Duarte, J., & Mendoza, A. (2021). Las escuelas como espacios para la construcción de la paz y la convivencia. Revista Innova Educación, 3(1), 94–119. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.005

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Estévez, E. (2006). *Violencia, victimización y rechazo en la escuela.* Editorial Síntesis.

Fernández de Juan, T. (2017). El arte que cura: Aplicación de técnicas frente a la violencia. Arteterapia, 12, 95–107. https://doi.org/10.5209/ARTE.57564

Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., & Lordan, O. (2019). Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(4), 580. https://doi.org/10.3390/ijerph16040580

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs. Aggression and Violent Behavior, 45, 111–133. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001

Garaigordobil, M. (2011). Psicopatologías relacionadas con la violencia escolar. Papeles del Psicólogo, 32(1), 27–35.

González Bellido, A. (2021). Programa TEI: El alumno como protagonista de la prevención de la violencia y el acoso escolar. INFAD Revista de Psicología, 2(2), 47–58.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, 312(5782), 1900–1902. https://doi.org/10.1126/science.1128898

Herkama, S., Kontio, M., Sainio, M., Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2022). Facilitators and barriers to sustainability of an anti-bullying program. Prevention Science, 23(6), 954–968. https://doi.org/10.1007/s11121-022-01368-2

Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2021). Making the case for universal school-based mental health interventions. Educational Psychology Review, 33, 1049–1075. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09563-2

Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. Children and Youth Services Review, 61, 165–175. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.015

Kvestad, I., Adolfsen, F., Ángeles, R. C., Brandseth, O. L., Breivik, K., Evertsen, J. G., Foer, I. K., Haaland, M., Homola, B. M., Hoseth, G. E., Jonsson, J., Kjerstad, E., Kyrrestad, H., Martinussen, M., Moberg, A., Moberg, K., Skogstrand, A., Solberg, L. R., & Aasheim, M. (2024). Effectiveness of a bullying intervention (Be-Prox) in early childhood education settings. JMIR Research Protocols, 13, e60626. https://doi.org/10.2196/60626

Mariyati, L. I., Nisaa'ul Ulaa, A. H., Hapsari, A. P., & Ismail, R. N. (2025). Realizing a child friendly school through anti-bullying and environmentally friendly strategies at TK Aisyiyah Bustanul Athfal III Candi [Mewujudkan sekolah ramah anak melalui strategi anti-bullying dan ramah lingkungan di TK Aisyiyah Bustanul Athfal III Candi]. Indonesian Journal of Cultural and Child Development (IJCCD), 16(1), 1–03. http://journal.umsida.ac.id/index.php/ijccd

Mazadiego, T., Huerta, C., & Pérez, E. (2017). Intimidación y maltrato en una muestra de niños. Voces de la Educación, 2(2), 102–111.

Mendoza-Huachani, W. A., & Turpo-Gebera, O. (2025). Artes plásticas para la sensibilización y prevención de la violencia escolar: Un estudio de caso en Arequipa (Perú) [Plastic arts for awareness and prevention of school violence: A case study in Arequipa (Peru)]. European Public & Social Innovation Review, 10, 1–19. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1911

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Modelo de atención integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE)*. https://educacion.gob.ec

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Normativa para la convivencia armónica y cultura de paz.* https://educacion.gob.ec

Moazami-Goodarzi, A., Zarra-Nezhad, M., Hytti, M., Heiskanen, N., & Sajaniemi, N. (2021). Training early childhood teachers to support children's social and emotional learning: A preliminary evaluation of the Roundies program. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(20), 10679. https://doi.org/10.3390/ijerph182010679

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. Annual Review of Clinical Psychology, 9, 751–780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Assessing bullying and cyberbullying: Spanish validation of EBIP-Q and ECIP-Q. Psicothema, 28(1), 71–79. https://doi.org/10.7334/psicothema2015.71

Pérez-Daza, M. A., Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R., & Benítez-Sillero, J. (2023). Programa de bolsillo anti-acoso escolar: Diseño desde un equipo de orientación educativa. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 34(2), 149–167. https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38071

Sanguino-Gómez, A. M., Gualdrón-Porra, T., & Rodríguez-Quiñonez, D. A. (2023). Formación lúdica-pedagógica en el desarrollo integral de habilidades sociales para prevenir la violencia sexual de niños, niñas y adolescentes, San Andrés-Santander. Revista Criterios, 30(2), 12–27. https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.2-art1

Šmigelskas, K., Vaičiūnas, T., Lukoševičiūtė, J., Malinowska-Cieślik, M., Melkumova, M., Movsesyan, E., & Zaborskis, A. (2018). Sufficient social support as a possible preventive factor against fighting bullying in school children. International Journal of Environmental Research and Public Health, 15(5), 870. https://doi.org/10.3390/ijerph15050870

Smith, J. D., et al. (2019). Implementation science in education. Educational Researcher, 48(9), 585–595.

UNESCO. (2024). *Entornos de aprendizaje seguros*. https://www.unesco.org

World Health Organization. (2020). *Preventing violence in schools: A practical guide.* https://www.who.int