



¿Qué funciona para prevenir la violencia sexual y el acoso en la escuela?

Una revisión internacional



¿Qué funciona para prevenir la violencia sexual y el acoso en la escuela?

Una revisión internacional

Realización

 Alternatives



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



Foro Dakar-Honduras



CNE
Educación



REPT
Regroupement Éducatif Pour Tous et Toutes

Con el apoyo de



GPE KIX
CONOCIMIENTO. INTEGRACIÓN. DESARROLLO.



IDRC · CRDI
International Development Research Centre
Centre de recherches pour le développement international

Canada

Estudio realizado por Alternatives, en el marco del proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales de Haití, Honduras y Nicaragua.

El proyecto es coordinado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación - CLADE, en alianza con Alternatives y en ámbito nacional con sus tres coaliciones miembros: Reagrupación por la Educación para Todas y Todos de Haití, Foro Dakar Honduras y Coalición Nicaragüense por la Educación.

Este trabajo se lleva a cabo gracias al apoyo y la subvención concedida por el Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Global para la Educación (GPE) y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), Ottawa, Canadá.

Autoría: Marilou Arsenault (Asistente de investigación) y Salvador David Hernandez (Coordinador de investigación)

Revisión: Ariadna Reyes y Giovanna Modé (CLADE)

Coordinación del Proyecto: Nelsy Lizarazo (CLADE)

Producción editorial:

Manthra comunicación: info@manthra.ec

Oficina de la CLADE:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 10. Perdizes.

CEP 01254-000

São Paulo - SP - Brasil

Teléfono: 55 11 3853-7900

clade@redclade.org www.redclade.org

Julio de 2023

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido del mismo y se mencione la fuente.

Índice

Introducción	4
Metodología del estudio	6
¿Qué nos dicen los metaanálisis y las revisiones sistemáticas sobre la violencia sexual en la escuela?	8
Los factores de riesgo	10
Las consecuencias	12
Prevalencia en Centroamérica y el Caribe	12
Los programas de prevención de la violencia sexual	13
Los programas para reducir la victimización	14
Los programas para reducir la perpetración	15
Los programas de educación sexual con enfoque de género transformador	16
Los programas para empoderar a los testigos (“espectadores”)	16
Otros moderadores de intervención	17
Conclusión y límites de los metaanálisis sobre violencia sexual	18
¿Cómo prevenir el acoso en la escuela? Una revisión de los metaanálisis y las revisiones sistemáticas sobre el tema	20
Comprender el acoso escolar	21
Consecuencias	23
El bullying en Centroamérica	24
El bullying en el Caribe	24
Programas de prevención del acoso escolar	25
La efectividad de los programas de prevención	25
Evaluación de los componentes del programa	27
El enfoque de escuela integral	27
La participación de los pares	28
La participación de los profesores	29
La participación de madres, padres y/o adultos responsables del cuidado y protección de niñas, niños y adolescentes	30
La duración del programa de intervención	31
La supervisión de lugares en riesgo (supervisión de puntos calientes)	31
Otros componentes	31
Límites	32
La relación con la violencia estructural	35
Adolescencia, autoridad e intervención	36
Conclusión y recomendaciones sobre acoso	37
Conclusiones generales del informe	39
Bibliografía	41

Introducción

La violencia en la escuela es un problema que afecta a una proporción importante de estudiantes en todo el mundo. Dos de las formas más graves y frecuentes de violencia en la escuela son el acoso y la violencia sexual. Estas formas de violencia inciden de forma negativa sobre la salud, el bienestar y el derecho a la educación de los estudiantes. A pesar de la abundancia de la aplicación de este tipo de programas, observamos que en su gran mayoría estos se han implementado y evaluado en países de altos ingresos, lo que ha limitado la capacidad de estos programas a adaptarse y tener en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes en países de bajos y medianos ingresos. La síntesis de metaanálisis y de las revisiones sistemáticas que presentamos en este informe tiene como objetivo reunir algunos de los desarrollos más recientes de la investigación sobre los programas de prevención de la violencia sexual y el acoso escolar para establecer recomendaciones generales que puedan ser tenidas en cuenta para el desarrollo e implementación de programas de prevención en zonas rurales de América Latina y el Caribe.

Los avances en el campo de la investigación sobre la prevención de la violencia en la escuela han permitido el desarrollo de evidencia suficiente para construir metaanálisis y revisiones sistemáticas sobre el tema. Los metaanálisis y las revisiones sistemáticas son herramientas valiosas para compilar y sintetizar los hallazgos de diversos estudios empíricos sobre un problema específico de investigación. Los metaanálisis constituyen una técnica de análisis estadístico que se usa para combinar los resultados de varios estudios independientes sobre un tema de investigación en particular, con el objetivo de sintetizar la evidencia y obtener conclusiones generales sobre una pregunta de investigación. A diferencia de estos, las revisiones sistemáticas no constituyen una técnica estadística, sino más bien una metodología de investigación que es utilizada para la recopilación y la evaluación de la información disponible sobre un problema o una pregunta específica con el fin de evaluar críticamente la evidencia empírica existente sobre el tema para orientar la toma de decisiones y el desarrollo de políticas y programas. Mientras que las revisiones sistemáticas están ligadas al proceso de identificación, selección y evaluación de todos los estudios relevantes sobre una pregunta de investigación específica, los metaanálisis son una técnica estadística que se utiliza para combinar los resultados de múltiples estudios y determinar una medida estadística de efecto general¹. Estos estudios de síntesis (metaanálisis y revisiones sistemáticas) permiten obtener una visión general del estado actual de la investigación en un sector y determinar las tendencias predominantes.

1 El cálculo de una medida de efecto general se utiliza en los estudios epidemiológicos para posibilitar la combinación de los resultados de los estudios individuales con características diferentes, se trata de una medida resumen que tiene en cuenta, mediante una técnica estadística, las diferencias y el tamaño de las muestras.

Algunos de los temas que se han abordado en los metaanálisis sobre violencia en la escuela incluyen la prevalencia y los factores de riesgo de la violencia escolar, los efectos de los programas de prevención y los patrones de victimización y perpetración de violencia, entre otros.

Varias formas de violencia tienen lugar regularmente en las escuelas afectando a una proporción significativa de estudiantes en todo el mundo. Entre las diversas formas de violencia, dos de las más comunes son la violencia sexual y el acoso escolar. En general, el 32% de las y los estudiantes informan haber experimentado acoso sexual en la escuela (Roza y Martin, 2021). Además, el 41,3% de las mujeres y el 24,3% víctimas de violación lo son antes de cumplir los 18 años (Basile et al., 2018). Para el caso del acoso escolar o *bullying* la UNESCO (2019) estima que el 32% de los estudiantes son víctimas de este tipo de violencia. La alta prevalencia de estos fenómenos y sus consecuencias adversas sobre los niños y las niñas plantean importantes problemas que afectan el derecho a una vida libre de violencias, a la protección integral, a la educación, a la salud pública, entre otros derechos directamente nombrados en la Convención de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. (CDN).

Para prevenir este tipo de violencias se han diseñado y aplicado varios programas de prevención que buscan reducir la incidencia de violencia sexual en la escuela². Sin embargo, a pesar de ser fenómenos generalizados, la abrumadora mayoría de los programas de prevención analizados en los metaanálisis se han implementado y evaluado primordialmente en países de altos ingresos, particularmente en América del Norte. Repitiendo el patrón de la “brecha 10/90” observada en la salud global, que apunta al hecho de que solo el 10% de los fondos de investigación se asignan a los países en desarrollo, mientras que en estos se concentra el 90% de la morbilidad en todo el mundo (Godard et al., 2014), la investigación para la prevención de la violencia sexual y del acoso escolar se ha caracterizado, en la gran mayoría de los casos, por una importante ausencia de construcción de evidencia empírica en los países de ingresos bajos y medios y por la ausencia de programas desarrollados para responder a su contexto y necesidades específicas. El objetivo de esta síntesis es reunir algunos de los avances más recientes de la investigación sobre los programas de prevención de la violencia sexual y establecer algunas recomendaciones generales que consideramos relevantes para pensar el desarrollo e implementación de programas de prevención en las zonas rurales de América Latina y el Caribe.



2 En el caso de América latina y el caribe, cabe la pena mencionar que tanto la oficina regional para América y el Caribe de la UNESCO como la CLACSO han desarrollado numerosos estudios y publicaciones relevantes en relación a la violencia de género en el ámbito escolar que han nutrido el debate regional sobre el tema.

Metodología del estudio





En la elaboración de esta síntesis se emplearon metaanálisis y revisiones sistemáticas sobre la prevención de la violencia sexual desde 2018 hasta 2022. El estudio se enfocó en la violencia de género en las escuelas. Los metaanálisis se entienden como investigaciones que buscan recopilar y sintetizar resultados de diversas investigaciones que –en este caso– abordan la violencia de género en el ámbito escolar, incluyendo el acoso sexual, la discriminación de género y la violencia física y psicológica. La aplicación de este tipo de análisis permite obtener una visión más clara y completa de la prevalencia, las causas y las consecuencias de la violencia de género en las escuelas, lo que puede ser útil para guiar la formulación de políticas y programas de prevención y protección, desde el análisis estadístico.

En el proceso se realizaron búsquedas en 20 bases de datos: Google Scholar, Sociological Abstracts, Social Services Abstracts, Social Work Abstracts, Sofia (UdeM), PsycInfo, Gender Studies Database, International Bibliography of the Social Sciences, Social Science Abstracts, Web of Science, Criminal Justice Abstracts, NCJRS Abstracts Database, Pubmed, ERIC, Global Health, CAIRN, Érudit, UNESDOC, OECD iLibrary, World Bank, evidencebasedprograms.org y finalmente, en Colaboración Campbell. Las palabras clave utilizadas fueron: violencia sexual, abuso sexual infantil, prevención, programa, intervención, escuela, adolescente, adolescente, juventud, revisión sistemática, metaanálisis, estudiante, perpetración, victimización y escolarización. Se seleccionaron veinte artículos de acuerdo con el resumen y todos fueron incluidos en esta síntesis. En una segunda fase de la revisión se realizó una búsqueda específica de metaanálisis y revisiones sistemáticas sobre la prevención del acoso, escolar publicadas en inglés entre 2018 y 2022. Para esta segunda fase, las palabras clave utilizadas fueron: *bullying*, *anti-bullying*, prevención, programa, violencia, intervención, escuela, adolescente, adolescente, adolescente, joven, revisión sistemática, metaanálisis, estudiante y escolarizado. De esta revisión se seleccionaron 12 artículos que están incluidos en esta síntesis.

La primera fase del proceso consistió en analizar los artículos con el software de minería de texto QDA-Miner. Se utilizaron herramientas de mapeo de coocurrencias, extracción de palabras claves, extracción de frases, extracción de temas, análisis de enlaces, diagrama de proximidad y palabra clave en contexto para procesar información de texto y resaltar temas y patrones en la literatura. Sin embargo, debido a la naturaleza cuantitativa de los metaanálisis, los resultados fueron limitados. Por consiguiente, solo se utilizó la herramienta palabras clave en contexto para apoyar la segunda fase del análisis, que consistió en la lectura de todos los artículos y en una codificación manual de los textos seleccionados, para recopilar los avances recientes en las investigaciones sobre violencia sexual y prevención del acoso escolar. Los resultados se compilan en este texto a manera de síntesis narrativa.



©Pexels / Rodnae Productions

● ¿Qué nos dicen

los metaanálisis y las revisiones sistemáticas sobre la violencia sexual en la escuela?



La Organización Mundial de la Salud define la violencia sexual como

todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo.

(Organización Mundial de la Salud, 2012, 2)³.

La violencia sexual incluye una amplia variedad de comportamientos dañinos hacia los demás, incluidos actos directos como la violación y el contacto, pero también formas de violencia psicológica como el acoso sexual o la coerción. El concepto de violencia de género pone de relieve dinámicas sociales más amplias, que dan forma a las relaciones de poder desequilibradas en detrimento de las mujeres:

La violencia sexual y de género (VSG) se refiere a cualquier acto dañino basado en relaciones de poder desiguales dirigidas a personas o grupos de personas debido a su género, particularmente contra las mujeres y las niñas. [...] Esta violencia tiene su origen en un orden social que discrimina a las mujeres por ser mujeres y que devalúa patrones de comportamiento y roles asociados a la feminidad. (Roza y Martín, 2021, p.27)

Además, desde el enfoque de la violencia de género, se destaca que las mujeres son desproporcionadamente víctimas de este tipo de violencia, mientras que los hombres son –de forma desproporcionada– los perpetradores (Wright et al., 2018). La violencia sexual no ocurre de forma aislada, sino que está íntimamente ligada a otros tipos de violencia (especialmente la violencia conyugal) que afectan principalmente a las mujeres (Roza y Martín, 2021). Se estima que entre el 45 % y el 77 % de la violencia sexual que sufren las adolescentes proviene de su pareja sentimental (Ellsberg et al., 2018).

3 Vale la pena mencionar que la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha abordado en numerosas sentencias el tema de la violencia sexual en contra de niños, niñas y adolescentes, identificando características y orientaciones generales con respecto a la prevención que pueden ejercer los estados de la violencia sexual contra los niños y niñas. Ver el informe de 2019 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Violencias contra niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/violencias_spa.pdf

Aunque la violencia sexual se puede experimentar en cualquier edad, son las adolescentes y las jóvenes sus principales víctimas (Finnie et al., 2022). El 79,6 % de las mujeres víctimas de violación declaran que esta ocurrió antes de los 25 años (Edwards y Banyard, 2018), de estos, el 41,3 % ocurrió antes de cumplir los 18 años (Basile et al., 2018). Estos datos nos obligan a pensar que, para prevenir la violencia sexual es prioritario intervenir y trabajar con los y las más jóvenes, y subrayan la necesidad de intervenir y trabajar con los jóvenes para prevenir la violencia sexual. Los adolescentes pueden sentir una intensa presión para cumplir con las normas de género, lo que puede llevarlos a adoptar comportamientos que refuercen los estereotipos de género. Por ejemplo, a menudo se espera que los hombres sean dominantes y agresivos, mientras que las mujeres han sido estereotipadas como reservadas y pasivas (Ellsberg et al., 2018). La adolescencia está marcada, por una combinación de normas sociales desiguales para los géneros, que son exacerbadas por la iniciación a la sexualidad (Ellsberg et al., 2018). Estos elementos contextuales aumentan el riesgo de violencia sexual entre los y las jóvenes.

Los factores de riesgo

Se han identificado varios factores de riesgo con respecto a la perpetración y victimización de la violencia sexual. Divididos según el modelo ecológico utilizado en Salud Pública⁴, estos factores de riesgo se agrupan en diferentes escalas: individuales, relacionales, comunitarias y, en última instancia, sociales.

Con respecto a los factores individuales relacionados con la perpetración, Willmott et al. (2021) plantean, como factores de riesgo para el sexo masculino, un historial de perpetración, comportamientos sexuales de riesgo, consumo excesivo de alcohol y otras sustancias, y exposición a contenido sexual y pornografía. Por su parte, Edwards y Banyard (2018) aportan algunos otros factores como la delincuencia, una introducción a la sexualidad temprana, actitudes tolerantes a la violencia, tendencias generalmente agresivas, fantasías de coerción sexual, preferencia por el sexo impersonal, hostilidad hacia las mujeres, adhesión a las normas tradicionales de género e hipermasculinidad.

En lo que tiene que ver con los factores de riesgo relacional respectivos a la perpetración de violencia sexual, podemos notar el abuso infantil, los bajos niveles de manutención parental, la exposición a la violencia conyugal entre los padres, el tener un grupo de amigos únicamente varones, muchos de ellos con creencias y convicciones que pueden ser favorables a una cultura de la violación⁵ (Willmott et al., 2022, Edwards y Banyard 2018; Basile et al., 2018). Por su parte, los

4 Este modelo tiene en cuenta los diferentes niveles de influencia que pueden afectar a una persona y aumentar su riesgo de ser violenta en los niveles individual, relacional, comunitario y societal. El modelo se originó en la teoría ecológica de sistemas desarrollada por Urie Bronfenbrenner en la década de 1970. A partir de esta teoría, diversos investigadores y profesionales de la salud han aplicado el enfoque ecológico a la prevención de la violencia, identificando los diversos niveles que pueden aumentar el riesgo de violencia y proponiendo estrategias de intervención para abordarles.

5 Cuando hablamos de cultura de la violación, nos referimos a un conjunto de creencias y de actitudes que justifican y normalizan la violencia sexual en una sociedad determinada. Esta puede manifestarse a través de comentarios, chistes sexistas, la objetivación sexual de la mujer y la justificación de la violencia sexual en ciertas circunstancias, entre otros comportamientos. Uno de los estudios más influyentes sobre la cultura de la violación es el libro "Against Our Will: Men, Women and Rape", de Susan Brownmiller (1975). En este libro, Brownmiller sostiene que la violación no es solo un acto individual, sino un acto de violencia que tiene raíces culturales y sociales profundas.



factores de riesgo comunitarios asociados con la perpetración de violencia sexual parecen estar poco estudiados. Sin embargo, Edwards y Banyard (2018) se refieren al concepto de señales de rendición de cuentas para referirse a la aceptabilidad o no de la violencia en la comunidad. Finalmente, los factores de riesgo sociales incluyen una tasa generalmente alta de violencia en la sociedad, una legislación débil sobre violencia sexual e igualdad de género y la presencia de normas sociales que justifican la violencia sexual y la dominación masculina (Edwards y Banyard, 2018).

Finalmente, también se han identificado ciertos factores de riesgo con respecto a la victimización de la violencia sexual: el sexo femenino, la presencia de una o más identidades marginadas (color de piel, orientación sexual, estado de discapacidad, etc.), la precariedad socioeconómica, la intoxicación por alcohol u otras sustancias, la presencia de antecedentes de victimización, la exposición a la violencia doméstica, el estar en una relación, el conocer parejas en aplicaciones de citas (Willmott et al., 2021). Estos factores de riesgo respaldan la importancia de tener una perspectiva interseccional⁶ (Roza y Martín, 2021) sobre el tema, ya que las personas que están marginadas de múltiples maneras son más victimizadas.



©Marcell Casal Jr/AgenciaBrasil

6 La interseccionalidad es un término que se refiere a la interconexión entre diferentes formas de opresión y discriminación que experimentan las personas debido a su identidad, sea esta de género, racial, étnica, de su orientación sexual, discapacidad, clase social, entre otros aspectos. El término fue acuñado por la académica feminista negra Kimberlé Crenshaw en los años 80, para hacer referencia a la forma en que las mujeres negras enfrentan discriminaciones que no puede entenderse sólo a través de la lente del género o de la raza, sino de la interacción entre ambos aspectos.

Las consecuencias

Las consecuencias de la violencia sexual son numerosas, diversas y generalmente se extienden en el largo plazo. Por lo tanto, sus impactos pueden afectar negativamente la salud psicológica, física y la sociabilidad, además de la educación y el éxito económico de las víctimas (Willmott et al., 2022, Finnie et al., 2022). En términos de salud psicológica, las víctimas son más propensas a la depresión, a la ansiedad, a la baja autoestima, a la ideación suicida, a el abuso de sustancias y a el shock de estrés postraumático (Roza y Martin 2021; Piolanti y Foran 2022; Russell et al., 2020; Jouriles et al., 2022, Schneider y Hirsh, 2020; Jouriles et al., 2018). En cuanto a la salud física, las víctimas pueden sufrir diversas lesiones en sus cuerpos, infecciones de transmisión sexual, disfunción sexual, embarazo involuntario y complicaciones ginecológicas, e incluso la muerte (Roza y Martin, 2021; Willmott et al., 2022, Schneider y Hirsch 2020; Jouriles et al., 2018). A nivel de las relaciones sociales, las personas que han experimentado violencia sexual tienen más probabilidades de ser revictimizadas o de perpetuar la violencia, exhibir comportamientos antisociales y, en general, demostrar dificultades para formar vínculos emocionales saludables (Roza y Martin 2021, Piolanti y Foran, 2022; Willmott et al., 2022). A nivel educativo, las víctimas de violencia sexual pueden tener un rendimiento académico limitado (Roza y Martin, 2021; Finnie et al., 2022). Finalmente, en términos de éxito económico, experimentar violencia sexual se asocia con mayores tasas de estrés financiero, desempleo y falta de vivienda (Willmott et al., 2022). Además, Roza y Martín (2021) señalan que el simple hecho de estar en alto riesgo de experimentar violencia sexual puede afectar la salud psicosocial de las personas, además de sus movimientos y aspiraciones profesionales. En resumen, las múltiples consecuencias documentadas anteriormente ilustran la necesidad de actuar para prevenir la violencia sexual.

Prevalencia en Centroamérica y el Caribe

Los datos más recientes sobre la prevalencia de la violencia sexual en Centroamérica y el Caribe provienen del informe de Roza y Martín (2021). Este informe no presenta datos sobre la prevalencia de la violencia sexual de forma específica, pero sí indican que el 34 % de las mujeres de 15 a 49 años reportan haber sido víctimas de violencia doméstica o sexual, lo que estaría por encima del promedio mundial del 31 % (Roza y Martin 2021, p. 9). Desde otro punto de vista, se indica que esta región reporta una de las tasas más altas de violencia sexual cometida por un tercero (que no es pareja o expareja) en el mundo. Esta tasa sería del 12 %, frente al 6 % para el promedio mundial (Roza y Martin 2021, p. 9).

En la escuela, el 25 % de los estudiantes del Caribe, así como el 22,8 % de los estudiantes de América Central ha sido alguna vez víctima de acoso sexual (Roza y Martin, 2021, p.12). Estas cifras están por debajo del promedio general del 32 % (Roza y Martín, 2021, p. 12). Se informa que las niñas son más propensas al acoso en el Caribe, mientras que los niños son más propensos en América



Central (Roza y Martin, 2021). Los datos muestran que los perpetradores de violencia sexual son más los compañeros que profesores, aunque los dos coexisten. Además, hay datos específicos de Honduras, que sugieren que el 16 % de las niñas y el 10 % de los niños han experimentado alguna forma de violencia sexual antes de los 18 años (Roza y Martin, 2021, p.23). Frente a estas cifras, es esencial recordar que la recopilación de datos sobre violencia sexual es particularmente difícil. De hecho, se reconoce que las estadísticas probablemente subestiman la magnitud del fenómeno (Russell et al., 2020). Por un lado, esto se explica por el estigma en torno al tema y la vergüenza que pueden sentir las víctimas (Russell et al., 2020). Por otro lado está la variación considerable en las definiciones y metodologías que afecta la confiabilidad de los resultados (Russell et al., 2020).

Los programas de prevención de la violencia sexual

Durante los últimos años se han puesto en marcha y evaluado varios programas para hacer frente a la violencia sexual. La mayoría tienen por objeto abordar la violencia sexual en las universidades, pero también hay algunos programas dirigidos a los niños (*agresión sexual infantil*) o adolescentes. Estos programas muestran una gran diversidad, tanto en las actividades ofrecidas como en el tiempo de intervención. También pueden ser específicos de género (programas dirigidos solo a niños o solo niñas) o mixtos. Las actividades que se encuentran con frecuencia en estos programas de prevención incluyen discusiones grupales, juegos de rol, actividades con madres y padres, presentaciones de maestros o profesionales, el uso de escenarios, el empoderamiento relacional, entre otros (Piolanti y Foran 2022, Mujal et al., 2021). En niñas y niños el uso de materiales didácticos adaptados como libros ilustrados es muy común. Con este público, los programas generalmente tienen como objetivo enseñar a las y los jóvenes qué formas de contacto son inadecuadas y cómo denunciarlas (Russell et al., 2020). Entre las y los adolescentes y adultos jóvenes, los programas de prevención de la violencia sexual a menudo forman parte de un programa más amplio para prevenir la violencia de género o la violencia doméstica. Por lo tanto, los objetivos de los programas son muy diversos e incluyen cambiar las normas sociales de género, mejorar las habilidades de relación, reducir la adhesión a los mitos de la violación hasta crear conciencia sobre la violencia sexual, empoderar a los testigos, etc. (Finnie et al., 2022; Ellsberg et al., 2018). En cuanto a la duración de las intervenciones, estas pueden consistir en intervenciones de un solo día o de hasta dos años (Piolanti y Foran, 2022). El número de actividades varía también entre 1 y 21 por proyecto (Piolanti y Foran, 2022).

Si bien el enfoque ecológico o multinivel se valora bien a la hora de diseñar programas de prevención (Schneider y Hirsch, 2020; Edwards y Banyard, 2018), rara vez se adopta realmente⁷. De hecho, la mayoría de los programas llevados a cabo y evaluados se implementan solo en las universidades e incluyen solo una actividad, a menudo realizada en línea (Schneider y Hirsch, 2020). Por lo tanto, parece haber cierta desconexión entre la teoría y la práctica. Del mismo modo, Edwards

7 El enfoque ecológico o multinivel se basa en la idea de que los factores que contribuyen a la violencia son múltiples y están interconectados. Por ende, es necesario tener en cuenta los sistemas interdependientes en los que se desarrolla la violencia, desde el nivel individual hasta el nivel comunitario y más amplio. Este enfoque enfatiza la necesidad de trabajar en varios niveles para abordar la violencia de género, incluyendo la educación y el apoyo individual, la promoción de comportamientos saludables y la creación de entornos seguros y de apoyo.

y Banyard (2018) estiman que los programas efectivos son aquellos que tienen una duración adecuada (varias sesiones durante un período prolongado), así como una variedad de estrategias de prevención. Sin embargo, los programas para predecir la violencia sexual distan mucho de ser holísticos y pueden ser clasificados en tres grandes categorías: los destinados a predecir la victimización, los destinados a predecir la perpetración y, por último, los destinados a empoderar a los testigos (*espectadores*)⁸. Un mismo programa no suele tocar estos tres ángulos simultáneamente. Además, es notorio el que la perpetración de violencia sexual rara vez se mide como un resultado en las evaluaciones: es más bien el cambio en las actitudes, creencias y la propensión a actuar lo que determinará si un programa es efectivo o no (Scheider y Hirsch, 2020; Edwards y Banyard, 2018). A continuación, presentamos un resumen de los principales tipos de intervención y de sus límites.

Los programas para reducir la victimización

Los programas para reducir la victimización generalmente están dirigidos a niñas y mujeres, pues ellas constituyen la mayoría de las víctimas de violencia sexual (Edwards y Banyard, 2018). Para reducir la victimización, los principales programas evaluados fueron los de defensa personal. Estos programas tienen como objetivo enseñar a las niñas técnicas para rechazar a un agresor, pero también para crear conciencia sobre la violencia sexual⁹ (Jouriles et al., 2018). También pueden tener componentes sobre el consentimiento, la evaluación de riesgos en una situación peligrosa y otras estrategias disuasorias, pero no físicas (Roza y Martin, 2021). Cabe señalar que estos programas suelen ir acompañados de mensajes que dejan claro que un asalto no es culpa de la víctima (Edwards y Banyard, 2018). El objetivo es empoderar a las niñas para, en caso de agresión, se defiendan, pero también deconstruir los patrones de género que cultivan la vergüenza y el silencio de niñas y niños frente a la violencia sexual (Edwards y Banyard, 2018). En general, estos programas aún no han pasado por diferentes evaluaciones, pero parecen prometedores (Edwards y Banyard, 2018; Roza y Martin, 2021). De hecho, los resultados obtenidos hasta ahora son significativos y bastante importantes, incluida la reducción de la victimización y el aumento de las denuncias (Edwards y Banyard, 2018; Roza y Martin, 2021). Sin embargo, este tipo de programa no aborda las causas profundas de dicha violencia y no adopta necesariamente un enfoque multinivel.

8 El concepto de espectadores de Scheider y Hirsch subraya la importancia que tiene la participación de terceros en la prevención de la violencia de género. Estos autores arguyen que, en situaciones de violencia de género, los testigos o "espectadores" podrían intervenir de manera efectiva para prevenirla o detenerla. Estos espectadores pueden ser amigos, familiares, compañeros o miembros de la comunidad. Según estos autores, los espectadores pueden desempeñar un papel importante en la prevención de la violencia de género al intervenir directamente y apoyar a las víctimas.

9 Estos programas no solo tienen como objetivo enseñarles a rechazar a un agresor, sino crear conciencia sobre la violencia sexual y promover la prevención primaria. A través de estas enseñanzas, las niñas pueden aumentar su confianza y sentirse más empoderadas para tomar medidas de protección en situaciones de peligro, y a la vez tener más herramientas de reacción frente a una agresión. Es importante mencionar que la enseñanza de técnicas de defensa personal no implica el uso de armas ni promueve la violencia. De hecho, muchos programas de prevención de la violencia de género enfatizan la importancia de promover estrategias pacíficas para prevenir y responder a situaciones de peligro.



Por lo tanto, podría ser interesante combinar este enfoque con otros para mejorar los resultados, pero también para evitar poner toda la carga de la prevención de la violencia sexual sobre los hombros de las mujeres.

Los programas para reducir la perpetración

Aunque los niños y los hombres no son los únicos perpetradores de violencia sexual, si constituyen una gran mayoría (Graham et al., 2021) y son más propicios a perpetrar formas graves de violencia sexual, que pueden dejar lesiones importantes (Graham et al., 2021). En la práctica de la prevención, esto ha implicado que la mayoría de los programas de violencia sexual estén dirigidos particularmente a los hombres (Graham et al., 2021). Estos programas pueden incluir una multitud de estrategias para ayudar a prevenir comportamientos agresivos, que incluyen: psicoeducación, aumento de la empatía, aumento del conocimiento sobre las normas de género masculino y cómo contribuyen a la agresión sexual, empoderamiento de los testigos, etc. (Wright et al., 2018). Sin embargo, los resultados de estos programas son todavía inconsistentes. Schneider y Hirsch (2020) indican que sólo tres programas diseñados para públicos masculinos –que demuestran una disminución en la perpetración– han sido evaluados rigurosamente. Graham et al. (2021) concluyen que no existe evidencia suficiente para determinar si estos programas están funcionando o no. Wright et al. (2018) concluyen que estos programas tienen un efecto positivo pequeño, pero significativo, en el cambio de creencias que pueden apoyar la violencia asociada al género y al acoso, y en la intención de no agredir en el futuro, pero que no reducen el número de agresiones per se. Por lo tanto, estamos aún en una etapa embrionaria de la investigación sobre los programas de prevención de la violencia asociada a las inequidades de género en la escuela, que no nos permite sacar conclusiones sobre la efectividad de estos programas. Una reflexión interesante enunciada por Wright et al. (2018) es que los efectos de las intervenciones podrían ser anulados por los reincidentes. Estos serían menos receptivos a los programas de prevención y podrían causar varias víctimas por sí solos. Sin embargo, se necesita más investigación para comprender mejor las bajas tasas de efectividad asociadas con los programas de prevención de la perpetración de violencia sexual.



©Artes Infronteras -Nicaragua

Los programas de educación sexual con enfoque de género transformador

Las intervenciones asociadas a la educación sexual con enfoque de género tienen como objetivo abordar las normas sociales de género (Schneider y Hirsch 2020, Burton et al., 2021, de modo tal que actúan como una intervención de prevención primaria de la perpetración, porque la violencia sexual está íntimamente ligada a la violencia de género (Roza y Martín, 2021). Como resultado, Burton et al. (2021) argumentan que los programas de educación sexual deben alentar a las y los jóvenes a pensar críticamente sobre las normas de género, y fomentar el desarrollo de una autonomía sexual saludable y empoderadora. Del mismo modo, los enfoques transformadores de género tienen como objetivo reconfigurar las normas de género en la sociedad, de manera que sean más equitativas (Schneider y Hirsch, 2020). En consecuencia, el enfoque transformador reconoce que las dinámicas sociales que rodean al género son la causa raíz de la violencia sexual, pero también la mejor manera de prevenirla. Schneider y Hirsch (2020) argumentan que los programas de prevención de la violencia sexual que abordan las normas de género, las normas de poder y las sociales, conducen a mejores resultados que los programas que no lo hacen. En lo que respecta a la educación sexual, también es una forma tangible de adoptar un enfoque participativo con las y los jóvenes e involucrarlos en su emancipación sexual a través de su curiosidad, discusión y debate (Burton et al., 2021).

Los programas para empoderar a los testigos (“espectadores”)

Los programas para empoderar a los testigos son los más frecuentes en la literatura actual y generalmente se implementan en la universidad. Estos programas tienen como objetivo enseñar a las y los jóvenes a intervenir cuando son testigos de violencia sexual (Kettrey y Marx, 2019a). Para las actividades de la intervención tienen como objetivo aumentar la conciencia de las y los estudiantes sobre las señales de advertencia que podrían indicar agresión sexual, desarrollar capacidades de gestión de conflictos para poder intervenir cuando sea necesario y fomentar una actitud de empoderamiento para la comunidad (Kettrey y Marx, 2019a). La fortaleza de este tipo de intervención consiste en utilizar el entorno social de las y los jóvenes, cuando este es un componente importante de sus vidas (Kettrey y Marx, 2019a). De hecho, ya sea en la adolescencia o en la edad adulta temprana, las y los jóvenes están muy influenciados por sus pares (Kettrey y Marx, 2019a). Otra fortaleza es que este tipo de programas permiten incluir a los varones en la prevención de la violencia sexual desde un enfoque que no es amenazante (Kettrey y Marx, 2019b). Esto tendría la ventaja de evitar poner a los niños a la defensiva y aumentar su receptividad, pero no hay evidencia de que este sea realmente el caso (Kettrey y Marx, 2019b). Sin embargo, es un enfoque criticado porque no aborda las causas fundamentales de la violencia sexual y deja fuera tanto a los perpetradores como a las víctimas (Ellsberg et al., 2018).



Los diversos metaanálisis que evaluaron los programas de empoderamiento de testigos coinciden en que este tipo de intervención aumenta moderadamente la intención de intervenir e incrementa ligeramente la tasa de intervención frente a la agresión sexual (Kettrey y Marx, 2019a, 2019b, Mujal et al., 2021, Jouriles et al., 2019, Ellsberg et al., 2018, Wright et al., 2018). Sin embargo, este tipo de programa no es efectivo para reducir la perpetración de violencia sexual (Kettrey y Marx, 2019b). Kettrey y Marx (2019a) determinaron que este tipo de intervención es más efectiva en los y las jóvenes que comienzan la universidad que en los y las estudiantes mayores. Por su parte, Mujal et al. (2021) y Jouriles et al. (2019) concluyen que los programas más largos funcionan mejor que los programas cortos. Además, Mujal et al. (2021) demuestran que los resultados significativos generalmente se mantienen después de tres meses, y luego comienzan a disminuir. El equipo de investigación sostiene que incluir ciertas dosis de refuerzo podría mejorar los resultados a largo plazo (Mujal et al., 2021; Finnie et al., 2022). Jouriles et al. (2019). También concluyeron que los resultados no cambiaban significativamente si las actividades se daban con un profesor o una profesora, o con un o una profesional o en línea. Para concluir, Mainwaring et al. (2022) realizaron una revisión sistemática de moderadores que favorecen la acción de los testigos. Por un lado, los autores señalaron que los testigos que se adhieren más a las creencias que justifican la violación tienen menos probabilidades de intervenir (Mainwaring et al., 2022). Esto sugiere que es clave integrar una dimensión de la igualdad de género en estas intervenciones. Por otro lado, los investigadores señalan que es más probable que los testigos intervengan si creen que otros podrían también intervenir además de ellos mismos (Mainwaring et al., 2022). Esto sugiere que es importante trabajar en un entorno social que valore la intervención.

Otros moderadores de intervención

En su metaanálisis sobre programas de prevención de la violencia sexual y en el núcleo familiar juvenil, Finnie et al. (2022) identificaron tres estrategias que han demostrado resultados en la reducción de la perpetración: enseñar habilidades que promuevan relaciones saludables, promover normas sociales que se opongan a la violencia y, en última instancia, crear entornos protectores. Piolanti y Foran (2022) concluyeron que los programas dirigidos particularmente a jóvenes en riesgo son significativamente más efectivos que los programas universales. Los mismos autores determinaron que la participación de los padres aumentó significativamente los resultados de los programas de prevención de la violencia sexual y doméstica (Piolanti y Foran, 2022). Finalmente, Piolanti y Foran (2022) encontraron mejores resultados con jóvenes mayores de 15 años.

Conclusión y límites de los metaanálisis sobre violencia sexual



Muy pocas intervenciones que se han evaluado utilizando métodos rigurosos que incorporen un enfoque interseccional. Hay una falta de intervenciones dirigidas específicamente a las mujeres y niñas que sufren múltiples formas de discriminación basadas en diferentes dimensiones sociales de su identidad. (Roza y Martí, 2021)

Hay pruebas muy limitadas acerca de qué intervenciones son efectivas a gran escala y qué variables deben tenerse en cuenta para la ampliación y la adaptación. También hay pocas intervenciones que se hayan implementado y evaluado en una región del mundo y luego se hayan adaptado en otra. Poco se sabe todavía sobre qué funciona, para quién y en qué condiciones. (Roza y Martín, 2021)

Los estudios incluidos consistieron en varias combinaciones de estrategias de intervención y sus enfoques correspondientes, lo que dificultó determinar qué combinaciones fueron las más efectivas, y muchas combinaciones incluyeron muy pocos estudios para establecer conclusiones. (Finnie et al., 2022)

Finalmente, los participantes en los estudios incluidos en las escuelas intermedias informaron violencia al inicio del estudio, lo que sugiere que algunos estudiantes están experimentando y perpetrando violencia sexual y violencia de pareja durante o antes de la secundaria media. Por lo tanto, es posible que sea necesario desarrollar y probar intervenciones apropiadas para la edad de los estudiantes de primaria y media, con el fin de determinar su impacto inmediato y posterior en los resultados de estas violencias. (Finnie et al., 2022)

Los resultados confirman que las estrategias de prevención centradas en el conocimiento, efectivamente pueden aumentar los conocimientos y habilidades relacionados con la prevención de la violencia sexual hacia las niñas y los niños infantes y en edad escolar. Sin embargo, hay una falta de evidencia que apoye el vínculo entre un aumento en el conocimiento y una disminución en la incidencia de abuso sexual en la infancia y adolescencia. Esta falta de evidencia no se debe a la falta de datos que no muestren ninguna relación, sino a la ausencia de una medida acordada de "resultado indirecto" y a la dificultad para rastrear la incidencia real de abuso sexual en la mayoría de los países. El reto de atribuir resultados directos a políticas e intervenciones orientadas a la prevención se aplica por igual en los países desarrollados y en los en desarrollo. (Russell et al., 2020)



©Zach Vessels/Unsplash/Haiti

● ¿Cómo prevenir el acoso en la escuela?

Una revisión de los metaanálisis y las revisiones sistemáticas sobre el tema



El tipo de violencia prevalente en la escuela es el acoso escolar. La UNESCO (2019) estima que el 32 % de los estudiantes son víctimas de este tipo de violencia. La alta prevalencia del fenómeno y sus consecuencias adversas sobre los niños y las niñas plantean importantes problemas que afectan el derecho a una vida libre de violencias, a la protección integral, a la educación, a la salud pública, entre otros derechos directamente nombrados en la Convención de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (CDN). Para prevenir este tipo de violencia se han desarrollado e implementado varios programas de prevención. Sin embargo, aunque este es un fenómeno universal, la abrumadora mayoría de la recolección y sistematización de la evidencia empírica sobre los programas de prevención se ha concentrado, como en el caso de la violencia sexual examinada en el capítulo anterior, en los países de altos ingresos, particularmente en Europa y América del Norte (Gaffney et al., 2021a). La investigación sobre la prevención del acoso escolar se caracteriza por la falta de construcción de evidencia en los países de ingresos medios-bajos y por la ausencia de programas desarrollados que tengan en cuenta su contexto y sus necesidades específicas. Esta investigación constituye una contribución en el sentido de que busca entender la prevención de la violencia en países en desarrollo.

La síntesis de la literatura reciente tiene como objetivo reunir los últimos avances en la investigación sobre los programas de prevención del acoso escolar, para extraer información y recomendaciones que puedan ser relevantes para el desarrollo e implementación de programas de prevención en zonas rurales de América Latina y Caribe.

Comprender el acoso escolar

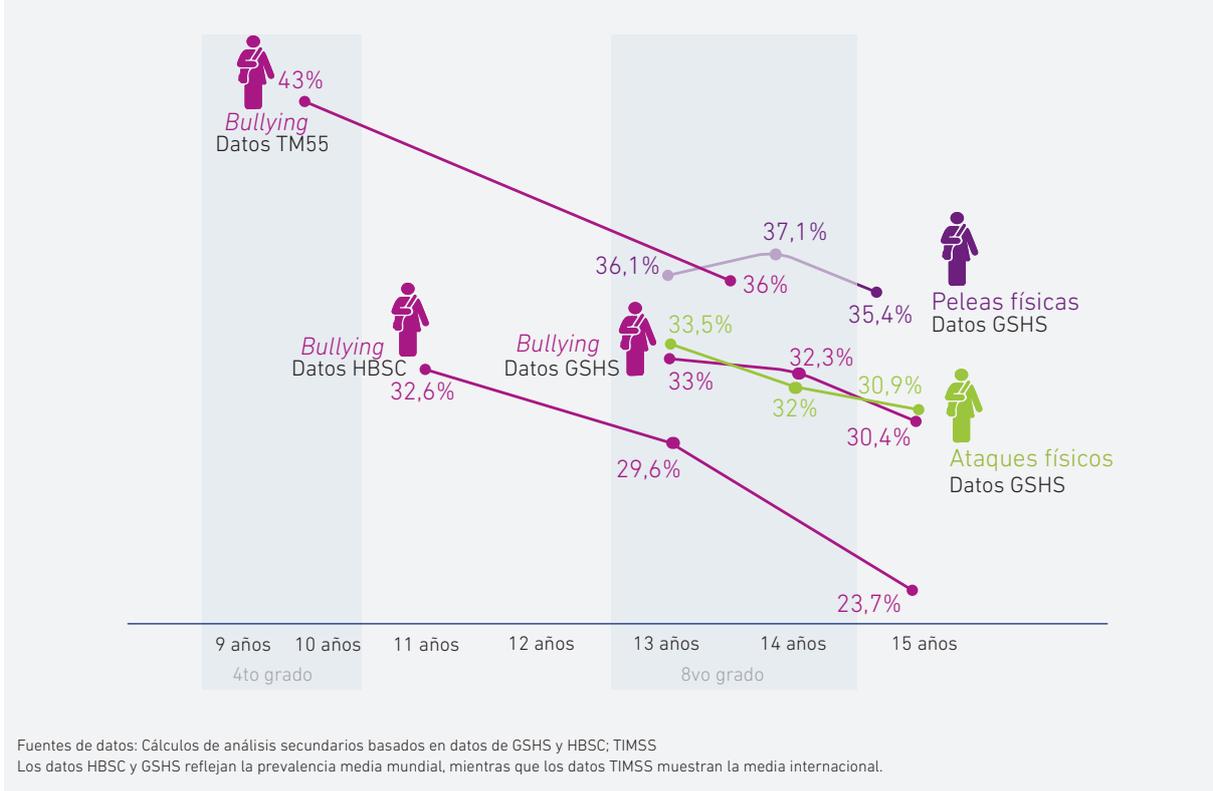
Caracterizado por la repetición de un comportamiento intencionalmente hiriente hacia los demás, el acoso refleja un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (UNESCO 2019, Gaffney et al., 2021 a, Sadjadi et al., 2021). Se han identificado varios tipos de acoso escolar para dar cuenta de la amplia gama de comportamientos que componen el fenómeno. Primero está el acoso físico, que incluye agresiones repetidas que dañan el cuerpo, como ser golpeado, empujado, encerrado en algún lugar, entre otros. (UNESCO, 2019). Luego está el acoso psicológico o verbal, que se refiere al abuso emocional, que incluye que la víctima sea insultada, burlada, condenada al ostracismo o ignorada (UNESCO, 2019; Gaffney et al., 2019). Para continuar, existe el acoso sexual, que representa burlas, comentarios o gestos sexuales degradantes (UNESCO, 2019). Este tipo de intimidación parece ser el menos estudiado, ya que a menudo se evidenció su omisión en los estudios analizados. Por último, está el ciberacoso, que abarca una panoplia de comportamientos como el acoso, la burla, los insultos o las amenazas que se transmiten por las tecnologías de la comunicación, incluidas las redes sociales y los mensajes de texto (UNESCO, 2019; Ng et al., 2022).

Cabe señalar que la definición de intimidación, así como la concepción de qué comportamientos la constituyen, pueden variar de un país a otro (Gaffney et al., 2019). Por ejemplo, se informa que la intimidación en Japón se manifiesta particularmente a través de la exclusión social y el aislamiento, lo que podría pasar desapercibido si la investigación se centrara en las formas más explícitas

de intimidación, como la agresión física, los insultos y la burla (Gaffney et al., 2019). Otro ejemplo es el del acoso sexual en Estados Unidos: se percibiría como burlas o bromas inofensivas, es decir, como que no tendría ninguna consecuencia real en las víctimas (Kennedy, 2020a). Kennedy explica el impacto que esto puede tener en la investigación y la prevención: “Esto significaría que las víctimas están reportando burlas como una forma de intimidación tanto en el grupo de tratamiento como en el de control, sin embargo, debido a la normalización de las burlas, los perpetradores no están alterando su comportamiento a pesar de lo que aprenden en los programas de prevención” (Kennedy, 2020a, 9). Por su parte, Gaffney y sus colegas (2019) concluyen que, debido a esta variación, los estudios estandarizados internacionales pueden tener algunos puntos ciegos que podrían influir en las tasas de prevalencia registradas.

Los factores que motivan la intimidación generalmente están relacionados con alguna diferencia social percibida, incluida la apariencia física, el género, la autoidentificación étnica, el origen nacional, las creencias religiosas, la orientación sexual, la identidad o expresión de género o la discapacidad (UNESCO, 2019). En general, las niñas y los niños experimentan acoso, pero lo hacen de manera diferente (UNESCO, 2019). De hecho, las niñas tienden a experimentar más acoso psicológico, mientras que los niños suelen experimentar más acoso físico (UNESCO, 2019). La edad es un factor importante a considerar, pues la prevalencia de la intimidación generalmente disminuye a medida que aumenta la edad, es decir, los y las estudiantes de 8 a 11 años experimentan más intimidación que los y las estudiantes de 12 a 17 años (UNESCO, 2019).

Figura 1. Razones de las discriminaciones identificadas en las escuelas rurales de Haití





El *bullying* o acoso escolar es una forma de violencia que generalmente se produce entre estudiantes (UNESCO, 2019). Sin embargo, este fenómeno no solo involucra al agresor y a la víctima (Gaffney et al., 2021a), el complejo entorno social de la escuela da lugar a otros roles que pueden influir en el acoso escolar, e incluye el papel de los testigos pasivos (espectadores), pero también de los protectores y reforzadores (Gaffney et al., 2021a). También se reconoce que la disociación entre víctima y agresor es compleja, pues un mismo joven puede encarnar estos dos roles al mismo tiempo (conocido como acosador-víctima) (Gaffney et al., 2021a; Salmivalli et al., 2021)

Consecuencias

La intimidación se asocia con varias consecuencias negativas para las víctimas, incluida la educación y la salud pública. En términos de efectos en la educación, las víctimas de acoso escolar tienen el doble de probabilidades de ausentarse de la escuela, tienen más probabilidades de abandonarla, en general, tienen un peor desempeño académico que sus compañeros (UNESCO, 2019, Gaffney et al., 2019; Sivaraman et al., 2019). A largo plazo, las personas que no completan sus estudios tienen menos oportunidades de empleo (Sivaraman et al., 2019) y más posibilidades de estar en condiciones de trabajo precarias, lo que puede conducir a su vulnerabilidad económica en la edad adulta (Fraguas et al., 2020).

En términos de efectos en la salud, las víctimas de intimidación son más propensas a experimentar problemas de salud mental como ansiedad social, depresión, ideas suicidas y autolesiones (Gaffney et al., 2019, Fraguas et al., 2020, Kennedy 2020a; Sivaraman et al., 2019). De hecho, el *bullying* es uno de los factores de riesgo más influyentes en la salud mental. En los países de altos ingresos, se estima que el 25-40 % de los problemas de salud mental en adultos jóvenes se le puede atribuir al acoso durante la adolescencia (Sivaraman et al., 2019; Fraguas et al., 2020). Una vez más, los impactos observables en la salud pueden continuar mucho más allá del entorno escolar y seguir afectando a las víctimas en sus vidas adultas.

Finalmente, el acoso escolar no solo tiene consecuencias para las víctimas. Los perpetradores también tienen más probabilidades de participar en comportamientos antisociales, convertirse en consumidores de drogas y cometer delitos en la edad adulta (Ng et al., 2022; Gaffney et al., 2019; Sivaraman et al., 2019). También son más propensos a tener diferentes problemas de salud física y psicológica, lo que implica estar generalmente en desventaja social frente a sus pares (Fraguas et al., 2020). En definitiva, el *bullying* tiene impactos profundos y a largo plazo en la vida tanto de las víctimas como de los victimarios, de donde se deduce la necesidad de intervenir de forma eficiente para reducir su prevalencia.

El *bullying* en Centroamérica

Según un informe reciente de la UNESCO (2019), el acoso escolar en Centroamérica tiene una prevalencia promedio del 22,8 %¹⁰. Contrariamente a las tendencias mundiales, el acoso sexual es el subtipo más común de acoso tanto para los niños (15,3 %) como para las niñas (10,8 %) (UNESCO, 2019). Estas cifras muestran, además, que los niños tienen un 4,5 % más de probabilidades de ser acosados sexualmente que las niñas (UNESCO, 2019). Se observan otras diferencias entre géneros, por ejemplo, el acoso físico es el segundo tipo más común de acoso para los niños, mientras que el acoso psicológico lo sería para las niñas (UNESCO, 2019). En ambos casos, la apariencia física es la principal causa de acoso escolar, pero el porcentaje de niñas afectadas es un 10 % mayor (24,2 %) que el de niños (14,2 %) (UNESCO 2019). Según los datos de la UNESCO, la raza o la nacionalidad son el segundo motivo más común para la intimidación, seguido de cerca por la religión (UNESCO, 2019). Por eso es importante reflexionar sobre las diferencias en la construcción del otro y sus efectos en la escuela, como elementos importantes para entender las fuentes de la discriminación y su relación específica con el acoso.

El *bullying* en el Caribe



©Arte sin Fronteras/Flickr/Nicaragua

La región del Caribe tiene una prevalencia promedio de intimidación ligeramente más alta que América Central, 25 % (UNESCO, 2019). Unavez más, es posible observar diferencias en el tipo de acoso experimentado según el género. Para los niños, el acoso físico es el más común, seguido del acoso sexual y, finalmente, del acoso psicológico (UNESCO, 2019). Para las niñas, el acoso sexual sería el más común, seguido del acoso físico y del acoso psicológico (UNESCO, 2019). Al igual que en América Central, la apariencia física es la razón número uno detrás de la intimidación, y este patrón afecta significativamente más a las niñas (25,7 %) que a los niños (12,9 %) (UNESCO, 2019). La raza o nacionalidad y la religión son, respectivamente, la segunda y tercera razón de acoso para ambos sexos (UNESCO, 2019).

10 La prevalencia del acoso escolar se mide generalmente como un porcentaje del número total de estudiantes encuestados o examinados que informan haber experimentado acoso escolar en un período de tiempo específico.



Programas de prevención del acoso escolar

Uno de los problemas de la investigación actual sobre la prevención del acoso escolar, aparte del hecho de que la mayoría de las investigaciones se realizan en países de altos ingresos, como lo señalamos en el capítulo anterior, es que existen un gran número de programas. Sin embargo, la mayoría de ellos se ha evaluado una sola vez (Gaffney et al., 2021 a, Gaffney et al., 2019). Más de 100 evaluaciones incluidas en su metaanálisis, Gaffney et al. (2019) señalaron que solo ocho programas fueron evaluados más de una vez, y solo cuatro fueron evaluados más de dos. En ese sentido, es muy difícil contar con datos sólidos sobre la efectividad de los diversos programas de prevención, su adaptabilidad a diversos contextos y los elementos que pueden amplificar o disminuir sus resultados. Al evaluar un programa solo una vez, la evidencia que surge se limita a un contexto específico y a una pequeña escala, no está claro si los resultados están relacionados con los componentes del programa, con su implementación o cualquier otro factor que pueda influenciarlos. Se puede afirmar que la relación entre los componentes del programa, su implementación y el entorno en el que se despliega no está clara, como no lo está el impacto real de estos elementos en los resultados de la investigación evaluativa.

La efectividad de los programas de prevención

Los metaanálisis recientes de los programas de prevención concluyen que generalmente estos programas son efectivos para reducir la victimización y la intimidación (Gaffney et al., 2021 a, Fraguas et al., 2020, Gaffney et al., 2019, Kennedy, 2020 a, Ng et al., 2022). La reducción, aunque es significativa, sigue siendo modesta: según Gaffney et al., 2021a, se estima que la perpetración disminuye en promedio en un 19-20 %, mientras que la victimización disminuiría en un 15-16 % cuando se aplican programas de prevención (Gaffney et al., 2021a).

Por otro lado, el metaanálisis de Kennedy (2020a) evalúa la efectividad de los programas de prevención en la victimización de los tipos de acoso escolar. El autor concluye que en los Estados Unidos las intervenciones se asocian con una reducción significativa en la victimización de la intimidación relacional y física, pero no de la intimidación verbal (Kennedy, 2020a)¹¹. Estos resultados sugieren que agrupar todos los tipos de acoso en una única categoría amplia podría ocultar algunos de los puntos ciegos de las intervenciones. Kennedy (2020b) realizó otro metaanálisis, teniendo en cuenta el impacto de las intervenciones por género. Este segundo estudio encontró que los programas de prevención del acoso reducirían la victimización más para los niños que para las niñas (Kennedy, 2020b). El autor plantea dos hipótesis principales para explicar este resultado. Por un lado, si los programas de prevención del acoso tienen un mayor efecto sobre la violencia física, y el acoso físico es más común entre los niños, es probable que esto desequilibre los beneficios

11 Kennedy (2020a, b) utiliza una categorización diferente de los subtipos de intimidación que la UNESCO (2019). El acoso psicológico (UNESCO, 2019) se divide en dos categorías: verbal, que incluye insultos, burlas, etc., mientras que el acoso relacional se refiere más bien a la exclusión social y el rechazo.

de las intervenciones según el género (Kennedy, 2020b). Por otro lado, es probable que las niñas experimenten más *bullying* en su grupo de amigos y que estos comportamientos se normalicen hasta tal punto que no se consideren perjudiciales (Kennedy, 2020b).

Finalmente, el metaanálisis de Fraguas et al.; (2020) es el único que evaluó el impacto de los programas de prevención del *bullying* en la salud mental de las y los jóvenes. Los investigadores concluyen que los programas de prevención del acoso escolar tienen un efecto positivo en la salud mental de los estudiantes, lo cual, teniendo en cuenta que las consecuencias del acoso afectan principalmente esta dimensión de la persona, es alentador. (Fraguas et al., 2020)

Sin embargo, no está claro si la disminución de la victimización y la perpetración de la intimidación se prolongan a largo plazo. Por un lado, Fraguas et al. (2020) concluyeron que las intervenciones no mostraron una reducción de la efectividad a lo largo del tiempo (el seguimiento medio fue de 30,9 semanas). Por otro lado, Ng et al. (2022) afirman que se mantiene la reducción de la perpetración, pero no la reducción de la victimización. También parece que los programas generalmente tienen un mayor efecto en la perpetración que en la victimización de la intimidación. Sin embargo, esta diferencia puede deberse al sesgo de deseabilidad social¹² (Ng et al., 2022; Gaffney et al., 2019; Gaffney et al., 2021a). De hecho, mientras se implementan programas en las escuelas, los estudiantes pueden no denunciar su comportamiento de intimidación para cumplir con las expectativas sociales. Por ejemplo, los estudiantes que experimentan intimidación pueden notar la incidencia de la agresión, pero no necesariamente el rol los abusadores en ello. Otro fenómeno que podría explicar la modesta disminución de la agresión tras la implementación de los programas estaría relacionado con la concientización: es posible que las y los jóvenes reporten más *bullying* al final de las actividades porque entienden mejor el *bullying* y sus diferentes formas (Gaffney et al., 2021a). Esto reduciría el efecto observado por los investigadores, pues al inicio del programa, las y los jóvenes pueden subestimar la incidencia de las agresiones, sin saber que son conductas problemáticas. También es probable que los programas simplemente no sean eficaces y/o sean deficientes por razones poco comprendidas o no incluidas dentro de los estudios.



©Julia Cameron/Pexels

12 El sesgo de deseabilidad social hace referencia al falseamiento en las respuestas de una encuesta o una entrevista por la tendencia que pueden tener las personas de acomodar las respuestas de manera que reflejen lo que creen que es socialmente aceptable o deseable.



Evaluación de los componentes del programa

La siguiente sección proporciona una actualización sobre la evaluación de los componentes de los programas de prevención del acoso escolar. Sin embargo, todavía hay muy poca investigación sobre este tema y la que existe no ha llegado a consensos suficientes en la comunidad científica. Además, la evaluación de los componentes del programa a través del metaanálisis tiene varias limitaciones. Por un lado, este método no permite establecer las sinergias entre los componentes, es decir, que algunos componentes requieran la presencia de otros para poder funcionar (Salmivalli et al., 2021). Por otro lado, los metaanálisis no permiten entender, ni logran conceptualizar por qué ciertos componentes pueden funcionar en un contexto, pero no en otros; ni identifican los contextos en los que un componente puede (o no) funcionar. En resumen, la evaluación de los componentes de los programas de prevención del acoso escolar se encuentra aún en una etapa muy temprana y la evidencia es todavía insuficiente.

El enfoque de escuela integral

La mayoría de las intervenciones se concentran en dos enfoques particulares, el enfoque individual de atención a las víctimas y a los agresores y el enfoque de escuela integral, que concibe las intervenciones para incidir sobre el conjunto de los elementos sociales y ecológicos que propician la discriminación, desde un enfoque de prevención situacional. El enfoque de escuela integral para los programas de prevención del acoso escolar se define por la presencia de intervenciones en todos los niveles de la escuela: el entorno físico, la administración, el personal, los maestros, los estudiantes y, a menudo, los padres (Gaffney et al., 2021b). Este enfoque reconoce que el acoso escolar no es un problema simple entre dos estudiantes o entre grupos de estudiantes, sino un fenómeno que se ve facilitado por el entorno general en el que viven los estudiantes. En los programas de prevención, el enfoque de escuela integral se contrasta con los enfoques específicos o individuales. En los enfoques individuales se crean programas que se implementan con estudiantes, sin tener una perspectiva socio-ecológica del acoso escolar (por ejemplo, enfoques que enfatizan la gestión emocional, el autocontrol, las habilidades sociales y / o la terapia) (Gaffney et al., 2021b).

El enfoque de escuela integral generalmente se considera más efectivo (Gaffney et al., 2019; Gaffney et al., 2021b; Sivaraman et al., 2022; Fraguas et al., 2020) aunque no existe un consenso en la literatura analizada. De hecho, tres de los cuatro programas mencionados anteriormente parten de este enfoque (OBPP, ViSC y KiVa). Sin embargo, no está claro, de acuerdo con la evidencia y los diferentes metaanálisis revisados, cómo y por qué estos enfoques son más efectivos que las intervenciones dirigidas/individuales. Gaffney y sus colegas (2019) señalan, por ejemplo, que el enfoque de escuela integral no siempre es el enfoque más efectivo, ya que los programas de

intervención individual como NoTrap! ¹³ pueden lograr resultados similares o incluso mejores. Fraguas et al. (2020) y Ng et al. (2022) afirman que los programas de enfoque de escuela integral son tan efectivos como los enfoques dirigidos y los metaanálisis de Sivaraman et al. (2022) y Gaffney et al. (2021b) concluyen que el enfoque de escuela integral se asocia con mejores resultados. Creemos que la construcción de más evidencia empírica que evalúe las intervenciones en el largo plazo puede dar mejores luces sobre esta cuestión en el futuro. Sin embargo, hay que advertir que no existe una solución única y que no es el objetivo del análisis de buenas prácticas plantear recetas de aplicación universales para la prevención del acoso escolar. Se trata, más vale, de entender los contextos para plantear soluciones efectivas, y esa es nuestra apuesta en esta investigación.

La participación de los pares

La participación entre pares generalmente implica la realización de actividades de prevención colaborativas, organizadas por y para los estudiantes (Gaffney et al., 2021b). Por ejemplo, en el programa "NoTrap!" los estudiantes deben trabajar juntos para crear un sitio web y administrar un foro de discusión sobre el acoso escolar. Este componente también puede incluir la capacitación que algunos estudiantes brindan a otros, discusiones grupales, programas de tutoría, etc.



La efectividad de la participación de los pares es controvertida. Gaffney et al. (2019) y Sivaraman et al. (2019) señalaban que este componente se asocia a una mayor victimización, pero estos hallazgos fueron cuestionados por varios investigadores. Por ejemplo, el metaanálisis de Gaffney et al. (2021b) concluye que este componente se asocia con una mayor reducción de la victimización y de la perpetración. La revisión sistemática de Sivaraman et al. (2019) analiza específicamente los programas implementados en países de ingresos medios-bajos, pero es mucho menos poderosa estadísticamente y menos completa que la de Gaffney et al. (2021b), que incluye en su análisis más de 100 programas. No está claro si este componente podría tener un efecto negativo específicamente en los países de ingresos medios y bajos como los países donde realizamos nuestra intervención.

13 Este programa de intervención para la prevención de la violencia se basa en la utilización del liderazgo de los adolescentes para prevenir y reducir el acoso escolar y la discriminación. NoTRAP se centra en la formación de grupos de apoyo liderados por estudiantes en las escuelas, para ayudar a crear un ambiente escolar seguro y acogedor.



La participación de los profesores

La participación de los maestros puede limitarse simplemente a proporcionar información sobre la intervención o a capacitar a los estudiantes para realizar actividades de prevención (Gaffney et al., 2021b). En el estado actual de la investigación comparada, este componente no parece tener un impacto en la efectividad de un programa de intervención (Ng et al., 2022; Gaffney et al., 2021b). Consideramos que un profesional externo, a la escuela podría no ser tan efectivo en la realización de actividades de prevención y promoción de habilidades sociales como un profesor que ha sido capacitado específicamente para trabajar con los estudiantes en el contexto escolar. Esto se debe a que los profesores están mejor capacitados para entender su entorno escolar y para adaptar su enfoque de acuerdo con las necesidades y características de los estudiantes a los que enseñan. Un profesional externo, aunque puede tener habilidades y conocimientos relacionados con la prevención, puede no ser completamente consciente de los aspectos particulares del entorno escolar, y, en consecuencia, tener dificultades para adaptar su enfoque. Sin embargo, los resultados en este campo no están claros, ya que dependen de la implicación real de los maestros o de su resistencia a la participación en este tipo de programas (Sadjadi et al., 2021). Sin disponer de información sobre cómo son aplicados los programas sigue siendo difícil comprender la participación real de estos agentes sobre el terreno en materia de prevención.



©Mahmoud Gamal/Pexels

La participación de madres, padres y/o adultos responsables del cuidado y protección de niñas, niños y adolescentes

La participación de los padres en los programas de prevención del acoso puede incluir el envío de información, la concientización sobre el programa, la colaboración en ciertas tareas dadas a los estudiantes o la participación en reuniones con el personal de la escuela (Gaffney et al., 2021b). Una vez más, este es un componente cuya efectividad es controvertida. En su metaanálisis, Gaffney y sus colegas (2021b) determinaron que dar información a los padres se asoció con mejores resultados para reducir el acoso escolar, pero no con su participación activa (por ejemplo, asistir a reuniones). Por su parte, la revisión sistemática de Sivaraman et al. (2019) sobre países de ingresos bajos-medios concluye que la participación de los padres es efectiva en todos los casos. El metaanálisis de Huang (2019) concluye que los programas que incluyen un componente de participación de los padres son generalmente efectivos, pero que las diferentes formas de involucrar a los padres no tienen un impacto significativo en los resultados. Ng et al. (2022) llegaron a la conclusión de que un componente de participación de los padres no tiene un efecto significativo en la efectividad de los programas para adolescentes. Huang (2019) señala que una de las razones probables de la heterogeneidad de los resultados sea la falta de información sobre la participación real de los padres. De hecho, es imposible saber si los estudiantes han entregado a sus padres los folletos informativos proporcionados por la escuela, o el número de reuniones entre los padres y los organizados y la tasa de participación en estas reuniones. Gaffney et al. (2021b) también explican que una de las razones por las que su participación activa podría no tener resultados significativos sería que quienes se beneficiarían podrían ser los que se presenten a las reuniones. Huang (2019) señala, entre otras cosas, que los abusadores y las víctimas de acoso escolar tienen más probabilidades de tener un ambiente insalubre en el hogar o padres desconectados, lo que podría implicar que estos padres tendrían menos probabilidades de asistir a las actividades escolares. Finalmente, Ng et al. (2022) señalan cómo la falta de autoridad que los padres tienen sobre las y los jóvenes durante la adolescencia –un período en el que las y los jóvenes desarrollan su autonomía– implica un efecto limitado de su intervención en estos programas. Una pregunta que deberíamos hacernos respecto de estos datos en comparación con los datos de la UNESCO sobre América Latina y el Caribe, que mencionamos al principio, tiene que ver con la reducción del acoso escolar durante la adolescencia, es decir, que la intervención de los padres se da durante una edad temprana, en la que todavía cumplen un rol principal en la crianza de sus hijos.



La duración del programa de intervención

La duración se refiere al tiempo que tarda en completar todas las actividades e intervenciones que componen el programa de prevención del acoso escolar. En este punto, los estudios parecieron coincidir en que la duración de un programa de prevención del acoso no tiene un impacto significativo en sus resultados. Fraguas et al. (2020) concluyen que no existe una diferencia significativa entre los resultados de los programas de más de un año y los de aquellos que duran menos de un año. Ng et al. (2022) subrayan que no hay diferencia significativa entre los resultados de los programas que duraron menos de 3 meses, entre 3 y 6 meses y más de 6 meses. Esto implica que no es necesario tener un programa muy largo e intensivo para lograr buenos resultados.

La supervisión de lugares en riesgo (supervisión de puntos calientes)

Supervisar las áreas de alto riesgo en los programas de prevención implica aumentar la presencia de maestros en aquellas áreas de la escuela que son propicias para el acoso escolar. Estas ubicaciones se pueden determinar mediante la realización de una investigación antes del inicio del procedimiento. Este componente previamente se consideró efectivo (Gaffney et al., 2019), pero no tuvo un efecto significativo en los metaanálisis más recientes (Gaffney et al., 2021b).

Otros componentes

El metaanálisis de Gaffney et al. (2021b) es el único que ha abordado profundamente el tema de los componentes del programa. Este estudio incluye resultados interesantes sobre algunos componentes, pero no toma en cuenta otros metaanálisis para comparar los resultados obtenidos. En particular, los autores y autoras consultados encontraron que la presencia de regulaciones contra el acoso escolar en el aula se asoció con una mayor disminución del acoso escolar (Gaffney et al., 2021b). Tanto la intervención de las víctimas como las intervenciones cognitivo-conductuales se relacionaron con una mayor disminución en la perpetración de intimidación (Gaffney et al., 2021b). A continuación, los autores señalaron que la ausencia de un componente en las habilidades socioemocionales y la ausencia de un componente en la capacidad de respuesta del control se asociaron con mejores resultados (Gaffney et al., 2021b). Sin embargo, la presencia de estos últimos componentes no se relacionó con peores resultados (Gaffney et al., 2021b). Finalmente, los enfoques punitivos y no punitivos no se asociaron con ningún efecto significativo (Gaffney et al., 2021b). Esto significa que un enfoque punitivo, basado en sanciones y castigos para prevenir la violencia, no es más o menos efectivo que un enfoque basado en la educación y la promoción de habilidades sociales para prevenir la violencia, algo que parece contraintuitivo. Creemos que este tema debe profundizarse para poder tener resultados concluyentes.

Límites

Existen varias limitaciones, tanto a nivel de esta síntesis como en el estado actual de la investigación. En esta síntesis los artículos seleccionados están exclusivamente en inglés. Esto implica que algunos artículos relevantes pudieron ser potencialmente excluidos debido a que estaban en otro idioma, lo que pudo afectar los resultados. Luego, como se mencionó anteriormente, también está el hecho de que la mayoría de los artículos se circunscriben en países de altos ingresos. Esto se debe a la falta de investigación en los países objetivo del proyecto y a que los datos son difíciles de transferir a otras realidades. Además, en cuanto a la data, podría haber un punto ciego en la recopilación de información sobre los efectos del acoso escolar en niños y jóvenes que abandonaron la escuela por esta razón, es posible que los estudiantes más victimizados estén ausentes de los cuestionarios aplicados (UNESCO, 2019). Esto podría significar que la prevalencia del acoso escolar esté subestimada en algunos países de Centroamérica y el Caribe, donde se considera que tienen una de las tasas de acoso más bajas del mundo (UNESCO, 2019). Al mismo tiempo, algunos metaanálisis incluidos informaron una alta tasa de conflicto de intereses en la investigación actual (los investigadores evalúan su propio programa), así como un alto riesgo de sesgo y, en general, de estudios de baja calidad (Gaffney et al., 2021a; Ng et al., 2022).

Cada uno de los metaanálisis y revisiones sistemáticas incluidas en esta síntesis informó de un alto grado de heterogeneidad en los resultados entre los diversos programas de prevención. Al analizar la evidencia sobre los diversos componentes del programa, es posible observar que incluso, entre los diferentes metaanálisis, existe una heterogeneidad significativa. Gaffney et al. (2021a) nos informan que sobre la gran variabilidad en la recolección de datos y en el diseño de estudios evaluativos. En cuanto al diseño de los estudios, se observa que estos podrían ser experimentales, cuasiexperimentales, longitudinales u otros. Otras variables por considerar son: la calidad de la implementación, la gran cantidad de programas que se crean, pero de los cuales la mayoría se evalúa una sola vez, y los diferentes contextos en los que se implementan las intervenciones. Finalmente, los programas evaluados se han implementado con estudiantes de edades muy diferentes.



©Bailey Torres/Unsplash/Haiti



Otra de las limitaciones más importantes de la investigación sobre los programas de prevención del acoso escolar es la falta de evaluación de la implementación de programas. Si bien los metaanálisis y las evaluaciones experimentales pueden proporcionarnos información sobre la eficacia general de los programas, no aportan a una comprensión clara de la relación entre los componentes del programa, el entorno en el que se ejecutan y los diferentes actores que participen. Estos estudios tampoco proporcionan una comprensión del impacto de estas dimensiones en los resultados observados del programa. En este sentido, Gaffney et al. (2021a) señalan que los estudios que hacen seguimiento a la implementación pueden lograr hasta el doble de resultados que aquellos estudios que no lo hacen. Sivaraman et al. (2019) también enfatizan en la importancia de monitorear la implementación para garantizar que un programa se adapte adecuadamente al contexto local. Esto es especialmente cierto cuando los investigadores quieren implementar un programa desarrollado en el Norte en el Sur Global (Sivaraman et al., 2019).

Dos revisiones sistemáticas analizaron la implementación de programas: Sadjadi et al. (2021) sobre programas de promoción de la salud dirigidos al acoso y la violencia, y Atienzo et al. (2018) sobre programas de prevención de la violencia en escuelas latinoamericanas. En la investigación de Sadjadi et al. (2021), las principales barreras para la implementación identificadas se referían a la visión del papel de las escuelas, la falta de participación de una o más partes interesadas, la falta de información sobre la utilidad del programa y los progresos realizados, la sobrecarga de trabajo, la fragmentación de las intervenciones del programa y, finalmente, la competencia entre el currículo académico y las actividades del programa. La revisión sistemática de Atienzo et al. (2018) identificó las siguientes barreras: la renuencia de los docentes a intervenir por temor a que las y los jóvenes estén involucrados en pandillas; la falta de materiales y recursos; la falta de claridad y consistencia en los lineamientos del programa; la gestión burocrática y, finalmente; la falta de docentes capacitados para las intervenciones.

Con respecto a la visión del papel de las escuelas, se subraya el hecho de que, para algunos maestros, el papel de la escuela se limita a la transferencia del currículo académico (Sadjadi et al., 2021). Sobre la base de esta visión se consideraría que la prevención del acoso y la violencia es una educación de la conducta que corresponde más a los padres. Esto representa una barrera significativa para la prevención, pues los docentes que tienen esta visión se desvinculan del programa y, muy a menudo, son ellos los que tienen que llevar a cabo las actividades de sensibilización y las intervenciones con las y los jóvenes. Esto implica también una transformación en las formas de enseñanza, que trae consigo la renuencia a hacer estos cambios (Sadjadi et al., 2021). Por lo tanto, es fundamental trabajar en colaboración con el personal de la escuela y comprender sus motivaciones y grado de compromiso.

La falta de participación de una o más partes interesadas es otra barrera a tener en cuenta. Según Sadjadi et al. (2021), el compromiso de algunas partes interesadas puede fomentar la participación de otras partes también interesadas, creando así un ciclo de retroalimentación positiva. Por el contrario, la desconexión de algunas de las partes interesadas puede desalentar a otras (Sadjadi et al., 2021). Idealmente, el personal escolar debe participar en cada etapa de la implementación del programa y desarrollar un sentido de propiedad (Sadjadi et al., 2021). El apoyo del director de la escuela también se considera fundamental para que los maestros obtengan las condiciones necesarias para la implementación exitosa del programa (Sadjadi et al., 2021).

También se considera importante involucrar a los estudiantes y a los padres como partes interesadas (Sadjadi et al., 2021). Atienzo et al. (2018) también identificaron esta barrera.

El tercer obstáculo es la falta de información sobre la necesidad, la eficacia y el progreso del programa. Si las partes interesadas no estuvieran convencidas de la necesidad del programa o de su efectividad, podría ser difícil convencerlas de que participen plenamente en las intervenciones (Sadjadi et al., 2021). Por lo tanto, es necesario determinar la prevalencia del acoso escolar en la escuela antes del inicio del programa y compartir estos resultados con las partes interesadas para que comprendan el alcance del problema (Sadjadi et al., 2021). Por otro lado, la evidencia de la efectividad del programa debe compartirse para que las partes interesadas comprendan el impacto que la intervención puede tener (Sadjadi et al., 2021). Además, se recomienda demostrar los beneficios del programa a todos los actores que intervienen en el proceso, no solo a los estudiantes (Sadjadi et al., 2021). Finalmente, es fundamental monitorear el progreso y compartirlo con las partes interesadas, para que permanezcan comprometidas y motivadas (Sadjadi et al., 2021). Esta barrera también fue identificada por Atienzo et al. (2018).

La cuarta barrera, que también fue identificada por Atienzo et al. (2018), se refiere a la sobrecarga de trabajo, la fragmentación de las intervenciones y la competencia con el currículo académico. De hecho, sin el apoyo adecuado (especialmente del director), los maestros podrían verse sobrecargados con las actividades del programa (Sadjadi et al., 2021). Si hay muchas actividades, estas podrían competir con el tiempo necesario para las actividades obligatorias del plan de estudios académico. Además, si las actividades están fragmentadas, esto podría contribuir al exceso de carga de trabajo de los docentes y a la confusión general de las partes interesadas (Sadjadi et al., 2021). En resumen, para facilitar la implementación, los autores sugieren que el programa sea flexible y tenga en cuenta el tiempo que los maestros tienen que invertir en las intervenciones.

Las barreras identificadas por Atienzo et al. (2018) parecen relevantes, aunque están específicamente dentro del ámbito de los programas de prevención de la violencia en América Latina y el Caribe. En particular, algunos maestros se mostraron reacios a intervenir cuando presenciaron violencia, por temor a que las y los jóvenes pudieran estar involucrados en pandillas (Atienzo et al., 2018). No consideraron seguro mediar en estos casos y sugirieron un sistema de derivación a otras instancias para casos complejos (Atienzo et al., 2018).

La falta de equipos y de recursos constituye otra barrera importante (Atienzo et al., 2018). Esto afecta a los programas en varios niveles, por ejemplo: el material relacionado con la implementación del programa, los recursos financieros y los recursos humanos (Atienzo et al., 2018). Además de los recursos materiales y financieros relacionados con la situación económica de muchos países de América Latina, los recursos humanos parecían ser un tema importante: se evidenció que podría haber muchas huelgas de maestros, así como una rápida rotación de personal (Atienzo et al., 2018). El hecho de que pueda haber pocos maestros recibiendo la capacitación para impartir el programa es también problemático, esto pondría en peligro la implementación adecuada de las intervenciones (Atienzo et al., 2018). Algunos maestros también se quejaron de la falta de claridad y consistencia en las pautas y actividades del currículo, lo que podría causar confusión (Atienzo et al., 2018). La gestión burocrática del monitoreo de la implementación, a través de una alta frecuencia de informes que deben completarse y presentarse contribuiría, en última instancia, a la sensación de sobrecarga de trabajo y, por lo tanto, a la desvinculación de los procesos (Atienzo et al., 2018).



Pueden surgir muchas barreras en el momento de la implementación, que pueden o no anticiparse, pero el seguimiento con las partes interesadas es fundamental para identificar dichas barreras y abordarlas lo mejor posible. El seguimiento de la aplicación del programa podría, por un lado, tener un gran impacto en los resultados de las intervenciones y, por otro, contribuir a profundizar la comprensión de la eficacia de los componentes del programa con relación a la cuestión del medio ambiente. Es un hecho que la falta de evaluaciones de implementación parece contribuir a muchas confusiones en la investigación actual sobre la prevención del acoso escolar.

La relación con la violencia estructural

Aunque el enfoque generalizado de escuela integral se basa en una concepción socioecológica del acoso escolar, donde se reconoce el papel del entorno escolar (marcos, políticas, personal, etc.), la comprensión del acoso y las formas de abordarlo parecen permanecer ajenos a las desigualdades estructurales (Temko, 2018). De hecho, los grupos históricamente marginados son acosados regularmente, por ejemplo: las personas que no se ajustan a las normas de género, las que tienen alguna discapacidad, las que provienen de una familia de bajos ingresos, etc. (Temko, 2018, UNESCO, 2019; Salmivalli et al., 2021). En consecuencia, las víctimas de acoso escolar son vistas como personas “diferentes de cualquier manera” (UNESCO, 2019, 7), pero no como producto de las desigualdades sociales presentes y aceptadas en la sociedad más global. En este sentido, Temko afirma que la intimidación “vigila el comportamiento y las identidades aceptables de los estudiantes, haciendo cumplir la conformidad con un orden social estratificado existente y legitimando normas y valores restrictivos específicos” (Temko, 2018, 2).

Temko (2018) observa que el enfoque multinivel de la escuela contribuye en términos de implementar un estándar según el cual el acoso es inaceptable, pero no aborda el contexto de injusticia social más amplio presente en la sociedad. Un ejemplo que ilustra esta situación es que un maestro puede ser entrenado para dar talleres contra el acoso escolar y, sin embargo, tener discursos racistas en las clases de historia. En este entorno, los estudiantes continúan aprendiendo que las personas racializadas son “diferentes” o “extrañas”, lo que refuerza sus razones para excluirlas o burlarse de ellas. En otras palabras, el autor critica el Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) porque realmente no aborda las causas estructurales de la intimidación, por lo que sus resultados son modestos (Temko, 2018).



©Thaís Silva/Pexels

Adolescencia, autoridad e intervención

Salmivalli et al. (2021) formulan reflexiones interesantes sobre cómo los y las adolescentes se relacionan con las personas adultas y cómo esto puede afectar la efectividad de los programas de prevención del acoso escolar. Los autores señalan que en la adolescencia, los y las jóvenes buscan autonomía y regularmente se definen a sí mismos en oposición a la autoridad (Salmivalli et al., 2021). Por tanto, la adopción de un enfoque de arriba hacia abajo en el que el personal escolar enseñe a los y las jóvenes que la intimidación es inaceptable podría contribuir a los resultados modestos de estos programas, ya que no tienen en cuenta la psicología de los y las adolescentes. Además, el castigo proveniente de los adultos puede percibirse como una consecuencia de sus acciones, y al mismo tiempo, puede acarrear comportamientos recompensados socialmente por sus compañeros (Salmivalli et al., 2021). Por otro lado, Sadjadi et al. (2021) señalaron que los estudiantes rara vez son consultados por las partes interesadas a pesar de ser los principales beneficiarios de los programas. La ausencia de la perspectiva de las y los jóvenes sobre las intervenciones es, entonces, una debilidad importante de la investigación actual. Involucrarlos en la investigación podría tener la ventaja de hacerlos sentir respetados y escuchados en este proceso, al tiempo que ayuda a arrojar luz sobre los aspectos poco comprendidos de los resultados de los programas de prevención.

Del mismo modo, Salmivalli et al. (2021) explican que el *bullying* está vinculado a una cierta necesidad entre los y las adolescentes por obtener o mantener un determinado estatus social frente a sus compañeros. Aunque la relación entre el estatus social y la intimidación es poco conocida, una evaluación del programa KiVa¹⁴ encontró que las intervenciones disminuyeron la intimidación entre los y las jóvenes moderados o impopulares, pero no entre los y las jóvenes más populares (Garandeau et al., 2014). Por ello, los autores señalan que puede ser difícil cambiar el comportamiento de las y los jóvenes si sus actos, cuando intimidan a otros, son recompensados con popularidad (Salmivalli et al., 2021). Sobre la base de esta premisa, los acosadores son considerados personas socialmente hábiles, ya que utilizan esta violencia estratégicamente (Salmivalli et al., 2021). Una de las vías propuestas por Salmivalli y sus colegas (2021), para enfrentar este desafío, es proponer formas alternativas y positivas para que los y las jóvenes se den cuenta de su necesidad de estatus. El hecho de que este componente esté ausente de los programas de prevención actuales podría contribuir a resultados modestos. En resumen, está claro que a los y las jóvenes se les debe dar un mayor lugar en la investigación y en los programas. Incluso, es posible que los programas actuales de prevención del acoso escolar se basen en una concepción limitada y obsoleta del acoso escolar.

14 El programa KiVa es una iniciativa de prevención del acoso escolar creado en Finlandia. KiVa es un acrónimo de "Kiu saamista Vastan", que significa "en contra del *bullying*". El programa incluye a toda la comunidad educativa, desde el alumnado hasta el profesorado y el personal no docente. El funcionamiento del programa se basa en la prevención y la intervención temprana. El acoso escolar no se tolera y los casos de *bullying* son tratados de manera efectiva, con medidas proporcionales según el grado de gravedad.

Conclusión y recomendaciones sobre acoso



El acoso en la escuela o bullying es un fenómeno extremadamente extendido, cuyos efectos nocivos sobre la salud mental de los estudiantes se comprende claramente. De hecho, tanto la perpetración como la victimización de la intimidación tienen impactos significativos a largo plazo en la salud y la educación de las y los jóvenes involucrados. Aunque la salud pública ha abordado este tema en las últimas décadas, reconociendo que es posible y deseable prevenir esta violencia, la etapa actual de la investigación sigue siendo embrionaria, con resultados modestos, heterogéneos y controvertidos. Además, esta investigación se ha llevado a cabo en gran medida en países de ingresos altos, lo que dificulta su aplicación en países de ingresos medios-bajos. En un contexto de investigación como el emprendido por CLADE, que se centra en la prevención de la violencia en las escuelas rurales de Honduras, Nicaragua y Haití, hay poca evidencia para apoyar la intervención. Sin embargo, a partir de esta síntesis de la literatura reciente, y teniendo en cuenta la realidad de las escuelas rurales en Centroamérica y en el Caribe, sigue siendo posible hacer algunas recomendaciones con respecto a la prevención del acoso escolar, para la continuación del proyecto.

Asegurarse de que los materiales sean culturalmente apropiados y adaptados. Diferentes contextos pueden tener diferentes definiciones de intimidación, y algunas formas pueden estar tan normalizadas, que no se ven afectadas por los programas de prevención. Es importante comprender la situación local y adaptar las intervenciones según sea necesario.

Supervisar la implementación del programa con cada parte interesada y realizar los cambios necesarios en función de los comentarios recibidos. El seguimiento de la aplicación permitiría comprender mejor la relación entre el programa de intervención, el medio ambiente y las partes interesadas, y el papel de cada una de estas dimensiones en el éxito o el fracaso del programa. Esto implica incorporar una dimensión cualitativa en la investigación, idealmente con cada parte interesada (director, maestros, personal, estudiantes, padres). La identificación de las barreras para la implementación en tiempo real permite una acción proactiva y mejora las posibilidades de éxito.

Incorporar una dimensión de justicia social. La falta de reconocimiento de injusticias estructurales más amplias (racismo, sexismo, homofobia, xenofobia, capacitismo, elitismo, etc.) en los programas de prevención del acoso escolar podría contribuir a sus modestos resultados, ya que parece haber un vínculo entre estas dinámicas sociales y la victimización.

Conclusiones generales del informe

Este estudio nos ha permitido conocer las principales tendencias de la literatura comparada reciente sobre la prevención de la violencia sexual y el acoso en la escuela, dos temas con mucha prevalencia en las escuelas de América Latina y el Caribe. Con la finalidad de alertar sobre la violencia sexual y el acoso escolar, se han diseñado y aplicado diferentes programas de prevención en diferentes países. Sin embargo, podemos afirmar que la mayoría de los programas se han evaluado en países de altos ingresos, lo que ha limitado su capacidad de adaptación a las necesidades específicas de los estudiantes en países de bajos y medianos ingresos. A pesar de la abundancia en la aplicación de este tipo de programas, todavía es difícil afirmar con certeza qué es lo que funciona, para quién funciona y en qué condiciones. La síntesis de estos metaanálisis y de las revisiones sistemáticas presentadas en este informe nos permitieron inferir algunas recomendaciones generales, que pueden ser útiles para el desarrollo e implementación de programas de prevención en las zonas rurales de América Latina y el Caribe, pero debemos considerar que este es todavía un tema en construcción sobre el que la evidencia empírica es insuficiente y que requiere un esfuerzo importante de parte de la academia, de los organismos de financiamiento internacional y de los estados, a fin de avanzar en la construcción de evidencia empírica comparable.

Uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los programas de prevención de la violencia sexual y el acoso escolar, que analizan los estudios que revisamos, es la falta de intervenciones dirigidas específicamente a las mujeres y niñas desde una perspectiva interseccional. Este es un tema urgente, que necesita un esfuerzo de profundización desde la investigación y desde la creación de programas de intervención en América Latina y el Caribe. Para avanzar en ese sentido debemos avanzar también en la respuesta a la pregunta sobre cuáles son las medidas de prevención que pueden aplicarse a las violencias fundadas en las discriminaciones de género en los contextos de múltiples tipos de discriminación que existen en las escuelas rurales. Asimismo, después de la elaboración de este estudio creemos que existe una evidente necesidad de escalar los estudios comparados en la región y de incorporar el análisis en contextos de pobreza que nos permitan pensar en qué tipo de intervenciones son efectivas a gran escala, y qué variables deben tenerse en cuenta para la ampliación y la adaptación de las intervenciones en otros contextos culturales y económicos. En fin, poco se sabe todavía sobre cómo las intervenciones implementadas en una región del mundo pueden ser adaptadas y aplicadas en otra región.

Adicionalmente, observamos en nuestra revisión que la evaluación de los programas de prevención se ha centrado, en gran medida, en los resultados actitudinales (medición de los cambios de actitud), dejando de lado los resultados conductuales (medición de las conductas como la perpetración o victimización). Creemos que es importante prestar atención a las actitudes y a los comportamientos, para tener una visión más completa de la eficacia de los programas de prevención de la violencia sexual y el acoso escolar. Esto es importante a la hora de evaluar los efectos de los programas, de las intervenciones y de las políticas públicas. Evaluar los resultados en las conductas permite inferir de una mejor manera los efectos de las intervenciones en la disminución real de las violencias.



Otro factor importante que debemos tener en cuenta es la falta de consideración que existe de los factores socioculturales en los que se aplican los programas y de su incidencia en los resultados, a la hora de diseñar y de evaluar los programas de prevención del acoso y de la violencia sexual. Consideramos que estos factores influyen de forma importante en la manifestación de los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas y de las comunidades, especialmente en las poblaciones y en los colectivos más vulnerables. La integración efectiva, real y democrática de las comunidades educativas, de los y las jóvenes y de sus familias en estos programas permite su adaptación a los contextos locales y una consideración más detallada de las condiciones y de las dinámicas de cada comunidad. Esto permite ampliar la capacidad de influencia de los proyectos para deconstruir efectivamente la normalización de las relaciones de dominación y de subordinación y para transformar de los estereotipos y roles de género.

Tenemos que destacar también otro elemento que consideramos clave en el análisis y que tiene que ver con la duración de las intervenciones y los efectos a largo plazo de las intervenciones individuales en materia de prevención de la violencia sexual y del acoso. Hemos visto que varias de las investigaciones referidas han sugerido que el tiempo de duración de los programas de intervención sobre el acoso escolar no tiene un efecto significativo sobre los programas de prevención. En el caso de las violencias sexuales, vemos también cómo los programas fundados en enfoques individuales tienden a tener efectos limitados en el tiempo. Esto implica que debemos privilegiar las intervenciones cortas, dirigidas a sensibilizar a los y las jóvenes. Además, hemos observado a lo largo del informe que es necesario que las intervenciones en materia de prevención de la violencia sexual se orienten a transformar de forma duradera de los factores de riesgo y de protección asociados con esta violencia, y para hacerlo es necesario trabajar en cambios estructurales y culturales que aborden las desigualdades de género, la discriminación y otros problemas que contribuyen a la violencia sexual. Estos cambios pueden llevar tiempo y esfuerzo, pero son fundamentales para prevenir la violencia sexual y el acoso fundado en el género, de manera efectiva en el largo plazo.

Por último, queremos subrayar que la evidencia demuestra la necesidad de involucrar a los y las jóvenes en estos procesos como actores protagónicos de la prevención del acoso escolar, particularmente del acoso ligado a las discriminaciones fundadas en el género. Esto implica privilegiar los enfoques de abajo hacia arriba en la construcción de los programas, teniendo en cuenta sus palabras, sus experiencias y sus percepciones, y valorando su autonomía y quebrando los silencios; y también obliga a crear una ruptura entre la popularidad y la intimidación y darle voz a las diferencias y contenido al empoderamiento de las niñas y adolescentes. Creemos que todo esto puede realizarse construyendo una verdadera democracia escolar.





Bibliografía:

- Atienzo, Erika E., Eva Kaltenthaler, et Susan K. Baxter. 2018. «Barriers and Facilitators to the Implementation of Interventions to Prevent Youth Violence in Latin America: A Systematic Review and Qualitative Evidence Synthesis». *Trauma, Violence, & Abuse* 19 (4): 420-30. <https://doi.org/DOI: 10.1177/1524838016664044>
- Burton, Olivia, Patrick Rawstorne, Lucy Watchirs-Smith, Sally Nathan, and Allison Carter. 2021. «Teaching Sexual Consent to Young People in Education Settings: A Narrative Systematic Review». *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.2018676>
- Bronfenbrenner, U. (1979). «The ecology of human development: Experiments by nature and design». Harvard University Press.
- Crenshaw, K. (1989). «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics». *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Edwards, Katie M., and Victoria L. Banyard. 2018. «Chapter 17. Preventing Sexual Violence among Adolescents and Young Adults». In *Adolescent Dating Violence: Theory, Research, and Prevention*, edited by David A. Wolfe and Jeff R. Temple, 415-35.
- Ellsberg, Mary, Chelsea Ullman, Alexandra Blackwell, Amber Hill, and Manuel Contreras. 2018. «Chapter 16. What Works to Prevent Adolescent Intimate Partner and Sexual Violence? A Global Review of Best Practices». In *Adolescent Dating Violence: Theory, Research, and Prevention*, edited by David A. Wolfe and Jeff R. Temple, 381-414.
- Fraguas, David, Covadonga M. Díaz-Caneja, Miriam Ayora, Manuel Durán-Cutilla, Renzo Abregú-Crespo, Iciar Ezquiaga-Bravo, Javier Martín-Babarro, et Celso Arango. 2020. «Assessment of School *Anti-Bullying* Interventions: A Meta-Analysis of Randomized Clinical Trials». *JAMA Pediatrics* 175 (1): 44-55. <https://doi.org/doi:10.1001/jamapediatrics.2020.3541>
- Finnie, Ramona K. C., Devon L. Okasako-Schmucker, Leigh Buchanan, Denise Carty, Holly Wethington, Shawna L. Mercer, Kathleen C. Basile, et al. 2022. «Intimate Partner and Sexual Violence Prevention Among Youth: A Community Guide Systematic Review». *American Journal of Preventive Medicine* 62 (1): e45-55. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2021.06.021>.
- Gaffney, Hannah, David P. Farrington, et Maria M. Ttofi. 2019. «Examining the Effectiveness of School-*Bullying* Intervention Programs Globally: A Meta-Analysis». *The International Journal of Bullying Prevention*, no 1: 14-31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gaffney, Hannah, Maria M. Ttofi, et David P. Farrington. 2021a. «Effectiveness of School Based Programs to Reduce *Bullying* Perpetration and Victimization: An Updated Systematic Review and Meta-Analysis». *Campbell Systematic Reviews*, 1-102. <https://doi.org/DOI: 10.1002/cl2.1143>.

- Gaffney, Hannah, Maria M. Ttofi, et David P. Farrington. 2021b. «What Works in *Anti-Bullying* Programs? Analysis of Effective Intervention Components». *Journal of School Psychology* 85: 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Garandeau, Claire F., Ihno A. Lee, et Christina Salmivalli. 2014. «Differential Effects of the KiVa *Anti-Bullying* Program on Popular and Unpopular Bullies». *Journal of Applied Developmental Psychology* 35: 44-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2013.10.004>
- Godard, Béatrice, Matthew Hunt, et Zéphirin Moube. 2014. «Éthique de la recherche en santé mondiale : la relation Nord–Sud, quel partenariat pour quelle justice sociale?» 21 (2): 8.
- Graham, Laurie M., Venita Embry, Belinda-Rose Young, Rebecca J. Macy, Kathryn E. Moracco, Heather Luz McNaughton Reyes, et Sandra L. Martin. 2021. «Evaluations of Prevention Programs for Sexual, Dating, and Intimate Partner Violence for Boys and Men: A Systematic Review». *Trauma, Violence, & Abuse* 22 (3): 439-65. <https://doi.org/10.1177/1524838019851158>
- Huang, Yuanhong, Dorothy L. Espelage, Joshua R. Polanin, et Jun Sung Hong. 2019. «A Meta-Analytic Review of School-Based *Anti-Bullying* Programs with a Parent Component». *International Journal of Bullying Prevention* 1: 32-44. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0002-1>.
- Jouriles, Ernest N., Alison Krauss, Nicole L. Vu, Victoria L. Banyard, et Renee McDonald. 2018. «Bystander Programs Addressing Sexual Violence on College Campuses: A Systematic Review and Meta-Analysis of Program Outcomes and Delivery Methods». *Journal of American College Health* 66 (6): 457-66. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1431906>
- Kennedy, Reeve S. 2020a. «A Meta-Analysis of the Outcomes of *Bullying* Prevention Programs on Subtypes of Traditional *Bullying* Victimization: Verbal, Relational, and Physical». *Aggression and Violent Behavior* 55: 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101485>
- Kennedy, Reeve S. 2020b. «Gender Differences in Outcomes of *Bullying* Prevention Programs: A Meta-Analysis». *Children and Youth Services Review* 119: 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105506>
- Kettrey, Heather Hensman, et Robert A. Marx. 2019a. «The Effects of Bystander Programs on the Prevention of Sexual Assault across the College Years: A Systematic Review and Meta-Analysis». *Journal of Youth and Adolescence* 48: 212-27. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0927-1>
- Kettrey, Heather Hensman, et Robert A. Marx. 2019b. «Does the Gendered Approach of Bystander Programs Matter in the Prevention of Sexual Assault Among Adolescents and College Students? A Systematic Review and Meta-Analysis». *Archives of Sexual Behavior* 48: 2037-53. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-01503-1>
- Mainwaring, Chelsea, Fiona Gabbert, et Adrian J. Scott. 2022. «A Systematic Review Exploring Variables Related to Bystander Intervention in Sexual Violence Contexts». *Trauma, Violence, & Abuse*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/15248380221079660>



- Mujal, Gabriela N., Meghan E. Taylor, Jessica L. Fry, Tatiana H. Gochez-Kerr, et Nancy L. Weaver. 2021. «A Systematic Review of Bystander Interventions for the Prevention of Sexual Violence». *Trauma, Violence, & Abuse* 22 (2): 381-96. <https://doi.org/10.1177/1524838019849587>
- Ng, Esperanza Debby, Joelle Yan Xin Chua, and Shefaly Shorey. 2022. «The Effectiveness of Educational Interventions on Traditional *Bullying* and *Cyberbullying* Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis». *Trauma, Violence & Abuse* 23 (1): 132-51. <https://doi.org/10.1177/1524838020933867>
- Piolanti, Antonio, et Heather M. Foran. 2022. «Efficacy of Interventions to Prevent Physical and Sexual Dating Violence Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis». *JAMA Pediatrics* 176 (2): 142-49. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.4829>
- Roza, Vivian, et Carmen Martin. 2021. «Sexual and Gender-Based Violence: Road Map for Prevention and Response in Latin America and the Caribbean». Inter-American Development Bank.
- Russell, D., Higgins, D., & Posso, A. (2020). «Preventing Child Sexual Abuse: A Systematic Review of Interventions and Their Efficacy in Developing Countries». *Child Abuse & Neglect*, 102, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104395>
- Sadjadi, Mahan, Laurence Blanchard, Rebecca Brülle, and Chris Bonell. 2021. «Barriers and Facilitators to the Implementation of Health-Promoting School Programs Targeting *Bullying* and Violence: A Systematic Review». *Health Education Research* 36 (5): 581-99. <https://doi.org/10.1093/her/cyab029>
- Salmivalli, Christina, Lydia Laninga-Wijnen, Sarah T. Malamut, and Claire F. Garandeanu. 2021. «Bullying Prevention in Adolescence: Solutions and New Challenges from the Past Decade». *European Psychologist* 24: 1-11.
- Schneider, M., & Hirsch, J. S. (2020). «Comprehensive Sexuality Education as a Primary Prevention Strategy for Sexual Violence Perpetration. *Trauma, Violence, & Abuse*», 21(3), 439-455. <https://doi.org/10.1177/1524838018772855>.
- Sivaraman, Bhagya, Elizabeth Nye, and Lucy Bowes. 2019. «School-Based Anti-Bullying Interventions for Adolescents in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review». *Aggression and Violent Behavior* 45: 154-62. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.007>
- Temko, Ezra. 2018. «Missing Structure: A Critical Content Analysis of the Olweus Bullying Prevention Program». *Children & Schools* 33 (1): 12-21.
- UNESCO. (2019). «School Violence and Bullying in Latin America and the Caribbean: Thematic Report». United Nations Office on Drugs and Crime.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2019. «Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying».

- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Shlonsky, A. (2018). «School-Based Education Programs for the Prevention of Child Sexual Abuse. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 33-55. <https://doi.org/10.1177/1049731515619705>
- Willmott, T. J., Mathew, A., Saleme, P., & Rundle-Thiele, S. (2022). «Participatory Design Application in Youth Sexual Violence and Abuse Prevention: A Mixed-Methods Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse*», 1-21. <https://doi.org/10.1177/15248380221078891>
- World Health Organization. (2012). «Understanding and addressing violence against women: sexual violence». WorldHealthOrganization. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-RHR-12.37>
- Wright, L. A., Zounlome, N. O. O., & Whiston, S. C. (2020). «The Effectiveness of Male-Targeted Sexual Assault Prevention Programs: A Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*», 21(5), 859-869. <https://doi.org/10.1177/1524838018801330>







Realización



Campana
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educacion



Con el apoyo de



Canada