

Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes

■Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: una revisión sistemática

Calixto Tapullima-Mori¹, Lincol Orlando Olivas-Ugarte¹, Renzo Felipe Carranza Esteban² & Victoria de Jesus Guerra Zuñiga¹

¹Universidad César Vallejo, Perú

²Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

Resumen

El estudio de la convivencia escolar es cada vez más recurrente en los últimos años por la aparición de múltiples problemas asociados a esta. La ausencia de evidencia respecto al efecto de los programas de intervención hace necesaria una revisión de literatura internacional sobre la eficiencia de los programas de intervención para mejorar la convivencia escolar. Para el desarrollo de este estudio se ha utilizado la guía de declaración PRISMA para revisiones sistemáticas, se realizó la búsqueda en cinco bases de datos SCOPUS, WEB OF SCIENCE, SCIELO, REDALYC y PUBMED en diciembre de 2022. Los resultados encontraron 365 artículos, y tras aplicar los criterios de elegibilidad se incluyeron 27 publicaciones, de las que el 88.90% fueron estudios cuasiexperimentales y se aplicó como instrumento principal el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE). En los estudios se analizaron los aspectos conductuales, bullying, problemas de comportamiento y habilidades sociales. Los programas de intervención más utilizados fueron de inteligencia emocional, educación deportiva, de convivencia, enfoque múltiple y psicoeducación. La revisión concluyó que los programas de inteligencia emocional y educación deportiva son aquellos con mayor evidencia de eficiencia para mejorar la convivencia escolar; sin embargo, aún con lo descrito, los resultados no son muy concluyentes y se debe seguir con esta línea de investigación.

Palabras clave: violencia escolar; psicoeducación; educación deportiva; inteligencia emocional.

Abstract

Intervention programs to improve school coexistence: a systematic review. The study of school coexistence is increasingly recurrent in recent years due to the appearance of multiple problems associated with it, the absence of evidence regarding the effect of intervention programs led to formulating as an objective the review of existing international literature on the efficiency of intervention programs to improve school coexistence. For the development of the study, the PRISMA declaration guide for systematic reviews was used, searches were carried out in five databases SCOPUS, WEB OF SCIENCE, SCIELO, REDALYC and PUBMED in December 2022 by combining keywords and descriptors. The results of the systematization found 365 articles, after applying the eligibility criteria, 27 publications were included, where 88.90% were quasi-experimental studies and the School Violence Questionnaire (CUVE) was applied as the main instrument, in the studies the aspects were analyzed. behavioral problems, bullying, behavior problems and social skills. The most used intervention programs were emotional intelligence, sports education, coexistence, multiple approach and psychoeducation. The review concluded that emotional intelligence and sports education programs are those with the greatest evidence of efficiency in improving school life; however, even with what has been described, the results are not very conclusive, and this line of research should be continued.

Keywords: school violence; psychoeducation; sport education; emotional intelligence.

La convivencia escolar es el conjunto de relaciones, interacciones y comportamientos que se establecen entre los distintos miembros de la comunidad educativa y un factor predictor para mejorar las relaciones interpersonales (Fierro-Evans et al., 2019). Además, representa un eje fundamental para una educación participativa y democrática (Cuadra-Martínez et al., 2021) que contribuyen en el bienestar del estudiante (Corominas, 2022). A lo largo de los años se ha buscado garantizar una ade-

cuada convivencia escolar en la educación básica regular (primaria y secundaria), en este proceso se han encontrado diversos estudios que afirman como principales factores de riesgo a la desmotivación, conflictividad, violencia escolar, *bullying*, *ciberbullying*, violencia de género e incluso el racismo (Arroyo et al., 2012; Gaeta et al., 2020; Vanega-Romero et al., 2018; Zych et al., 2015) que afectan la convivencia escolar y ponen en riesgo a los niños, niñas y adolescentes. De igual manera, Sánchez et al.

Correspondencia:

Calixto Tapullima-Mori
Universidad César Vallejo
Jr. Jorge Chávez 1128, Tarapoto, Perú
E.mail: calixtotapullima01@gmail.com

(2021) refieren que el impacto más representativo de la ausencia de una adecuada convivencia escolar se evidencia en los bajos niveles de rendimiento académico de los estudiantes, lo que enfatiza el efecto negativo que tiene la indisciplina, agresividad y victimización (Cerda et al., 2019). De esta manera la convivencia escolar se ha convertido en un desafío que se tiene que abordar de manera energética (Grau et al., 2017) con la finalidad de promover un aprendizaje óptimo dentro de las instituciones educativas (Becerra et al., 2015).

La convivencia escolar viene explorándose a partir de la década de 1970 y desde entonces se ha buscado desarrollar intervenciones óptimas (Álvarez et al., 2009; Carpio & Tejero, 2012; Gil, 2015; Haynes et al., 1989; Melero, 2017; Mosquera-Gallego, 2018). Actualmente, los programas de intervención (Duarte & Mendoza, 2021; Pina et al., 2021) están orientados a la creación de espacios adecuados para la educación y reducción de conductas antisociales; junto al coaching educativo (Serey & Zúñiga, 2021) y las habilidades emocionales (Santamaría-Villar et al., 2021) buscan mejorar la convivencia escolar; sin embargo, los resultados existentes aún no permiten la generalización en los diversos contextos. Si bien, se han encontrado evidencia de programas que han abordado aspectos de la convivencia escolar como es la violencia o el comportamiento disruptivo; esto solo se ha orientado en estudiantes de primaria con un 77.14% de efectividad (Martín et al., 2020); incluso sistematizaciones recientes han dejado entrever el interés por medir el efecto de los programas de intervención sobre los factores atenuantes como el *ciberbullying* o *bullying* obteniendo resultados poco concluyentes (Espelage & Hong, 2017; Estévez et al., 2019; Lan et al., 2022).

De la información planteada anteriormente se comprende que la convivencia escolar aún sigue siendo un reto dentro de las instituciones educativas (Grau et al., 2016) y las diversas estrategias que se han empleado no conducen a determinar la efectividad o replicabilidad en su totalidad; en ese sentido, la ausencia de evidencia conglomerada de investigaciones que pongan en manifiesto la eficacia de los programas de intervención enfocados sobre la convivencia escolar, hace crucial el desarrollo del estudio con la finalidad de sintetizar información relevante. Hasta donde se tiene conocimiento no se han realizado estudios respecto a la efectividad de las programas de intervención en la mejora de la convivencia escolar de manera exhaustiva, de esta manera se propone desarrollar una revisión sistemática sobre la efectividad de los programas de intervención para el mejoramiento de la convivencia escolar, lo que garantiza resumir la información de los programas aplicados y evidenciar su eficacia. Estos resultados proporcionan información para los profesionales en psicología que buscan identificar vacíos de conocimiento científico en la literatura y formular estudios futuros en el área.

Este estudio presenta como objetivo revisar literatura internacional existente sobre la eficiencia de los programas de intervención para mejorar la convivencia escolar, caracterizar los programas de intervención revisadas, analizar la eficacia de los programas aplicados y sintetizar la información bibliográfica para establecer parámetros de aplicación en la comunidad educativa.

Método

La presente investigación se ha desarrollado de acuerdo con el protocolo PRISMA-ScR (Liberati et al., 2009; Tricco et al., 2018), bajo el diseño de revisión sistemática (Aguilera, 2014; García-Perdomo, 2015) que refleja de manera resumida la literatura científica sobre un tema; es decir, en relación con los programas de intervención para mejorar la convivencia escolar.

Procedimiento de búsqueda

El proceso de búsqueda se realizó entre septiembre y diciembre de 2022, contempló cinco bases de datos SCOPUS, WEB OF SCIENCE, SCIELO, REDALYC y PUBMED, se combinaron los términos de búsqueda contempladas en los TESAUROS al igual que los términos MesH y DeCS, que luego se ingresaron en los títulos, resúmenes y palabras clave de las bases de datos: [(Intervention programs OR Control programs OR pedagogical intervention OR programas de intervención) AND (school coexistence OR school life OR educational coexistence OR coexistence Program OR classroom climate OR convivencia escolar) AND (Student* OR estudiantes) AND (experimental study AND estudio experimental)], tal como se evidencia en las estrategias de búsqueda (Tabla 1).

Los criterios de selección planteados incluyeron aquellos artículos centrados en estudiantes, niños y adolescentes, estudios que contaron con dos grupos (experimental y control), estudios de tipo experimental independiente del idioma en que haya sido publicada, de igual manera se incluyeron aquellos estudios que explicaron el programa de intervención, la duración y número de sesiones.

Se excluyeron aquellos artículos consistentes en exploraciones teóricas, revisión sistemática, estudios de caso, estudios correlacionales, cartas al editor y artículos que no hubieran sido publicados en revistas científicas (tesis, capítulos de libros y actas de congresos). En el proceso de búsqueda se contempló los últimos 10 años (enero 2013 a diciembre del 2022), luego de la revisión por los participantes se estableció un consenso de selección de las publicaciones obtenidas.

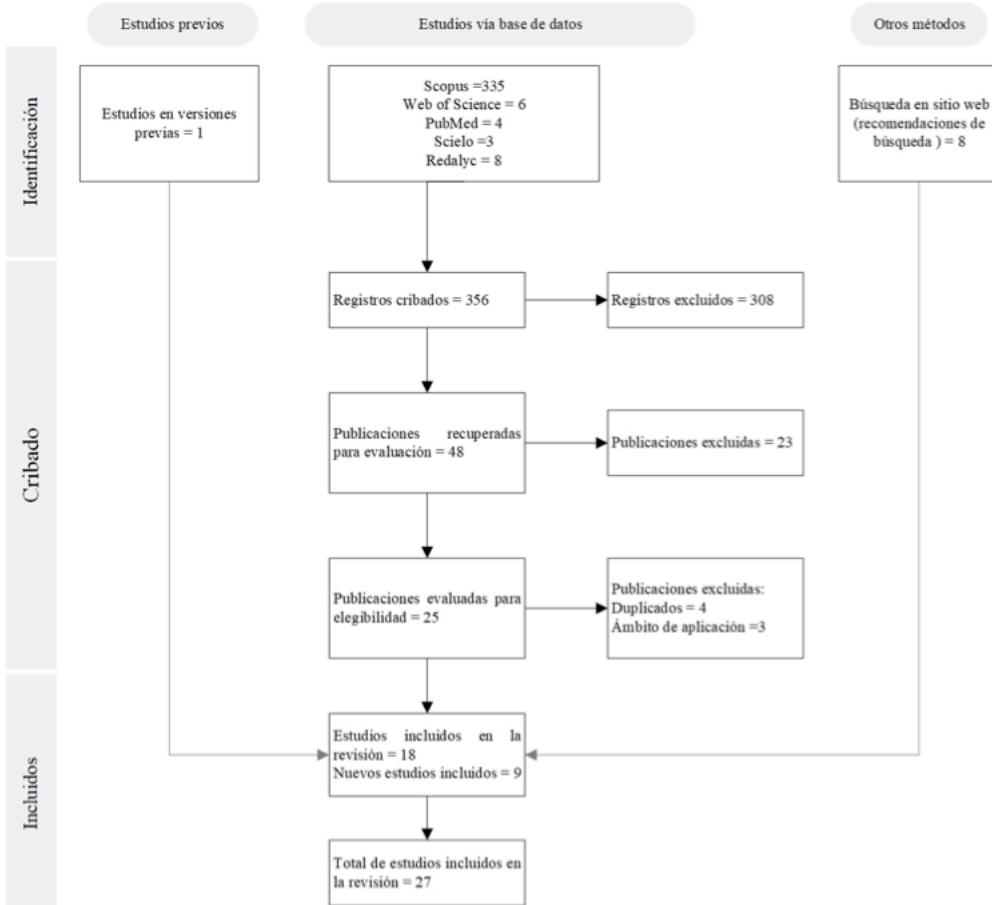
Instrumento de extracción de datos

Se empleó como técnica el análisis documental y como instrumento una *matriz de información* (Bracho et al., 2021; Peña & Pirela, 2007). Se elaboró un formato estructurado en Microsoft Excel[®] para la recolección de los datos en la que se extrajo información relevante sobre el autor, año de publicación, procedencia, diseño de investigación, principal objetivo, participantes, instrumentos aplicados, el programa/intervención, los resultados y conclusiones principales. De manera independiente, se registró las limitaciones que se encontraron en cada uno de los estudios. Los investigadores revisaron de manera detallada el título de cada estudio junto con el resumen para garantizar su elegibilidad, los desacuerdos entre los autores encargados de la sistematización se resolvieron exponiendo cada uno de los puntos a favor o en contra con la lectura del texto completo. Para el desarrollo del estudio se ha considerado cada uno de los componentes planteados en la lista de comprobación para revisiones sistemáticas PRISMA (Page et al., 2021), mientras que para la elegibilidad de los documentos

Tabla 1. Estrategias de búsqueda

Base de datos	Estrategia de búsqueda
SCOPUS	(TITLE-ABS-KEY (intervention AND programs) AND TITLE-ABS-KEY (school AND coexistence) AND TITLE-ABS-KEY (students)) (TITLE-ABS-KEY (intervention AND programs) OR TITLE-ABS-KEY (control AND programs) OR TITLE-ABS-KEY (pedagogical AND intervention) AND TITLE-ABS-KEY (school AND coexistence) OR TITLE-ABS-KEY (school AND life) OR TITLE-ABS-KEY (educational AND coexistence) OR TITLE-ABS-KEY (coexistence AND program) OR TITLE-ABS-KEY (classroom AND climate) AND TITLE-ABS-KEY (students) OR TITLE-ABS-KEY (school AND students) OR TITLE-ABS-KEY (schoolchild) AND TITLE-ABS-KEY (experimental AND study))
WEB OF SCIENCE	intervention programs (All Fields) and school coexistence (All Fields) and students (All Fields) and experimental study (All Fields)
PUBMED	“intervention programs”[Title/Abstract] AND “school coexistence”[Title/Abstract] AND “Student”[Title/Abstract]
SCIELO	(programas de intervención) AND (convivencia escolar)
REDALYC	“Intervention programs” AND “school coexistence” “Intervention programs” AND “school coexistence” AND experimental study

Figura 1. Diagrama PRISMA de publicaciones seleccionadas



se consideraron necesariamente los criterios de calidad como el acceso a texto completo, el planteamiento de los objetivos, la descripción de la muestra, descripción clara de los métodos, procedimientos o software estadístico empleado, contrastación de la hipótesis y evidencias del efecto de la intervención.

Resultados

Identificación de artículos

Para la obtención de resultados se realizó una búsqueda siguiendo el protocolo de flujo PRISMA (Figura 1), encontrando un total de 356 artículos en cinco bases de datos. Tras la exploración de los títulos se consideró para el cribado inicial 48 artículos, que posterior a la revisión de los resúmenes se consignaron 25 publicaciones. De éstas se eliminaron cuatro por duplicidad y tres porque los programas se aplicaron en un contexto educativo distinto; en esta etapa se consignó un estudio previo y ocho por recomendación de artículos

explorados en las bases de datos, de esta manera se sistematizó 27 publicaciones científicas que cumplieron con los criterios de selección establecidos inicialmente por los investigadores.

Características de los estudios

La sistematización presentada en la Tabla 2 contempló publicaciones de los últimos 10 años (enero 2013 a diciembre de 2022), 13 de 27 artículos provienen de España, tres de 27 provienen de Turquía, dos de Estados Unidos y 1 de Austria, Corea del Sur, Grecia, Perú, Brasil, Irán, Italia, Pakistán y Tailandia. Uno de 27 artículos fue un estudio piloto (Vasileiadis et al., 2021) al igual que un estudio clínico aleatorizado (ECA) (Jueajinda et al., 2021) y 25 de estos fueron cuasiexperimentales (Avşar & Ayaz, 2017; Benítez-Sillero et al., 2021; Calderón et

al., 2016; Castillo et al., 2013; da Silva et al., 2018; Dólera-Montoya et al., 2021; Ferrer-Cascales et al., 2019; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014; Gol-Guven, 2016; González-Alonso et al., 2020; Gradinger et al., 2016; Kutsal & Nazli, 2022; Lee et al., 2020; Limber et al., 2018; Mala et al., 2022; Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019; Mira-Galván & Gilar-Cobi, 2021; Nocentini & Menesini, 2016; Razzaq et al., 2022; Salimi et al., 2019; Sánchez-Alcaraz et al., 2020; Santa-Cruz-Espinoza & Ríos, 2022; Santamaría-Villar et al., 2021; Schoeps et al., 2018; Vila et al., 2021) en los que se pusieron a prueba programas de intervención para mejorar la convivencia escolar, se evaluaron su eficacia, eficiencia y efecto. Participaron un total de 81149 niños, niñas y adolescentes de nivel primaria y secundaria comprendidos entre los 8 y 19 años.

Tabla 2. Caracterización de los artículos

Autor y país	Objetivo	Participantes
Schoeps et al. (2018) España	Analizar el impacto de un programa de educación emocional para promover la convivencia y el bienestar en el aula.	148 estudiantes entre 12 y 15 años ($M = 12.63$; $DE = .74$; 57% niñas)
Vasileiadis et al. (2021) Grecia	Explorar si existe un cambio en las actitudes de los estudiantes de secundaria hacia los compañeros con discapacidad intelectual después de la participación en un programa de convivencia social.	193 estudiantes de primer año de secundaria; el 41.40% fueron niños y el 58.60% niñas. De los participantes del programa 9 fueron niños y 7 niñas.
Sánchez-Alcaraz et al. (2020) España	Analizar el efecto de un programa de educación en actividades físicas basado en el modelo de enseñanza de la responsabilidad personal y social (TPSR) sobre las conductas disruptivas.	338 estudiantes de 13 y 15 años
Lee et al. (2020) Corea del Sur	Evaluar la eficiencia un programa de formación en habilidades para la vida sobre violencia escolar impartido a niños de escuela primaria	70 estudiantes de primaria entre los 10 y 11 años; 35 de estos participaron en el grupo experimental y 35 en el grupo de control.
Kutsal & Nazli (2022) Turquía	Examinar el efecto del Programa de Psicoeducación de Habilidades para la Vida (YBPP) en las habilidades para la vida y los problemas de conducta de los estudiantes	32 estudiantes de secundaria, 16 para el grupo experimental y 16 para el control con un promedio etario de 17 años.
Mira-Galván & Gilar-Cobi (2021) España	Diseñar, implementar y evaluar la efectividad de un programa para el desarrollo de habilidades socioemocionales y mejora del clima de aula para estudiantes de primaria mediante una metodología de aprendizaje cooperativo	86 estudiantes entre 9 y 11 años
Vila et al. (2021) España	Mejorar la gestión emocional y las habilidades sociales, así como disminuir las conductas antisociales y delictivas entre los estudiantes de educación secundaria a través de un programa de formación educativa.	141 estudiantes de secundaria, de estos 55 pertenecieron al grupo experimental y 57 al grupo de control. Las edades estuvieron comprendidas entre los 12 y 16 años con una media de 13.01.
González-Alonso et al. (2020) España	Aplicación del programa ICCC en estudiantes de educación secundaria para mejorar la convivencia en el aula y así promover la interrelación, disminuir el conflicto y prevenir el bullying, además de promover la convivencia y la comunicación	55 estudiantes de secundaria, 49% del sexo femenino con una edad media de 13.26 mientras que el 51% del sexo masculino con una edad media de 13.29. El grupo de control estuvo conformado por 26 estudiantes y el experimental por 29.
Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela (2019) España	Aplicar un programa basado en el modelo de Responsabilidad Personal y Social Docente (TPSR) de Hellison y analizar aspectos relacionados con la motivación y satisfacción de necesidades psicológicas básicas entre otras variables.	272 estudiantes (45 control, 227 grupo experimental; 133 niños y 139 niñas entre los 9 y 14 años con una media de 11.13 años).
Gol-Guven (2016) Turquía	Evaluar la eficacia del programa Lions Quest en Turquía examinando el efecto sobre el clima escolar y el comportamiento de los estudiantes, incluidas sus percepciones de la escuela y sus habilidades para resolver conflictos.	397 estudiantes de los cuales 193 fueron niñas y 204 niños.
Calderón et al. (2016) España	Comprobar el efecto de un modelo de educación deportiva sobre determinadas variables que pueden favorecer el aprendizaje y la implicación del alumnado, como el Clima Social de Aula.	107 estudiantes de primaria 60 varones y 47 mujeres, con edades entre 8 y 13 años.

Autor y país	Objetivo	Participantes
Dólera-Montoya et al. (2021) España	Implementar un Plan de Convivencia Gamificado con actividad física para mejorar el clima en el aula, la percepción de violencia y aspectos psicológicos del alumnado.	19 alumnos para el grupo de control (7 niñas y 12 niños) 26 alumnos del grupo experimental (11 niñas y 15 niños) entre 10 y 11 años.
Benítez-Sillero et al. (2021) España	Analizar la efectividad de una intervención específica para prevenir el acoso escolar en las clases de Educación Física en Educación Secundaria	746 estudiantes entre los 12 y 19 años, de los cuales el 49.30% fueron mujeres. 439 pertenecieron al grupo experimental y 325 al grupo de control.
Santa-Cruz-Espinoza y Ríos, (2022) Perú	Determinar la eficacia del programa CONVIVE sobre la violencia escolar en adolescentes de una institución educativa pública.	129 adolescentes, 78 de estos fueron varones y 51 mujeres comprendidos entre los 12 y 15 años. 69 pertenecieron al grupo experimental y 60 al grupo de control.
Mala et al. (2022) Estados Unidos	Examinar el impacto de la intervención de programas de desarrollo juvenil basado en el deporte en el clima escolar de estudiantes varones	32 adolescentes varones
Castillo et al. (2013) España	Explorar los efectos de una intervención basada en las habilidades e inteligencia emocional sobre la agresión y empatía de adolescentes escolarizados	590 adolescentes entre los 11 y 17 años
Santamaría-Villar et al. (2021) España	Explorar la efectividad de la propuesta de competencias socioemocionales en las conductas de resolución de conflictos en las aulas.	100 estudiantes, 50 para el grupo de control y 50 para la intervención
Jueajinda et al. (2021) Tailandia	Diseñar e indagar la efectividad de una intervención de asesoramiento integral para reducir los comportamientos de intimidación entre estudiantes de secundaria.	32 estudiantes
Garaigordobil & Martínez-Valderrey (2014) España	Evaluuar los efectos de un programa antibullying (Cyberprogram 2.0) en conductas de victimización por bullying y en diversas conductas sociales.	176 adolescentes, entre 13 y 15 años. 93 pertenecieron al grupo experimental y 83 al grupo de control
Ferrer-Cascales et al. (2019) España	Evaluuar la efectividad de una intervención basada en tutotía para reducir el acoso y ciberacoso para mejorar el clima escolar	Participaron 2057 estudiantes, entre 11 y 16 años. 987 formaron parte del grupo experimental y 1070 del grupo de control.
Avşar & Ayaz (2017) Turquía	Estimar la efectividad de un entrenamiento asertivo para niños en edad escolar sobre el acoso entre pares y asertividad	Se consideró como muestra 119 estudiantes; 47 para el grupo experimental y 72 para el grupo control.
da Silva et al. (2018) Brasil	Verificar la efectividad de una intervención de habilidades sociales para reducir la victimización por acoso escolar en alumnos de primaria	78 participantes
Limber et al. (2018) Estados Unidos	Evaluuar la implementación de un programa de prevención del acoso escolar Olweus en niños y jóvenes estadounidenses	Para el estudio de 2 años participaron 70682 estudiantes 49.50% mujeres y 50.50% varones; mientras que para el estudio de 3 años participaron 31497, de éstos 49.20% son mujeres.
Salimi et al. (2019) Irán	Establecer la efectividad de una intervención basada en la teoría cognitiva social (SCT) para la reducción del acoso y victimización en estudiantes de escuela primaria.	280 estudiantes de 5to y 6to grado
Razzaq et al. (2022) Pakistán	Medir el efecto de la educación en resiliencia emocional mediante el aprendizaje basado en el dibujo animado.	160 estudiantes, 120 experimentales y 40 de grupo control.
Nocentini & Menesini (2016) Italia	Evaluuar la eficacia del programa anti-bullying Kiva en estudiantes italianos	2042 estudiantes en 13 escuelas
Gradinger et al. (2016) Austria	Evaluuar el efecto del programa contra el acoso escolar ViSc en el ciberacoso y cibervictimización en estudiantes	2042 estudiantes

Instrumentos de evaluación de la convivencia escolar

La Tabla 3 evidencia que cinco de 27 artículos aplicaron el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) (Dólera-Montoya et al., 2021; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014; Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019; Santa-Cruz-Espinoza & Ríos, 2022; Santamaría-Villar et al., 2021), similar a estos se aplicó la Escala de comportamiento de intimidación (Jueajinda et al., 2021), el Cuestionario de actitudes hacia la violencia escolar (Lee et al., 2020) y el cuestionario de agre-

sión (AQ) (Castillo et al., 2013). Por otro lado, cuatro estudios aplicaron la Escala de Clima Social en el Aula (CES) (Calderón et al., 2016; Ferrer-Cascales et al., 2019; Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019; Mira-Galvañ & Gilar-Cobi, 2021).

Cuatro publicaciones analizaron aspectos conductuales con la Escala de comportamiento disruptivo para adolescentes (DISBA) (Sánchez-Alcaraz et al., 2020), Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV) (Carpio & Tejero, 2012), la Escala de Problemas de Comportamiento (DPS) (Kutsal & Nazli, 2022) y el Cuestionario de Conducta

Antisocial-Delictiva (Vila et al., 2021). Tres artículos utilizaron el Inventario de Inteligencia emocional para niños y adolescentes (EQ-i:YV) (Dólera-Montoya et al., 2021; Mira-Galvañ & Gilar-Cobi, 2021; Vila et al., 2021) en sus diferentes versiones. Segundo del mismo tres publicaciones evaluaron las habilidades sociales mediante la escala de Evaluación Matson de Habilidades Sociales en Jóvenes (MESSY) (Vila et al., 2021), el inventario de Habilidades Sociales de Adolescentes (TISS) (Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019) y la versión turca de la Escala de Habilidades para la Vida (LLS) (Kutsal & Nazli, 2022).

Dos publicaciones utilizaron el Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (PSRQ) (Dólera-Montoya et al., 2021; Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019); de igual manera dos publicaciones evaluaron el ciberbullying mediante la Escala de victimización a través del teléfono móvil e internet (CYB-VIC), Escala de ciberagresión utilizando teléfonos móviles e internet (CYB-AG) (Schoeps et al., 2018), European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ), European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) (Benítez-Sillero et al., 2021), Escala de autoinforme de ciberacoso y cibervictimización (Gradinger et al., 2016) y la Escala de victimización electrónica (Ferrer-Cascales et al.,

2019). Tres publicaciones aplicaron el Cuestionario de acosadores/víctimas de Olweus (BVQ) (Lee et al., 2020; Limber et al., 2018; Razzaq et al., 2022) y dos publicaciones aplicaron la Escala de medición de la satisfacción de las necesidades psicológicas en el ejercicio (PNSE) (Dólera-Montoya et al., 2021; Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019); similar a esta, se aplicó la Escala de regulación de la conducta en el ejercicio físico (BREQ-2) (Dólera-Montoya et al., 2021).

Un estudio aplicó la Escala McMaster de actitudes hacia los niños con discapacidad (CATCH) (Vasileiadis et al., 2021), al igual que el INSEBULL para medir el bullying o maltrato entre pares (González-Alonso et al., 2020), la Escala de Victimización y Agresión entre Pares – EVAP (Avşar & Ayaz, 2017; da Silva et al., 2018; Salimi et al., 2019) y la Escala de Florence Bullying (Nocentini & Menesini, 2016); se aplicó también el Cuestionario de Habilidades y Competencias Emocionales (ESCQ), la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) (Schoeps et al., 2018), la Escala de meta-estado de ánimo de rasgo (TMMS-24) Vila et al. (2021), la Escala de Motivación hacia la Educación (en francés, EME) (Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019), la Encuesta de Salud Estudiantil de Georgia (Mala et al., 2022) e indicadores de evaluación propia (Gol-Guven, 2016).

Tabla 3. Instrumentos y programas de intervención aplicados en las publicaciones

Autor	Instrumentos	Programas / intervención
Schoeps et al. (2018)	Cuestionario de Habilidades y Competencias Emocionales (ESCQ); Escala de victimización a través del teléfono móvil e internet (CYB-VIC); Escala de ciberagresión utilizando teléfonos móviles e internet (CYB-AG); Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)	Programa de intervención PREDEMA bajo el modelo de inteligencia emocional
Vasileiadis et al. (2021)	Escala McMaster de actitudes hacia los niños con discapacidades (CATCH)	El programa de convivencia social fue la intervención no directiva de Michel Lobrot.
Sánchez-Alcaraz et al. (2020)	Escala de comportamiento disruptivo para adolescentes (DISBA)	Modelo de Enseñanza de Responsabilidad Social Personal (TPRS)
Lee et al. (2020)	Cuestionario de actitudes hacia la violencia escolar; Cuestionario de acosadores/víctimas de Olweus (BVQ)	La intervención de capacitación IC en habilidades para la vida
Kutsal & Nazli (2022)	La versión turca de la Escala de Habilidades para la Vida (LLS); Escala de Problemas de Comportamiento (DPS)	Programa de psicoeducación de habilidades para la vida (YBPP)
Mira-Galvañ & Gilar-Cobi (2021)	EQ: i: YV (S); Escala para la evaluación del clima social del aula en estudiantes de primaria	Programa OKAPI
Vila et al. (2021)	Versión para jóvenes del Inventario de Cociente Emocional (EQi:YV); Escala de meta-estado de ánimo de rasgo (TMMS-24); Evaluación Matson de Habilidades Sociales en Jóvenes (MESSY); Cuestionario de Conducta Antisocial-Delictiva	Programa IE “Vivo, luego siento”
González-Alonso et al. (2020)	Instrumento INSEBULL	Programa de Mejora de la Convivencia y Competencia Comunicativa (ICCC)
Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela (2019)	Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (PSRQ); Satisfacción de la Necesidad Psicológica en el Ejercicio (PNSE); Escala de Motivación hacia la Educación (en francés, EME); Inventario de Habilidades Sociales de Adolescentes (TISS); Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE); Cuestionario para evaluar el clima social escolar (CECSCE)	El programa basado en el modelo de Responsabilidad Personal y Social Docente (TPSR)
Gol-Guven (2016)	Indicadores de Aula Ordenada; Listas de verificación de observación para comportamientos prosociales de niños de escuela primaria para evaluar el comportamiento de los estudiantes; Instrumento desarrollado para el Proyecto de Desarrollo Infantil por el Centro de Estudios del Desarrollo.	El programa Lions Quest.

Autor	Instrumentos	Programas / intervención
Calderón et al. (2016)	Escala de clima social en el aula (CES)	El programa de docencia compartida y clima social de aula bajo el modelo de educación deportiva.
Dólera-Montoya et al. (2021)	Escala de regulación de la conducta en el ejercicio físico (BREQ-2); Cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ); Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO); Escala de medición de la satisfacción de las necesidades psicológicas en el ejercicio (PNSE); Inventario de Inteligencia emocional para niños y adolescentes (EQ-i:YV)	El plan de convivencia gamificado con actividad física (PCOGAF)
Benítez-Sillero et al. (2021)	European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ); European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)	El programa de intervención para prevenir el acoso escolar en adolescentes en clases de educación física (PREBULLPE)
Santa-Cruz-Espinoza y Ríos (2022)	Cuestionario de violencia escolar CUVE3-ESO	El programa CONVIVE
Mala et al. (2022)	Encuesta de Salud Estudiantil de Georgia	Programas de desarrollo juvenil basado en el deporte, duración de 40 sesiones, 2 sesiones por cada semana.
Castillo et al. (2013)	Cuestionario de Agresión (AQ)	Programa INTEMO
Santamaría-Villar et al. (2021)	Cuestionario de Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria (CUVE)	Programa de formación de competencias socioemocionales
Jueajinda et al. (2021)	Escala de comportamiento de intimidación (BBS)	Programa de asesoramiento integrador bajo el enfoque de inteligencia social
Garaigordobil & Martínez-Valderrey (2014)	Cuestionario de Acoso y violencia escolar	Intervención psicoeducativa: Cyberprogram 2.0. Consignó una duración de 19 sesiones con 1 hora de duración
Ferrer-Cascales et al. (2019)	Para medir el acoso Illinois Bully Scale, Escala de victimización electrónica y la Escala de Clima Escolar	Tutoría entre iguales TEI, bajo el enfoque de inteligencia emocional
Avşar & Ayaz (2017)	Escala de victimización entre pares (PSV)	Entrenamiento de asertividad, bajo un enfoque de habilidades sociales
da Silva et al. (2018)	Escala de Victimización y Agresión entre Pares - EVAP	Intervención basada en habilidades sociales y técnicas cognitivo-conductuales, con 8 sesiones de 50 minutos
Limber et al. (2018)	Cuestionario de intimidación de Olweus (OBQ)	Programa de prevención del acoso escolar de Olweus (OBPP)
Salimi et al. (2019)	Instrumento de Relaciones entre Pares Adolescentes (APRI)	Intervención basada en la teoría cognitiva social (SCT), contó con 4 sesiones de 20 minutos y 90 minutos
Razzaq et al. (2022)	Cuestionario revisado de victimización por acoso de Olweus	Programa de alfabetización o psicoeducación en videos, con una duración de 6 semanas.
Nocentini & Menesini (2016)	Escala de Florence Bullying y Victimización	Programa anti-bullying KiVa, de acuerdo con las intervenciones basadas en evidencia (EBI)
Gradinger et al. (2016)	Escala de autoinforme de ciberacoso y cibervictimización	Programa de Competencias Sociales de ViSC

Programas de intervención

La Tabla 3 también evidencia que siete de 27 publicaciones aplicaron programas de inteligencia emocional que tuvieron como finalidad promover el desarrollo de las competencias emocionales, desarrollar la autonomía y responsabilidad frente a sus acciones para garantizar la prevención de la violencia y que se puedan establecer adecuados vínculos sociales (Castillo et al., 2013; Ferrer-Cascales et al., 2019; Lee et al., 2020; Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019; Sánchez-Alcaraz et al., 2020; Schoeps et al., 2018; Vila et al., 2021), comprendieron entre 10 y 12 sesiones a lo largo de su ejecución. Cuatro publicaciones aplicaron un programa de educación deportiva con la finalidad de mejorar el clima social en el aula mediante la participación no solo de los estudiantes, sino también de los docentes y padres en diferentes cursos como tutoría y educación física (Benítez-Sillero et al., 2021; Calderón et al., 2016; Dólera-Montoya et al., 2021; Mala et al., 2022).

De igual manera, se registró que en dos estudios se aplicó la intervención en convivencia (González-Alonso et al., 2020; Vasileiadis et al., 2021), que se plantearon con la finalidad de desarrollar estrategias de interacción, comunicación y resolución de conflictos para reforzar las experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos de aprendizaje cooperativo, discusiones y debates, procedimientos positivos y eficaces en la resolución de conflictos al igual que la democracia participativa; siendo estos potenciados de manera individual y grupal. Así también en estos procesos se buscó la mejora de las habilidades en la práctica de valores; una de las características más resaltantes implica el número de sesiones que van desde 12 a 20 respectivamente.

También se han abordado cuatro programas de enfoque múltiple para el aprendizaje cooperativo, competencias socioemocionales-sociales, organización y convivencia, asertividad, desarrollo de habilidades sociales con enfoques cognitivos conductuales y evidencias (Avşar & Ayaz, 2017; da Silva et al., 2018; Gol-Guven, 2016; Gradinger et al., 2016; Mira-Galván

& Gilar-Cobi, 2021; Nocentini & Menesini, 2016; Salimi et al., 2019; Santa-Cruz-Espinoza & Ríos, 2022; Santamaría-Villar et al., 2021), entre 10 a 15 sesiones. Finalmente, se desarrollaron programas de psicoeducación para reducir el acoso escolar (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014; Limber et al., 2018; Razzaq et al., 2022) y centradas en la mediación y resolución de conflictos mediante el uso de estrategias de habilidades para la vida (Kutsal & Nazli, 2022) conformada por 8 sesiones y un programa de asesoramiento integrador con 8 sesiones (Jueajinda et al., 2021).

Eficacia de los programas de intervención

En la Tabla 4 se registró que los programas de inteligencia emocional orientadas hacia la regulación emocional han demostrado ser eficientes (ρ -valor < .05) tanto a nivel general al igual que en sus componentes; de esta manera se lograron

reducir las conductas violentas, el *bullying-ciberbullying*, fortalecer las habilidades sociales, alcanzar una mayor satisfacción con la vida y sobre todo mejorar el ambiente escolar (Castillo et al., 2013; Ferrer-Cascales et al., 2019; Lee et al., 2020; Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019; Sánchez-Alcaraz et al., 2020; Schoeps et al., 2018; Vila et al., 2021); por otro lado se ha demostrado que el tamaño de efecto fue moderado ($\eta < .50$).

Los programas de intervención centradas en la educación deportiva lograron disminuir los índices de acoso, violencia y desmotivación, siendo así eficientes (ρ -valor < .05) en la mejora del ambiente escolar (Benítez-Sillero et al., 2021; Calderón et al., 2016; Dólera-Montoya et al., 2021; Mala et al., 2022), de esta manera alcanzó una mejor integración entre pares.

La intervención en convivencia ha demostrado tener eficacia (ρ -valor < .05) en la reducción de conductas violentas, el acoso y la presencia de conflictos (González-Alonso et al., 2020; Vasileiadis et al., 2021), lo que repercute en un entorno

Tabla 4. Conclusiones principales

Autor	Conclusiones
Schoeps et al. (2018)	La intervención del programa mejoró significativamente la cibergresión y cibervictimización en el grupo experimental inmediatamente después (ρ -valor = .02) de su término y luego de 6 meses (ρ -valor < .001) respecto al grupo de control con un tamaño de efecto moderado alto. De igual manera se evidenció mejora en el grupo experimental de las habilidades de percepción y regulación emocional, permitiendo acrecentar la satisfacción con la vida.
Vasileiadis et al. (2021)	Los resultados del análisis de invarianza evidencian que después de la intervención se encontró diferencia estadísticamente significativa entre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad (ρ -valor = .001). De igual manera, el grupo que participó de la intervención evidenció diferencia significativa entorno al grupo de control (ρ -valor = .001).
Sánchez-Alcaraz et al. (2020)	Se evidenció que los estudiantes del grupo basado en el modelo TPSR redujeron significativamente las conductas violentas tanto a nivel física, verbal (ρ -valor < .05) luego de la intervención.
Lee et al. (2020)	Se evidenció diferencia significativa en la competencia de pares (ρ -valor = .02), actitudes hacia la violencia escolar (ρ -valor = .001) y la experiencia de violencia como perpetrador (ρ -valor = .03) entre los grupos experimentales y de control luego de la aplicación del entrenamiento de habilidades.
Kutsal & Nazli (2022)	Los resultados evidencian que el YBPP muestra una gran diferencia en el desarrollo de las habilidades para la vida en el grupo experimental en contraste con el de control (ρ -valor = .001); además, el tamaño de efecto fue grande ($\eta = .84$). Similares resultados se evidencian en los comportamientos problemáticos de los estudiantes, donde se registró una diferencia significativa y un tamaño de efecto considerable (ρ -valor = .00; $\eta = .74$), de esta manera se afirma que contribuye en la reducción de las conductas problemáticas.
Mira-Galván & Gilar-Cobi (2021)	Los resultados evidencian que las habilidades socioemocionales a nivel interpersonal e intrapersonal, estado de ánimo y manejo de estrés mejoran significativamente con el programa OKAPI. Similares resultados se observan en el trabajo colaborativo y sobre todo se evidencia una mejora significativa en el clima escolar (ρ -valor = .001; $\eta = .68$) tanto a nivel general como en sus dimensiones.
Vila et al. (2021)	Se encontró que la IE mostró diferencias estadísticamente significativas (ρ -valor < .05) entre el grupo experimental y de control al igual que en las dimensiones interpersonal y adaptabilidad; además, se registró una mejora de las habilidades sociales, reduciendo la agresividad y el comportamiento antisocial delictivo.
González-Alonso et al. (2020)	Se determinó que existió diferencia estadísticamente significativa entre el pre y post test del grupo experimental tanto a nivel general en la disminución del nivel de conflicto y las dimensiones de bullying (ρ -valor < .05) y habilidades comunicativas (ρ -valor < .05). Así también, se evidenció un coeficiente determinante $r^2 = .89$; además, la disminución del nivel de conflictos del grupo experimental es estadísticamente diferente al grupo de control con un tamaño de efecto grande (ρ -valor < .05; $\eta = .89$).
Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela (2019)	Los resultados evidenciaron la existencia de diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental en contraste con el de control en la motivación intrínseca para saber y lograr (ρ -valor < .01; ρ -valor < .01), motivación intrínseca (ρ -valor < .01), clima escolar (ρ -valor < .01), violencia (ρ -valor < .01), conductas antisociales (ρ -valor < .01) y el clima en el aula (ρ -valor < .05) en ese sentido su aplicación posee resultados similares en primaria y secundaria.
Gol-Guven (2016)	Mediante el procesamiento estadístico se llegó a observar que el comportamiento de cooperación fue estadísticamente diferente entre el grupo de control y experimental a favor de este último (ρ -valor = .007) mientras que el comportamiento de menoscenso obtuvo resultados similares (ρ -valor = .04); además, el tamaño de efecto alcanzó un nivel de moderado a grande respectivamente.

Autor	Conclusiones
Calderón et al. (2016)	Se encontraron diferencias significativas entre el pre y postest (ρ -valor = .01) respecto al clima social en el aula lo que se refleja en la mejora de capacidad para el trabajo en equipo y la integración con sus compañeros.
Dólera-Montoya et al. (2021)	Los resultados evidencian que la regulación externa, la desmotivación y violencia sufrida entre el pre y post test del grupo experimental alcanzó una diferencia estadísticamente significativa (ρ -valor = .01).
Benítez-Sillero et al. (2021)	Luego de la aplicación del programa de intervención en el grupo experimental los índices de victimización (bullying y ciberacoso) y agresión disminuyeron significativamente (ρ -valor = .001, ρ -valor = .01; ρ -valor = .02).
Santa Cruz & Ríos (2022)	Se ha registrado una disminución de la violencia escolar luego de la implementación del programa y el tamaño de efecto registrado fue medio; de igual manera, a nivel de dimensiones la disruptión en el aula y violencia verbal entre alumnos fue menor con un tamaño de efecto pequeño junto con la violencia física y tecnológica.
Mala et al. (2022)	Los resultados estadísticos iniciales evidenciaron que la percepción del clima escolar entre los grupos de intervención y los de control fueron similares; sin embargo, luego de la intervención las puntuaciones del grupo experimental fueron significativamente mayores en el clima escolar desde la perspectiva estadística (ρ -valor < .01; η^2 parcial = .20); en ese sentido, la intervención SBYD es una estrategia viable para aumentar la percepción del clima escolar en estudiantes varones que viven en la pobreza.
Castillo et al. (2013)	A inicio del programa no se registró diferencia significativa entre los grupos en agresión, lambda de Wilk ρ -valor = .61 o puntuaciones de empatía p -valor = .49; luego de la aplicación del programa, el grupo de intervención redujo significativamente la agresión tanto física como verbales. De esta manera, se concluye que el programa posee implicaciones importantes en la reducción de la agresión y desarrollo de la empatía. Demostró así los hallazgos de efectividad de las intervenciones de habilidades sobre inteligencia emocional; sin embargo, es necesario esclarecer las diferencias de género.
Santamaría-Villar et al. (2021)	Los resultados reflejan que la violencia escolar ha demostrado ser diferente estadísticamente entre los grupos de intervención y control (ρ -valor > .05) a diferencia del pretest inicial; en tanto el programa de formación de competencias socioemocionales tuvo un efecto significativo en la generación de un ambiente socioafectivo para el desarrollo adecuado de la convivencia escolar.
Jueajinda et al. (2021)	Las puntuaciones iniciales del comportamiento de intimidación no reportaron diferencia estadísticamente significativa entre los grupos experimentales y de control, luego de la intervención el grupo experimental reportó una puntuación media significativamente más baja que el grupo de control (ρ -valor < .001). En ese sentido, un programa de asesoramiento preventivo puede mejorar la inteligencia social y disminuir los comportamientos de intimidación entre los estudiantes de secundaria para garantizar un mejor ambiente educativo.
Garaigordobil & Martínez-Valderrey (2014)	Los ANCOVA efectuados luego de la intervención han demostrado que tienen un efecto en la disminución de las conductas de victimización por bullying ($M = -3.16$), con un tamaño de efecto moderado ($d = .60$). En cuanto a la competencia social también se ha registrado una diferencia significativa en los grupos post-test, sin embargo, el tamaño de efecto fue pequeño. En ese sentido, el programa de intervención contribuye en mejorar la convivencia escolar entre los pares.
Ferrer-Cascales et al. (2019)	Los análisis de diferencia entre el grupo de control y experimental en la post prueba registraron diferencias estadísticamente significativas (ρ -valor = .001) tanto para bullying, ciberacoso y clima escolar. Se ha demostrado que el programa TEI es efectivo para la reducción de comportamientos de bullying y cyberbullying, lo cual permite mejorar el clima escolar, de este modo se genera la creación de una cultura de convivencia pacífica dentro de las instituciones educativas.
Avşar & Ayaz (2017)	La media de las respuestas del grupo experimental luego de la intervención fue más bajas en relación con la aplicación inicial (ρ -valor < .050) en cambio, no se encontró diferencia significativa en el grupo de control. En ese sentido se ha demostrado que el entrenamiento de assertividad redujo el comportamiento de intimidación o acoso entre compañeros.
da Silva et al. (2018)	Se ha registrado una disminución de victimización tanto en el grupo de intervención como de control; sin embargo, se registró un mayor nivel en el grupo experimental (ρ -valor = .001). En conclusión el desarrollo de las habilidades sociales reduce de manera significativa el acoso entre los pares, estableciendo de esta manera una mejor interacción y clima en la institución.
Limber et al. (2018)	Se ha demostrado la efectividad del OBPP para la reducción de acoso escolar entre los estudiantes estadounidenses de primaria y secundaria con un tamaño de efecto mediano ($\eta > .600$); en ese sentido, permite garantizar una mejor convivencia escolar.
Salimi et al. (2019)	Al inicio del programa los grupos (experimental, control) fueron homogéneos; luego de la intervención, se redujo el acoso y victimización de manera significativa en el grupo experimental (ρ -valor < .001). En ese sentido se concluye que la intervención basada en la SCT es eficiente y reduce el comportamiento de acoso y victimización, lo que garantiza la mejora del ambiente o convivencia escolar.
Razzaq et al. (2022)	El programa de alfabetización fue eficiente para concientizar y reconocer los hechos de agresión o victimización en niños, de esta manera contribuyó en mejorar la convivencia escolar, y desarrollar una educación con mayor resiliencia emocional.
Nocentini & Menesini (2016)	El programa KiVa redujo el acoso y victimización en los estudiantes de 4to y 60 grado (.20 < $\eta > .40$); así también, aumentó las actitudes favorables de las víctimas, garantizando una mejora del ambiente escolar y concientizar respecto a su importancia.
Gradinger et al. (2016)	Se ha demostrado que el programa ViSC es eficiente en la prevención del ciberacoso y cibervictimización y que estos son sostenibles, luego de seis meses de su término, así se garantiza un mejor ambiente escolar para la comunidad educativa.

escolar adecuado. De igual manera los programas de enfoque múltiple han demostrado ser eficientes en la mejora del estado de ánimo, el trabajo colaborativo, assertividad, comportamiento disruptivo, violencia verbal y el clima escolar, así también los tamaños de efecto registrados fueron de pequeño a moderado con tendencia alta. Finalmente, los programas de psicoeducación (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014; Kutsal & Nazli, 2022; Limber et al., 2018; Razzaq et al., 2022) han demostrado ser eficientes en la reducción de la violencia escolar y conductas problemáticas, al igual que el asesoramiento integral (Jueajinda et al., 2021); más aún el tamaño de efecto encontrado en uno de los estudios fue grande ($\eta = .84$), permitiendo de esta manera que la convivencia escolar alcance mejores resultados.

Discusión

El presente trabajo ofrece una revisión de las publicaciones de los últimos diez años sobre programas de intervención para mejorar la convivencia escolar. La sistematización ha contemplado como periodicidad 10 años, donde el 48.15% de los artículos provienen de España que se vincula con el crecimiento de producción científica (Olivas-Ávila & Musi-Lechuga, 2010) en ese país; como se ha visualizado, el 88.89% de publicaciones fueron cuasiexperimentales, lo que evidencia un procedimiento metodológico adecuado y en crecimiento (Handley et al., 2018); sin embargo, también resulta un reto significativo el desarrollo de un buen cuasiexperimento, aún más cuando los grupos están conformados por niños y adolescentes.

El uso de instrumentos estandarizados en la práctica psicológica se ha potenciado, tanto para estudios no experimentales como experimentales; en esta realidad, se ha empleado en cinco artículos el Cuestionario de Violencia escolar (CUVE) y en cuatro de estos la Escala de Clima Social en el Aula (CES); el primero ligada a su amplia validación intercultural (Kim & Lee, 2021; Yang et al., 2021, 2021) que permite su aplicabilidad a diversos contextos y el segundo por contar con evidencias de equidad, lo que permite medir sin sesgo (Espelt et al., 2014; Manterola et al., 2018; Sánchez-Villena et al., 2021). Ambos instrumentos recopilan de manera eficiente la realidad de las variables de estudio; sin embargo, se ha percibido que no se han empleado instrumentos específicos sobre convivencia escolar, por el contrario se han centrado en sus diversos factores de riesgos a las cuales está inmersa o se presenta recurrentemente por la ausencia de una adecuada convivencia escolar, esto tal como refiere Fierro-Evans et al. (2019) se considera que se debe a causa de que no existe una conceptualización clara sobre la variable; en tanto se puede emplear instrumentos recientemente desarrollados como los planteados por Rey et al. (2017) en un contexto latinoamericano.

Los programas de intervención más aplicados fueron aquellos desarrollados bajo el enfoque de inteligencia emocional con la finalidad de promover en mayor medida las competencias emocionales, el desarrollo de la autonomía y garantizar la convivencia escolar libre de violencia, debido principalmente al efecto que tienen en el desarrollo del individuo, aún más en los primeros años (Cantero et al., 2020; Sánchez-Álvarez et al., 2020). En este escenario se discute la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidad social) en los estudiantes

de educación básica regular toda vez que es un eficiente moderador de las conductas afectivos y cognitivos (Llamas-Díaz et al., 2022), su adaptabilidad facilita su implementación (Rueda et al., 2022) como estrategia para reducir el riesgo de acoso escolar (Zhang & Chen, 2023) o conductas violentas dentro del ámbito escolar (Santamaría-Villar et al., 2021), el mismo que garantiza el desarrollo de una óptima convivencia escolar. De igual manera, los enfoques teóricos que se abordan son múltiples y enriquecedores (Fernández-Martín et al., 2021). Por otro lado, es necesario que los resultados respecto al uso de estos programas sean abordados con cautela antes de su implementación; además, de que se plantee también para efectos de la comprensión del rendimiento académico (Aritzeta et al., 2016) como desencadenante de la adecuada convivencia escolar.

La sistematización evidencia resultados prometedores respecto a la eficiencia de los programas de intervención, especialmente los de inteligencia emocional, intervención deportiva, de convivencia y los programas psicoeducativos, por cuanto se registraron tamaños de efectos que van de moderado a alto, todos estos se han centrado en mitigar diversos elementos como (acoso, conductas violentas, desmotivación, ciberacoso, cibervictimización, otros) para contribuir en la convivencia escolar; sin embargo, pese a las evidencias estos no han reportado la persistencia en el tiempo de cada una de las intervenciones, lo que refleja aún la necesidad de esclarecer los resultados mediante la replicabilidad en diversos escenarios. Por otro lado, no se ha encontrado publicaciones que manifiesten si los programas de intervención tienen mayor eficiencia en estudiantes de primaria o secundaria, a fin de que cada uno de estos puedan ser formulados en relación con la necesidad específica de cada grupo. Entonces, para garantizar un mayor bienestar de niños y adolescentes, es necesario que los programas estén acompañados de talleres que permitan una mayor participación e involucramiento con los miembros de la comunidad educativa (Aritzeta et al., 2016; Soto & Reyes-Ruiz, 2022).

Si bien los estudios revisados reportan resultados positivos en la mejora de la convivencia escolar, la mayoría de estas investigaciones presentan limitaciones a nivel metodológico como la mortalidad experimental, la caracterización poblacional y el tiempo de aplicación fundamentales para el establecimiento de un adecuado proceso. De igual manera, el uso de pruebas de autoinforme para la recolección de datos puede generar sesgo por deseabilidad social (Louzán, 2020); además, el muestreo por conveniencia limita la estandarización y capacidad para generalizar los resultados; otra de las limitaciones se vincula a la ausencia de seguimiento de los tratamientos, lo que afecta la confiabilidad de los hallazgos.

Ahora bien, las limitaciones inherentes a la revisión estuvieron contemplada principalmente por la consideración de un estudio piloto y ECA, otra de las limitaciones se vinculó a los criterios de búsqueda que no pudo haber incluido a la totalidad de publicaciones a consecuencia del uso de términos y descriptores solo en idioma inglés; sin embargo, se aseguró mediante una adecuada sensibilidad la estrategia de búsqueda respectiva, lo que acredita su rigor y calidad científica. Por lo tanto, es necesario que en futuras investigaciones se puedan desarrollar estudios de metaanálisis para comprender en mayor medida la eficacia de los programas de intervención; además, a consecuencia de un limitado número de instrumentos que midan convivencia escolar propiamente dicho es necesario su

diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas en diversos contextos educativos.

El presente estudio es la primera revisión sistemática centrada en la eficiencia de los programas de intervención para mejorar la convivencia escolar. En síntesis, los programas de inteligencia emocional, los programas de educación deportiva, de intervención en convivencia, de enfoque múltiple y la psi-coeducación son eficientes para mejorar la convivencia escolar y reducir los principales factores de riesgos que se encuentran vinculados en niños y adolescentes en educación básica regular. En ese sentido, esta revisión sugiere que para implementar programas de intervención en los centros educativos es necesario contar con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, las sesiones tienen que efectuarse entre 10 y 15 sesiones desarrolladas de manera semanal con la intención de mitigar la carga de responsabilidad y enfocar las actividades bajo un enfoque de inteligencia emocional.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado por los mismos autores.

Conflictos de intereses

Los autores de este trabajo declaran que no existe conflicto de intereses.

Referencias

- Aguilera, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359–360. <https://doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez, C., González, J. A., & González, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189–204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012878004>
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.001>
- Arroyo, B., Ballesteros, J., Díaz, F., Hernández, F., & Muñoz, M. D. Á. (2012, septiembre 27). *Los problemas de la convivencia: Desmotivación, conflictividad y violencia escolar*. Educarea. <https://educrea.cl/los-problemas-de-la-convivencia-desmotivacion-conflictividad-y-violencia-escolar/>
- Avşar, F., & Ayaz, S. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 186–190. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.06.020>
- Becerra, S., Muñoz, F., & Riquelme, E. (2015). School Violence and School Coexistence Management: Unresolved Challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 156–163. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.030>
- Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., & Calmaestra, J. (2021). Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): A quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 36–50. <https://doi.org/10.080/17408989.2020.1799968>
- Bracho, M. S., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: Análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107–121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Calderón, A., Ojeda, D. M. de, Valverde, J. J., & Méndez-Giménez, A. (2016). “Ahora nos ayudamos más”: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 121–136. <https://doi.org/10.5232/rickyde2016.04403>
- Cantero, M.-J., Bañuls, R., & Viguer, P. (2020). Effectiveness of an Emotional Intelligence Intervention and Its Impact on Academic Performance in Spanish Pre-Adolescent Elementary Students: Results from the EDI Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7621. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207621>
- Carpio, C., & Tejero, J. M. T. (2012). Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 123–138. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11453>
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Cerdeña, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Corominas, M. (2022). The Relevance of School Coexistence Free of Peer Violence in Relation to Children's Subjective Well-Being: An Essay Article. *Childhood Vulnerability Journal*, 4(1), 51–63. <https://doi.org/10.1007/s41255-021-00022-3>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Tognetta, L. R. P., Pérez-Zapata, D., Véliz-Vergara, D., & Menares-Ossandón, N. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿Qué dicen los padres? *Psicología Escolar e Educacional*, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221423>
- da Silva, J. L., Oliveira, W. A. de, Carlos, D. M., Lizzi, E. A. da S., Rosário, R., & Silva, M. A. I. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71, 1085–1091. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Dólera-Montoya, S., Valero-Valenzuela, A., Jiménez-Parra, J. F., & Manzano-Sánchez, D. (2021). Improvement of the classroom climate through a plan of gamified coexistence with physical activity: Study of its effectiveness in primary education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 65–77. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.4420>
- Duarte, J., & Mendoza, A. (2021). Schools as spaces for the construction of peace and coexistence. A possible proposal with elementary school boys and girls in Mexico. *Revista Innovación Educación*, 3(1), 94–119. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.005>
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2017). Cyberbullying Prevention and Intervention Efforts: Current Knowledge and Future Directions. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 374–380. <https://doi.org/10.1177/0706743716684793>
- Espelt, A., Viladrich, C., Doval, E., Aliaga, J., García-Rueda, R., & Tárrega, S. (2014). Uso equitativo de tests en ciencias de la salud. *Gaceta Sanitaria*, 28(5), 408–410. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.05.001>
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F., & Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: Una revisión sistemática. *Konrad Lorenz Editores*, 51(3), 210–225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>

- Fernández-Martín, F. D., Romero-Rodríguez, J. M., Marín-Marín, J. A., & Gómez-García, G. (2021). Social and Emotional Learning in the Ibero-American Context: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 738501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (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>
- Fierro-Evans, C., Carbajal-Padilla, P., Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-full-text-1486>
- Gaeta, M. L., Otero, V. M., Rodrigo, M., & Rodrigo, M. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 341–357. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289–305. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17531400003>
- García-Perdomo, H. A. (2015). Conceptos fundamentales de las revisiones sistemáticas/metaanálisis. *Urología Colombiana*, 24(1), 28–34. <https://doi.org/10.1016/j.uroco.2015.03.005>
- Gil, B. (2015). Intervención cognitivo-conductual con el niño agresor en un caso de acoso escolar. *Revista de psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 25–31. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-18_0.pdf
- Gol-Guven, M. (2016). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575–594. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1182311>
- González-Alonso, F., Guillén-Gámez, F. D., & de Castro-Hernández, R. M. (2020). Methodological Analysis of the Effect of an Anti-Bullying Programme in Secondary Education through Communicative Competence: A Pre-Test–Post-Test Study with a Control-Experimental Group. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3047. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093047>
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior*, 42(2), 181–193. <https://doi.org/10.1002/ab.21631>
- Grau, R., García-Raga, L., & López-Martín, R. (2016). Towards School Transformation. Evaluation of a Coexistence Program from the Voice of Students and Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 137–146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>
- Grau, R., García-Raga, L., & López-Martín, R. (2017). The Challenge of Coexistence in Socially Vulnerable Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 710–716. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.049>
- Handley, M. A., Lyles, C., McCulloch, C., & Cattamanchi, A. (2018). Selecting and Improving Quasi-Experimental Designs in Effectiveness and Implementation Research. *Annual review of public health*, 39, 5–25. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040617-014128>
- Haynes, N. M., Comer, J. P., & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), 87–90. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(89\)90034-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(89)90034-4)
- Jueajinda, S., Stiramon, O., & Ekpanyaskul, C. (2021). Social Intelligence Counseling Intervention to Reduce Bullying Behaviors Among Thai Lower Secondary School Students: A Mixed-method Study. *Journal of Preventive Medicine and Public Health = Yebang Uihakhoe Chi*, 54(5), 340–351. <https://doi.org/10.3961/jpmph.21.110>
- Kim, S., & Lee, Y. (2021). Examining the profiles of school violence and their association with individual and relational covariates among South Korean children. *Child Abuse & Neglect*, 118, 105155. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2021.105155>
- Kutsal, D., & Nazli, S. (2022). Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının 11.sinif Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1209–1232. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.836421>
- Lan, M., Law, N., & Pan, Q. (2022). Effectiveness of anti-cyberbullying educational programs: A socio-ecologically grounded systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 130, 107200. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107200>
- Lee, J. Y., Ham, O. K., Oh, H. S., Lee, E. J., Ko, Y., & Kim, B. (2020). Effects of Life Skill Training on the School Violence Attitudes and Behavior Among Elementary School Children. *The Journal of School Nursing*, 38(4), 336–346. <https://doi.org/10.1177/1059840520934183>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: Explanation and elaboration. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 339, b2700. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2700>
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3–11. *Journal of School Psychology*, 69, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.004>
- Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. (2022). Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94(7), 925–938. <https://doi.org/10.1002/jad.12075>
- Louzán, R. (2020). Mejorar la calidad de las evaluaciones de riesgos psicosociales mediante el control de sesgos. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 23(1), 68–81. <https://doi.org/10.12961/aprl.2020.23.01.06>
- Mala, J., Corral, M. D., McGarry, J. E., Macauley, C. D. T., Arinze, N. A., & Ebron, K. (2022). Positive Impacts of a Sport Intervention on Male Students of Color and School Climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 93(1), 36–52. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1789039>
- Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P., Quiroz, G., Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P., & Quiroz, G. (2018). Confiabilidad, precisión o reproducibilidad de las mediciones. Métodos de valoración, utilidad y aplicaciones en la práctica clínica. *Revista chilena de infectología*, 35(6), 680–688. <https://doi.org/10.4067/S0716-10182018000600680>
- Manzano-Sánchez, D., & 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), 4259. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>
- Martín, D., Ros, I., & Ibañez, I. (2020). Disruptive Behavior Programs on Primary School Students: A Systematic Review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 995–1009. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040070>
- Melero, S. (2017). Intervención cognitivo-conductual en una adolescente víctima de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 149–155. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-27_0.pdf
- Mira-Galván, M.-J., & Gilar-Cobi, R. (2021). OKAPI, an Emotional Education and Classroom Climate Improvement Program Based on Cooperative Learning: Design, Implementation, and Evaluation. *Sustainability*, 13(22), 12559. <https://doi.org/10.3390/su132212559>

- Mosquera-Gallego, L. (2018). Tratamiento cognitivo-conductual de la ansiedad social y acoso escolar en una niña con capacidad intelectual límite. *Revista de psicología clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 50–56. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.7>
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial. *Prevention Science*, 17(8), 1012–1023. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0690-z>
- Olivas-Ávila, J. A., & Musi-Lechuga, B. (2010). Analysis of the production of psychology professors in Spain in journal articles of the Web of Science. *Psicothema*, 22(4), 909–916. <https://www.psicothema.com/pdf/3819.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Peña, T., & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 16, 55–81. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Pina, D., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., Matás-Castillo, M., Pagán-Escribano, M., & Puente-López, E. (2021). “Count on me” Program to improve school coexisting in primary education. *Children and Youth Services Review*, 127, 106121. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106121>
- Razzaq, F., Siddiqui, A., Ashfaq, S., & bin Ashfaq, M. (2022). Efficacy of an anti-bullying video literacy program in Pakistani primary school children. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03870-w>
- Rey, R. D., Casas, J. A., & Ruiz, R. O. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE) *. *Universitas Psychologica*, 16(1). <https://www.redalyc.org/journal/647/64750138005/64750138005.pdf>
- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V., & Fernández-Berrocal, P. (2022). The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Bullying: A Systematic Review. *Psicología Educativa*, 28(1), 53–59. <https://www.redalyc.org/journal/6137/613770660007/>
- Salimi, N., Karimi-Shahanjirini, A., Rezapur-Shahkolai, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G., & Babamiri, M. (2019). The Effect of an Anti-Bullying Intervention on Male Students’ Bullying-victimization Behaviors and Social Competence: A Randomized Controlled Trial in Deprived Urban Areas. *Journal of Research in Health Sciences*, 19(4), e00461. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7183563/>
- Sánchez, F., Martínez, J. E., Tellez, A., & Antón, F. (2021). Conflicts and Sustainability of Coexistence in Secondary Education: An Ethnographic Study in Spain. *Sustainability*, 13(21), 11888. <https://doi.org/10.3390/su132111888>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., & Courel-Ibáñez, J. (2020). Implementation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model to Reduce Violent and Disruptive Behaviors in Adolescents Through Physical Activity: A Quantitative Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 238–244. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0126>
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>
- Sánchez-Villena, A. R., de La Fuente-Figuerola, V., & Ventura-León, J. (2021). Equivalencia en la medida: La vida antes del análisis factorial confirmatorio multigrupo. *Actas Dermo-Sifiliográficas*, 112(5), 484–485. <https://doi.org/10.1016/j.ad.2020.06.005>
- Santa-Cruz-Espinoza, H., & Ríos, J. C. (2022). Efectos del Programa CON-VIVE sobre la percepción de violencia escolar en adolescentes. *Revista Científica de Psicología Eureka*, 19(2), 217–233. <https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/67>
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J., & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 9, 2050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Serey, D., & Zúñiga, P. (2021). School coexistence post COVID 19: A didactic proposal from the educational coaching. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 143–161. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5005>
- Soto, S., & Reyes-Ruiz, L. (2022). Prácticas de atención psicosocial para docentes orientadores y convivencia escolar en educación básica secundaria: Una revisión sistemática. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 110–119. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.008>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O’Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Vanega-Romero, S., Sosa-Correa, M., & Castillo-Ayuso, R. (2018). Acoso escolar, ira y depresión en adolescentes mexicanos: Un estudio preliminar de la eficacia de una intervención. *Revista de psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 49–54. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.7>
- Vasileiadis, I., Koutras, S., & Stagiopoulos, P. (2021). Changing the attitudes of high school students towards intellectual disabilities: The contribution of a social coexistence programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(1), 49–62. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12498>
- Vila, S., Gilar-Corbí, R., & Pozo-Rico, T. (2021). Effects of Student Training in Social Skills and Emotional Intelligence on the Behaviour and Coexistence of Adolescents in the 21st Century. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), Article 10. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>
- Yang, Y., Qin, L., & Ning, L. (2021). School Violence and Teacher Professional Engagement: A Cross-National Study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.628809>
- Zhang, Y., & Chen, J.-K. (2023). Emotional Intelligence and School Bullying Victimization in Children and Youth Students: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064746>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & 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>