Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

Aprendizajes convivenciales eficaces para reducir la violencia escolar

Effective Coexistence Learning to Reduce School Violence

Armando Gómez Villalpando
Profesor - investigador, Unidad UPN 111 Guanajuato, México
ORCID: 0000-0002-9568-3080

Correspondencia
argovi52@yahoo.com.mx[1]

Resumen
Objetivo: analizar, desde un enfoque de revisión argumentativa de revisiones sistemáticas y metaanálisis, cuáles aprendizajes convivenciales escolares han mostrado eficacia para reducir la agresión, el acoso, la victimización y otras expresiones de violencia, así como identificar las habilidades psicoemocionales y socioemocionales que desarrollan. Metodología: se integraron revisiones y metaanálisis sobre aprendizaje socioemocional, prevención del acoso, resolución de conflictos, regulación de la ira, intervención de observadores, enfoques de escuela completa y prácticas restaurativas. Los hallazgos se organizaron según resultados, mecanismos formativos y condiciones institucionales de implementación. Resultados: la evidencia respalda, con efectos generalmente pequeños o moderados, la enseñanza explícita y sostenida de autorregulación, control de impulsos, empatía, toma de perspectiva, comunicación asertiva, solución de problemas, cooperación, conducta defensora, responsabilización y reparación. Los programas multicomponente y de escuela completa son más consistentes que las actividades aisladas; las prácticas restaurativas son prometedoras, aunque su evidencia causal es menos consolidada. Conclusiones: la convivencia eficaz no consiste en exhortaciones morales ni en disciplina punitiva, sino en una arquitectura pedagógica e institucional que articula habilidades individuales, relaciones entre pares, actuación docente, normas colectivas y protección efectiva. La meta científicamente defendible es reducir de manera sostenida la violencia, no prometer su erradicación absoluta.
Palabras claves
Convivencia escolar, violencia escolar, aprendizaje socioemocional, acoso escolar, prácticas restaurativas.

Abstract
Objective: To analyze, through an argumentative review of systematic reviews and meta-analyses, which school coexistence learning approaches have demonstrated effectiveness in reducing aggression, bullying, victimization, and other forms of school violence, and to identify the psycho-emotional and social-emotional skills they develop. Method: Reviews and meta-analyses on social and emotional learning, bullying prevention, conflict resolution, anger regulation, bystander intervention, whole-school approaches, and restorative practices were integrated. Findings were organized according to outcomes, learning mechanisms, and institutional implementation conditions. Results: Evidence supports, with generally small to moderate effects, the explicit and sustained teaching of self-regulation, impulse control, empathy, perspective taking, assertive communication, problem solving, cooperation, defending behavior, accountability, and reparation. Multicomponent and whole-school programs are more consistent than isolated activities; restorative practices are promising, although their causal evidence is less consolidated. Conclusions: Effective coexistence education does not consist of moral exhortations or punitive discipline, but of a pedagogical and institutional architecture that connects individual skills, peer relationships, teacher action, collective norms, and effective protection. The scientifically defensible goal is a sustained reduction in violence rather than a promise of its complete eradication.
Keywords
School coexistence, school violence, social and emotional learning, bullying, restorative practices.
Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026.88
Recibido: **9 de julio de 2026** **Aprobado:** **1 de septiembre de 2026**

Introducción

La violencia escolar constituye uno de los problemas educativos que con mayor claridad revela la insuficiencia de concebir la escuela únicamente como espacio de transmisión de conocimientos disciplinares. Golpes, amenazas, humillaciones, hostigamiento reiterado, exclusión, daño relacional, ciberacoso y respuestas institucionales negligentes no son episodios externos al aprendizaje: alteran la atención, la participación, la confianza, la pertenencia y la posibilidad misma de aprender. Por esa razón, reducir la violencia requiere que la convivencia deje de tratarse como un conjunto de recomendaciones morales y pase a reconocerse como un campo de aprendizajes planificados, practicados y evaluados. La pregunta pertinente no es sólo qué sanciones aplicar después de una agresión, sino qué necesitan aprender estudiantes, docentes y comunidades escolares para impedir que los conflictos ordinarios escalen, para interrumpir el acoso y para reparar los daños cuando la violencia ya ocurrió.

La expresión aprendizajes convivenciales se utiliza aquí para designar los procesos por los cuales las personas desarrollan conocimientos, habilidades, disposiciones y criterios de actuación que les permiten relacionarse de manera segura, respetuosa, cooperativa, inclusiva y responsable. El concepto abarca aprendizajes intrapersonales, como reconocer y regular emociones; interpersonales, como escuchar, negociar y resolver problemas; grupales, como no reforzar el acoso y defender de manera segura a quien es agredido; y organizacionales, como construir normas legítimas, habilitar rutas de ayuda y responder oportunamente a los daños. Esta amplitud es necesaria porque la violencia escolar no surge de una sola deficiencia individual. Se produce en la intersección de impulsos, interpretaciones hostiles, relaciones de poder, normas entre pares, prácticas docentes, desigualdades, espacios poco supervisados y respuestas institucionales que pueden contener o perpetuar el problema.

La evidencia acumulada en revisiones sistemáticas y metaanálisis permite identificar intervenciones que reducen distintos indicadores de violencia. Hahn *et al.* (2007) concluyeron que los programas escolares universales pueden prevenir conductas violentas y agresivas. Wilson y Lipsey (2007), al sintetizar 249 estudios experimentales y cuasiexperimentales, encontraron efectos favorables de las intervenciones psicosociales escolares sobre las conductas agresivas y disruptivas. En el terreno específico del acoso, Gaffney *et al.* (2021) mostraron que los programas escolares *antibullying* reducen, en promedio, tanto la perpetración como la victimización, aunque con variaciones importantes según programa, edad, país e implementación.

Por su parte, Durlak *et al.* (2011) y Cipriano *et al.* (2023) demostraron que los programas universales de aprendizaje socioemocional mejoran habilidades, actitudes y conductas prosociales, y disminuyen problemas de conducta y malestar emocional. Es indispensable, sin embargo, formular la tesis con prudencia. La investigación permite hablar de reducción significativa y sostenida, pero no respalda la promesa de acabar definitivamente con toda violencia escolar. Los efectos medios suelen ser pequeños o moderados; no todos los programas funcionan de la misma manera; y una intervención puede mejorar habilidades sin modificar suficientemente las relaciones de poder o las condiciones institucionales que mantienen el daño. Lester *et al.* (2017), en una revisión de revisiones, señalaron que la prevención

escolar de la violencia exige intervenciones integrales y sensibles al contexto. De igual modo, Weber y Vereenooghe (2020) observaron resultados alentadores de las prácticas restaurativas, pero advirtieron limitaciones metodológicas que impiden atribuirles, por sí solas, una eficacia causal definitiva.

El objetivo de este ensayo es sostener que los aprendizajes convivenciales más eficaces para reducir la violencia escolar forman una arquitectura articulada y no una lista fragmentaria de valores. Esa arquitectura comprende autorregulación emocional, control de impulsos, empatía, toma de perspectiva, comunicación asertiva, solución social de problemas, cooperación, actuación responsable de los observadores, solicitud de ayuda, responsabilización y reparación. Su eficacia aumenta cuando se enseñan de forma explícita y secuenciada, se practican en situaciones próximas a la vida escolar, son modelados por los adultos y se incorporan a normas, protocolos, espacios y relaciones institucionales. Con base en las revisiones disponibles, se analizarán los fundamentos de esta tesis, las familias de intervención con mayor respaldo, las habilidades que movilizan y las condiciones que permiten traducirlas en disminuciones observables de violencia.

La convivencia como aprendizaje y no como simple ausencia de conflicto

Una escuela sin conflictos no es una escuela necesariamente pacífica. El conflicto es inherente a la coexistencia de personas con necesidades, intereses, identidades y posiciones diferentes. La violencia aparece cuando esas diferencias se gestionan mediante daño, imposición, humillación o exclusión, o cuando la institución carece de recursos para contener su escalamiento. Educar para la convivencia no significa enseñar obediencia pasiva ni suprimir el desacuerdo, sino proporcionar repertorios para expresar oposición, poner límites, negociar, solicitar ayuda y reparar daños. Desde esta perspectiva, el indicador de éxito no es que nadie discuta, sino que los desacuerdos puedan tramitarse sin convertir al otro en objeto de dominación.

Esta distinción modifica el sentido pedagógico de la prevención. Cuando la convivencia se reduce a reglamentos, el estudiante aprende principalmente qué conductas serán castigadas. Cuando se convierte en objeto de aprendizaje, aprende a reconocer situaciones de riesgo, interpretar las emociones propias y ajenas, anticipar consecuencias, elegir respuestas y participar en acuerdos colectivos. Garrard y Lipsey (2007) mostraron que la educación para la resolución de conflictos puede disminuir conductas antisociales cuando enseña habilidades de comunicación, toma de perspectiva, negociación y solución cooperativa de problemas. El efecto no proviene de hablar genéricamente sobre paz, sino de practicar secuencias cognitivas, emocionales y comunicativas aplicables a situaciones concretas.

La violencia escolar comprende fenómenos heterogéneos. La agresión reactiva puede surgir de una provocación interpretada como amenaza; la agresión instrumental busca obtener poder, recursos o estatus; el acoso supone repetición y desequilibrio de poder; la exclusión relacional opera mediante rumores, silencios y aislamiento; y la violencia institucional puede expresarse en omisión, trato humillante o aplicación desigual de normas. Una misma estrategia no responde adecuadamente a todas estas formas. La respiración y la pausa pueden ser útiles para contener una reacción impulsiva, pero insuficientes frente a un grupo que premia sistemáticamente la humillación. La mediación puede servir en un conflicto relativamente simétrico, pero resultar improcedente cuando existe acoso persistente y la víctima no está en condiciones de negociar en igualdad.

Por ello, la convivencia requiere una lectura multinivel. En el plano individual importan la regulación emocional, el autocontrol y la capacidad de resolver problemas. En el plano relacional importan la empatía, la comunicación, la cooperación y la búsqueda de apoyo. En el plano grupal importan las normas de pares, el papel de los observadores y el estatus que produce la violencia. En el plano institucional importan la supervisión, la coherencia adulta, los procedimientos de reporte, la protección y la reparación. La reducción de la violencia resulta más probable cuando estos niveles se refuerzan mutuamente y no cuando se delega todo el trabajo en una sesión de habilidades emocionales dirigida al alumnado.

La idea de aprendizaje convivencial también exige evaluar transferencia. Un estudiante puede definir la empatía en un examen y, sin embargo, reír ante una humillación pública. Puede conocer los pasos de la resolución de conflictos y no utilizarlos cuando teme perder prestigio. El aprendizaje relevante es el que se manifiesta bajo presión social y emocional. De ahí la importancia de metodologías activas: análisis de casos, dramatizaciones, práctica deliberada, retroalimentación, círculos de diálogo, acuerdos de aula, proyectos cooperativos y revisión de conflictos reales. Estas experiencias convierten conceptos abstractos en repertorios disponibles para la acción.

Qué demuestra la evidencia sobre la reducción de la violencia

Las primeras síntesis amplias de programas escolares mostraron que las intervenciones psicosociales pueden modificar conductas agresivas. Wilson *et al.* (2003) encontraron reducciones significativas de agresión en los grupos de intervención, mientras que Wilson y Lipsey (2007) confirmaron esos resultados en una actualización más extensa. Los efectos fueron más favorables cuando los programas estaban bien implementados y cuando se dirigían a estudiantes con mayores niveles iniciales de riesgo, pero también aparecieron beneficios en intervenciones universales. Estos hallazgos contradicen la idea de que la agresión escolar depende exclusivamente del carácter individual o de la familia y, por tanto, estaría fuera del alcance educativo.

Hahn *et al.* (2007) examinaron programas universales orientados a prevenir conductas violentas y agresivas y concluyeron que constituyen una estrategia recomendable de prevención. La universalidad tiene una ventaja convivencial: evita identificar públicamente a ciertos estudiantes como problemáticos y permite modificar normas compartidas. No obstante, la intervención universal no elimina la necesidad de apoyos focalizados. Los estudiantes expuestos a violencia crónica, con dificultades severas de regulación o implicados de manera persistente en el acoso pueden requerir acompañamiento individual, familiar y especializado. La arquitectura preventiva debe combinar un piso común para toda la comunidad con respuestas proporcionales a niveles distintos de necesidad.

La evidencia *antibullying* es particularmente relevante porque el acoso no puede explicarse sólo como un déficit de habilidades del agresor. Ttofi y Farrington (2011) documentaron que los programas escolares reducen perpetración y victimización. La actualización de Gaffney *et al.* (2021), basada en una evidencia internacional más amplia, estimó reducciones medias aproximadas de 18 a 19 por ciento en perpetración y de 15 a 16 por ciento en victimización. Estas cifras son sustantivas, pero también muestran que una parte considerable del problema permanece. La conclusión razonable no es que los programas fracasen, sino que el

acoso es resistente y exige continuidad, fidelidad, adaptación contextual y vigilancia de efectos no deseados.

Los programas eficaces contra el acoso suelen combinar componentes: reglas claras, discusión curricular, formación docente, supervisión de espacios, participación familiar, trabajo con pares y mecanismos de respuesta. Su lógica es ecológica. Intentan disminuir las recompensas sociales del agresor, aumentar la probabilidad de intervención adulta, mejorar la identificación temprana y fortalecer la capacidad de los compañeros para no convertirse en audiencia. Polanin *et al.* (2012) encontraron que las intervenciones escolares pueden mejorar la conducta de los observadores, aunque el efecto promedio sea pequeño. Esta constatación es decisiva: la convivencia no depende sólo de la díada agresor-víctima, sino de un público que puede reforzar, ignorar o interrumpir.

Las síntesis de aprendizaje socioemocional amplían el panorama. Durlak *et al.* (2011) analizaron 213 programas universales con más de 270 mil estudiantes y encontraron mejoras en habilidades socioemocionales, actitudes, conducta prosocial y desempeño académico, junto con reducciones de problemas de conducta y malestar. Taylor *et al.* (2017) mostraron que varios beneficios persisten durante el seguimiento. Cipriano *et al.* (2023), al actualizar el estado de la evidencia internacional, confirmaron que el aprendizaje socioemocional produce resultados positivos en diversos dominios, aunque con heterogeneidad. Durlak *et al.* (2022), en una revisión de metaanálisis, sostuvieron que la evidencia acumulada respalda estos programas, pero también reclamaron mayor precisión sobre mecanismos, equidad, implementación y efectos en contextos diversos.

No debe inferirse, sin embargo, que cualquier actividad etiquetada como socioemocional reducirá la violencia. El aprendizaje socioemocional puede mejorar bienestar y relaciones sin incidir directamente en formas organizadas de acoso. Además, algunos programas miden problemas de conducta de manera general, no violencia específica. Dymnicki *et al.* (2011) analizaron mediadores de programas preventivos y mostraron que comprender cómo opera una intervención es una tarea compleja. La mejora de habilidades puede ser una vía, pero también intervienen cambios en expectativas, relaciones, supervisión y clima. El argumento más sólido es que las competencias socioemocionales son componentes necesarios de una prevención integral, no una vacuna autónoma.

Los enfoques de escuela completa buscan precisamente integrar currículo, cultura, políticas y relaciones. Goldberg *et al.* (2019) encontraron efectos positivos de intervenciones que adoptan este enfoque para el desarrollo social y emocional, aunque con tamaños de efecto modestos. La modestia estadística no debe confundirse con irrelevancia, porque los cambios universales pequeños pueden beneficiar a grandes poblaciones y modificar trayectorias. No obstante, obliga a evitar discursos triunfalistas. Una escuela no se vuelve segura por declarar valores institucionales; necesita alinear lo que enseña, lo que modela, lo que permite y lo que sanciona.

Las prácticas restaurativas representan otra familia de intervención. Weber y Vereenooghe (2020) identificaron posibles reducciones en conflictos, suspensiones y derivaciones disciplinarias, así como mejoras relacionales, pero señalaron la debilidad de muchos diseños. Lodi *et al.* (2022) encontraron un campo amplio y heterogéneo que incluye círculos, conferencias, mediación y procesos de reparación. La promesa restaurativa consiste en sustituir la pregunta exclusivamente punitiva -qué regla se rompió y qué castigo corresponde- por preguntas sobre quién fue afectado, qué daño

ocurrió, qué responsabilidades existen y cómo repararlo. Su potencial pedagógico es alto, aunque su eficacia depende de que no se use para forzar reconciliaciones ni exponer a víctimas a encuentros inseguros.

Aprendizajes psicoemocionales que contienen la escalada de la agresión

Conciencia emocional y lectura de señales internas

El primer aprendizaje preventivo consiste en reconocer que una emoción no es una orden de conducta. El enojo, el miedo, la vergüenza y la frustración aportan información, pero no justifican automáticamente golpear, amenazar o humillar. La alfabetización emocional permite identificar la emoción, nombrar su intensidad, ubicar sus detonantes y distinguirla de los pensamientos que la acompañan. Esta diferenciación crea una distancia psicológica mínima entre experiencia y acción. Sin ella, el estudiante puede vivir la provocación y la respuesta agresiva como una secuencia inevitable.

En términos pedagógicos, reconocer emociones requiere algo más que memorizar vocabulario. Implica observar señales corporales, reconstruir episodios, identificar pensamientos automáticos y comparar interpretaciones. Un estudiante puede descubrir que antes de empujar siente calor, tensión mandibular y aceleración; otro puede reconocer que la burla pública activa vergüenza antes que ira. Este conocimiento facilita planes anticipados: retirarse, solicitar una pausa, acercarse a un adulto o utilizar autoinstrucciones. Gansle (2005), al revisar intervenciones escolares para el manejo de la ira, encontró efectos favorables, lo que respalda la enseñanza de estrategias concretas de reconocimiento y control.

La conciencia emocional debe incluir también la lectura de estados ajenos. Reconocer miedo, incomodidad o retraimiento en un compañero permite detectar que una broma dejó de ser recíproca. Muchas formas de violencia se normalizan mediante la frase de que todos se estaban divirtiendo. Enseñar a observar gestos, silencios, evitación y cambios de conducta ayuda a cuestionar esa racionalización. La habilidad no consiste en adivinar la mente del otro, sino en formular hipótesis prudentes y verificar: preguntar si está bien, detener la interacción y aceptar un límite.

Autorregulación, control de impulsos y tolerancia a la frustración

La autorregulación es la capacidad de modular activación, atención, pensamientos y conductas para actuar de acuerdo con objetivos y normas, aun bajo presión. En la prevención de violencia, su función es introducir una pausa operativa. Técnicas como respiración lenta, retirada temporal, conteo, relajación breve, focalización atencional y autoinstrucciones pueden reducir la probabilidad de una respuesta inmediata. Su valor aumenta cuando se entrenan repetidamente en condiciones de baja activación y luego se aplican a escenas simuladas de provocación.

No obstante, la autorregulación no debe convertirse en una exigencia unilateral dirigida a quienes sufren hostigamiento. Pedir calma a la víctima mientras la agresión continúa es una forma de desplazamiento de responsabilidad. La regulación sirve para aumentar agencia y seguridad, no para tolerar abuso. El programa convivencial debe enseñar simultáneamente a detener el daño, buscar apoyo y establecer límites.

También debe diferenciar la retirada estratégica de la sumisión: alejarse puede ser una decisión competente si protege y activa una ruta de intervención adulta.

La tolerancia a la frustración se relaciona con aceptar que no toda necesidad será satisfecha de inmediato y que perder, equivocarse o ser contradicho no autoriza a dañar. Puede enseñarse mediante juegos con reglas, trabajo cooperativo, revisión de errores y lenguaje de afrontamiento. La meta no es eliminar la frustración, sino ampliar el repertorio disponible cuando aparece. Los programas efectivos descritos por Wilson y Lipsey (2007) suelen incluir componentes conductuales y cognitivo-conductuales que practican respuestas alternativas, retroalimentación y solución de problemas.

Reestructuración de interpretaciones hostiles y toma de decisiones

Una fuente frecuente de escalamiento es la atribución hostil: interpretar una mirada, un empujón accidental o un comentario ambiguo como ataque intencional. El aprendizaje convivencial enseña a separar hechos observables de inferencias, generar explicaciones alternativas y comprobarlas antes de actuar. La pregunta ¿qué ocurrió exactamente? reemplaza temporalmente a ¿por qué me hizo esto? Esta operación cognitiva no niega agresiones reales; reduce respuestas basadas en lecturas precipitadas y permite recopilar información.

La toma responsable de decisiones integra emoción, norma, consecuencias y cuidado. Puede organizarse en una secuencia breve: detenerse, definir el problema, identificar opciones, prever efectos, elegir y revisar. Su enseñanza es más eficaz cuando se aplica a dilemas verosímiles: recibir un insulto en un chat, observar que excluyen a un compañero, enterarse de un rumor o presenciar una pelea. Las alternativas deben evaluarse no sólo por su eficacia inmediata, sino por seguridad, respeto, legalidad, impacto relacional y posibilidad de reparación.

Dymnicki *et al.* (2011) advirtieron que los mediadores de la reducción de agresión no siempre se miden con suficiente precisión. Esta limitación invita a evaluar los aprendizajes no sólo mediante autoinformes, sino con desempeños: qué opciones genera el estudiante, cómo anticipa consecuencias, si distingue conflicto de acoso y si sabe cuándo necesita apoyo adulto. La evaluación formativa permite detectar conocimientos declarativos que todavía no se han convertido en habilidades funcionales.

Aprendizajes socioemocionales que transforman las relaciones

Empatía, toma de perspectiva y reconocimiento del daño

La empatía es uno de los aprendizajes más citados y, al mismo tiempo, uno de los más simplificados. Comprende al menos reconocer la emoción ajena, comprender su perspectiva y responder de manera sensible. No exige estar de acuerdo con todo lo que otra persona piensa, sino representar cómo vive una situación. En la violencia escolar, la toma de perspectiva permite advertir que una conducta celebrada por el grupo puede producir miedo, vergüenza y aislamiento en quien la recibe.

Zych *et al.* (2019), al revisar metaanálisis sobre factores protectores frente al acoso y el ciberacoso, mostraron la importancia diferenciada de competencias personales,

sociales e interacciones positivas entre pares. Las habilidades orientadas hacia los demás se relacionan especialmente con menor perpetración. Esta evidencia sugiere que la empatía debe vincularse con responsabilidad y acción. Sentir preocupación sin intervenir puede ser insuficiente; el aprendizaje completo incluye reconocer daño, dejar de reforzarlo y activar ayuda.

La educación empática debe evitar dos riesgos. El primero es presentarla como rasgo sentimental y no como habilidad entrenable. El segundo es utilizarla para pedir a la víctima que comprenda al agresor antes de haber garantizado su seguridad. La secuencia ética es protección, esclarecimiento, responsabilización y, sólo cuando procede, restauración. Comprender las circunstancias del agresor puede orientar apoyos, pero no disuelve su responsabilidad ni obliga a la persona afectada a reconciliarse.

Comunicación asertiva, escucha y establecimiento de límites

La comunicación asertiva permite expresar necesidades, desacuerdos y límites sin agresión ni renuncia. En términos operativos, el estudiante aprende a describir hechos, nombrar efectos, formular una petición y señalar qué hará para protegerse si la conducta continúa. Frases como detente, no estoy de acuerdo, no compartas esa imagen o voy a pedir ayuda necesitan practicarse con tono, postura y distancia adecuados. La asertividad, no garantiza que el agresor ceda, pero aumenta claridad y facilita que otros comprendan la situación.

La escucha activa complementa la expresión. Implica atender, no interrumpir, parafrasear, preguntar y verificar comprensión. En un conflicto simétrico, esta habilidad ayuda a reducir malentendidos y descubrir intereses compatibles. En una reunión restaurativa, permite que las partes comprendan el impacto de lo ocurrido. Sin embargo, escuchar no equivale a aceptar versiones falsas ni a neutralizar diferencias de poder. El facilitador debe sostener criterios de seguridad y evitar que el diálogo se convierta en interrogatorio o revictimización.

Garrard y Lipsey (2007) encontraron que la educación para la resolución de conflictos reduce conductas antisociales cuando desarrolla competencias concretas. La comunicación debe, por tanto, enseñarse en relación con decisiones y contextos. No es lo mismo expresar desacuerdo con un amigo que responder a una amenaza grupal. El alumnado necesita criterios para decidir cuándo dialogar, cuándo retirarse, cuándo documentar y cuándo acudir inmediatamente a una autoridad.

Solución de problemas, negociación y mediación

La solución social de problemas transforma un episodio cargado emocionalmente en una tarea analizable. Se define el problema sin insultos, se identifican necesidades, se generan varias alternativas, se anticipan consecuencias y se elige una respuesta. La insistencia en varias alternativas es crucial porque la agresión suele aparecer asociada a un repertorio estrecho: atacar, someterse o huir. Aprender a negociar, pedir un tercero, posponer, dividir recursos o formular acuerdos amplía opciones.

La mediación entre pares puede ser formativa cuando el conflicto es voluntario, relativamente simétrico y no involucra riesgo grave. Enseña imparcialidad, escucha, reformulación y construcción de acuerdos. No debe utilizarse automáticamente en

situaciones de acoso, violencia sexual, amenazas o asimetrías severas. En estos casos, presentar el problema como desacuerdo entre partes equivalentes puede responsabilizar a la víctima y ocultar la obligación institucional de proteger. Un aprendizaje convivencial riguroso incluye precisamente saber cuándo la mediación es apropiada y cuándo no. La negociación tampoco significa repartir siempre la diferencia. Hay derechos y límites no negociables: la integridad, la dignidad, la privacidad y la no discriminación. Los estudiantes necesitan comprender que la convivencia democrática combina flexibilidad en intereses con firmeza en derechos. Esta distinción evita que la cultura del diálogo se convierta en relativismo ante el daño.

Cooperación, ayuda y pertenencia

La cooperación constituye una experiencia de aprendizaje convivencial porque obliga a coordinar perspectivas, distribuir tareas, pedir ayuda y responder por un resultado común. Cuando está bien estructurada, la interdependencia positiva reduce la lógica de competencia permanente y multiplica interacciones constructivas. Sin embargo, formar equipos sin diseño puede reproducir exclusión, dominación y carga desigual.

La cooperación requiere roles, metas comunes, responsabilidad individual, evaluación del proceso y enseñanza explícita de habilidades de interacción.El sentido de pertenencia opera como condición protectora. Un estudiante que se siente reconocido, vinculado y escuchado tiene más probabilidades de pedir ayuda y menos incentivos para buscar estatus mediante la agresión. Los enfoques de escuela completa estudiados por Goldberg *et al.* (2019) subrayan la relación entre desarrollo socioemocional, clima y organización escolar. La pertenencia no se produce mediante lemas, sino a través de experiencias repetidas de participación, justicia, apoyo adulto y reconocimiento de diferencias.

La ayuda entre pares debe articularse con límites. Los compañeros pueden acompañar, escuchar, incluir e informar, pero no deben cargar con funciones de investigación o protección que corresponden a adultos. Un programa responsable enseña a reconocer situaciones que exceden la capacidad de intervención estudiantil. La solidaridad no consiste en exponerse a una pelea peligrosa, sino en buscar apoyo, permanecer con la persona afectada y evitar la difusión de contenidos dañinos.

El observador como agente decisivo frente al acoso

El acoso escolar suele desarrollarse ante una audiencia. Las risas, los comentarios, la difusión de imágenes o el silencio pueden proporcionar estatus y continuidad al agresor. Por ello, uno de los aprendizajes convivenciales más relevantes es pasar de observador pasivo a defensor seguro. Polanin *et al.* (2012) demostraron que los programas escolares pueden aumentar la intervención de los observadores. El efecto promedio fue pequeño, pero su importancia teórica y práctica es considerable porque modifica la ecología social que sostiene el acoso.

La conducta defensora no adopta una única forma. Puede consistir en no reír, retirar apoyo, cambiar de tema, acompañar a la víctima, expresar desaprobación, conservar evidencia digital o informar a un adulto. La elección depende del riesgo, la relación de fuerzas y las capacidades del estudiante. Enseñar simplemente que hay que defender puede producir intervenciones imprudentes. La formación debe incluir

evaluación de seguridad: no enfrentar físicamente a un grupo, no responder con amenazas y no difundir material con el pretexto de denunciar.

La autoeficacia es central. Muchos estudiantes desaprueban el acoso, pero creen que intervenir empeorará la situación o dañará su posición social. Las dramatizaciones permiten ensayar respuestas graduales y recibir retroalimentación. También se necesita respaldo institucional visible: si informar no produce protección o genera represalias, el aprendizaje formal queda invalidado por la experiencia. La escuela enseña tanto mediante su currículo como mediante la manera en que responde a los reportes.

El trabajo con observadores desplaza la prevención desde la moral individual hacia la norma grupal. Cuando suficientes compañeros dejan de premiar la humillación y aumentan las señales de desaprobación, cambia el costo social de agredir. No obstante, este cambio requiere continuidad. Una campaña breve puede modificar intenciones declaradas sin afectar conductas bajo presión. Las prácticas periódicas, el análisis de incidentes y la participación estudiantil en acuerdos ayudan a consolidar la norma.

Responsabilización, reparación y prácticas restaurativas

Las respuestas exclusivamente punitivas pueden detener temporalmente una conducta, pero no necesariamente enseñan qué daño se produjo, cómo prevenirlo ni cómo reparar. La perspectiva restaurativa propone que quien dañó reconozca los efectos de su conducta, escuche cuando sea seguro, asuma obligaciones y participe en acciones reparadoras. Weber y Vereenooghe (2020) encontraron resultados prometedores en reducción de conflictos y mejora de relaciones, aunque insistieron en la necesidad de diseños más rigurosos. Lodi *et al.* (2022) confirmaron la diversidad del campo y la dificultad de comparar prácticas implementadas con niveles distintos de profundidad.

La responsabilización difiere de la humillación. Una sanción pública puede intensificar resentimiento, estigma o búsqueda de venganza. Responsabilizar significa vincular conducta, consecuencias y deberes. Una disculpa restaurativa no es una fórmula obligatoria; debe reconocer hechos, impacto, responsabilidad, reparación y cambio futuro. Cuando existe daño material, la restitución puede ser concreta. Cuando existe daño relacional, puede incluir retirar publicaciones, corregir rumores, cesar contactos, participar en apoyos y aceptar supervisión.

La reparación tiene límites éticos. La víctima no debe ser presionada para perdonar, encontrarse con el agresor o aceptar una reparación que considere insuficiente. Los procesos requieren voluntariedad, preparación, facilitación competente y evaluación de riesgo. En situaciones graves pueden coexistir medidas disciplinarias, protección y acciones restaurativas. Restaurar no significa sustituir toda consecuencia, sino orientar las consecuencias hacia seguridad, aprendizaje y no repetición.

Los círculos preventivos poseen un valor distinto de las conferencias posteriores al daño. Permiten construir acuerdos, expresar preocupaciones, fortalecer conocimiento mutuo y practicar escucha antes de que ocurra una crisis. Su eficacia depende de regularidad y autenticidad. Un círculo utilizado sólo después de incidentes puede asociarse al castigo; uno integrado a la vida escolar puede convertirse en infraestructura de comunicación. Aun así, no reemplaza protocolos, supervisión ni intervención especializada.

El aporte principal de la perspectiva restaurativa al aprendizaje convivencial es mostrar que la convivencia no termina en la evitación de agresiones. Incluye la capacidad colectiva para responder al daño, reconstruir confianza cuando sea posible y reintegrar sin borrar responsabilidades. Esta dimensión es esencial porque ninguna escuela puede garantizar ausencia total de incidentes. Una comunidad segura no es la que nunca enfrenta daño, sino la que lo detecta, protege, esclarece, responsabiliza y aprende.

La escuela completa como unidad de aprendizaje convivencial

La evidencia converge en que las habilidades individuales producen efectos más consistentes cuando la organización escolar las sostiene. Un estudiante puede aprender comunicación respetuosa, pero si observa que los adultos ridiculizan, gritan o aplican normas arbitrarias, recibe un currículo contradictorio. La escuela completa debe funcionar como modelo de regulación, justicia y cuidado. Esto incluye las relaciones entre docentes, la comunicación con familias, la gestión directiva y el trato al personal.

Las normas eficaces deben ser pocas, comprensibles, legítimas y aplicadas con consistencia. Su construcción participativa aumenta comprensión y compromiso, pero no significa que todos los límites dependan de votación. La institución tiene obligaciones de protección que deben quedar claras. Los acuerdos de aula pueden traducir principios generales en conductas observables: no compartir imágenes sin consentimiento, no usar apodos humillantes, detener una interacción cuando alguien expresa incomodidad y reportar amenazas.

La supervisión de espacios es un componente pedagógico y preventivo. Patios, pasillos, baños, transporte y entornos digitales presentan oportunidades distintas de violencia. La presencia adulta cercana, atenta y no meramente vigilante facilita reportes y reduce impunidad. Los datos de incidentes pueden utilizarse para identificar lugares, horarios y patrones, sin convertir la escuela en un régimen de sospecha. La prevención inteligente combina relación, información y diseño del entorno.

Las rutas de ayuda deben ser conocidas, accesibles y confiables. El alumnado necesita saber a quién acudir, qué información proporcionar, qué sucederá después y cómo se protegerá la confidencialidad. Una ruta que existe sólo en un documento no constituye un aprendizaje funcional. Debe practicarse mediante casos, recordarse periódicamente y evaluarse con preguntas simples: ¿saben los estudiantes nombrar al menos dos adultos confiables?, ¿conocen alternativas si el primer adulto no responde?, ¿distinguen emergencia de conflicto ordinario?

La formación docente no puede reducirse a una conferencia inicial. Los profesores requieren criterios para distinguir conflicto, agresión y acoso; conducir conversaciones difíciles; regular su propia respuesta; documentar; activar protocolos; trabajar con grupos; y coordinarse con orientación, dirección y familias. También necesitan espacios de consulta y acompañamiento. La calidad de implementación identificada por Durlak *et al.* (2011) y por la literatura *antibullying* muestra que la fidelidad no depende sólo de voluntad individual, sino de tiempo, liderazgo y recursos. La participación familiar aumenta coherencia, pero debe evitar enfoques culpabilizadores. Las familias pueden aprender señales de victimización y perpetración, formas de escuchar sin interrogar, procedimientos de reporte y prácticas de regulación. La escuela necesita comunicar hechos y decisiones con claridad, proteger datos y evitar litigios emocionales frente al alumnado. En contextos de alta

conflictividad, la coordinación interinstitucional con salud, protección y justicia puede ser indispensable. La evaluación institucional debe incluir prevalencia de agresión y victimización, percepción de seguridad, confianza en adultos, conducta de observadores, uso de rutas de ayuda, habilidades socioemocionales y calidad de implementación. Medir sólo suspensiones puede ser engañoso: una disminución puede representar mejora o subregistro. La triangulación de encuestas anónimas, registros, grupos focales y observación ofrece una imagen más robusta. Además, los datos deben analizarse por grupos para detectar desigualdades en victimización o disciplina.

El enfoque de escuela completa no implica aplicar todos los componentes con igual intensidad desde el inicio. Puede organizarse por fases: diagnóstico, construcción de acuerdos, formación básica, establecimiento de rutas, enseñanza curricular, fortalecimiento de observadores, prácticas restaurativas y evaluación. Lo decisivo es conservar coherencia. Implementar círculos sin protección, habilidades emocionales sin protocolos o sanciones sin reparación produce piezas aisladas que difícilmente transforman la convivencia.

Principios pedagógicos de una enseñanza convivencial eficaz

La primera condición es la explicitud. Las habilidades deben nombrarse, modelarse y descomponerse en pasos observables. Decir respeten a sus compañeros no indica qué hacer ante un rumor, una exclusión o una provocación. En cambio, enseñar a detenerse, describir hechos, expresar un límite, evaluar riesgo y buscar ayuda proporciona una secuencia practicable. Durlak *et al.* (2011) sintetizaron la importancia de intervenciones secuenciadas, activas, focalizadas y explícitas, conocidas mediante el acrónimo SAFE en la literatura internacional.

La segunda condición es la práctica activa. Las dramatizaciones permiten experimentar presión, tono, distancia y ambigüedad. El análisis posterior debe preguntar qué señales se observaron, qué opciones fueron seguras y cómo pudo mejorarse la respuesta. La práctica no debe convertirse en espectáculo ni reproducir experiencias traumáticas. Los casos pueden ser ficticios, graduados y adaptados a la edad, con posibilidad de retirarse y con reglas de cuidado.

La tercera condición es la progresión. En edades tempranas se trabaja identificación emocional, turnos, ayuda y solución simple de problemas. En etapas posteriores se incorporan presión de pares, relaciones digitales, discriminación, consentimiento, reputación, conflictos de pareja y responsabilidad colectiva. La progresión también ocurre dentro de una habilidad: reconocer emociones precede a regularlas; escuchar precede a mediar; comprender daño precede a reparar.

La cuarta condición es la contextualización cultural. Las formas de expresar respeto, autoridad, desacuerdo y ayuda varían. Un programa importado sin adaptación puede utilizar ejemplos ajenos o ignorar desigualdades locales. Adaptar no significa eliminar componentes esenciales, sino traducir lenguaje, escenarios y modos de participación, manteniendo mecanismos centrales. Cipriano *et al.* (2023) mostraron la expansión internacional del aprendizaje socioemocional, pero también la necesidad de considerar variabilidad contextual y equidad.

La quinta condición es el modelamiento adulto. Los estudiantes observan cómo un docente responde al error, a la provocación y al desacuerdo. La regulación del adulto es una intervención convivencial cotidiana. Reconocer un error, disculparse, detener una burla y aplicar una norma sin humillar enseñan más que una definición. Por el contrario, la incoherencia desacredita el programa y normaliza la violencia

institucional.

La sexta condición es la retroalimentación específica. No basta afirmar que una respuesta estuvo bien o mal. Debe señalarse qué componente fue eficaz: mantuviste distancia, nombraste el límite, buscaste ayuda o evitaste difundir el mensaje. También se corrigen riesgos: enfrentaste solo a un grupo o prometiste confidencialidad absoluta. La retroalimentación convierte la experiencia en aprendizaje transferible.

La séptima condición es la dosificación sostenida. Los efectos disminuyen cuando la intervención se limita a una semana temática. La convivencia necesita sesiones planificadas, recordatorios, oportunidades de aplicación y refuerzo a lo largo del ciclo escolar. Taylor *et al.* (2017) mostraron que los efectos del aprendizaje socioemocional pueden persistir, pero la sostenibilidad depende de calidad, continuidad y contexto. La institución debe evitar la lógica de campaña y construir una rutina formativa.

Límites, riesgos y falsas soluciones

Una primera falsa solución es confiar en exhortaciones morales. Carteles sobre respeto y conferencias emotivas pueden sensibilizar, pero rara vez desarrollan repertorios bajo presión. El conocimiento de un valor no garantiza ejecución. La prevención necesita práctica, retroalimentación y estructuras de apoyo. La moralización también puede ocultar factores de poder al presentar la violencia como simple falta de bondad.

Una segunda falsa solución es la tolerancia cero, entendida como expulsión automática. Las consecuencias son necesarias, pero la automatización puede aumentar exclusión, desigualdad y subregistro. Además, no enseña habilidades ni repara daños. La disciplina eficaz debe ser proporcional, predecible, educativa y compatible con protección. En casos graves, separar temporalmente puede ser indispensable, pero debe acompañarse de evaluación, apoyos y plan de reintegración. Una tercera falsa solución es responsabilizar a la víctima mediante entrenamiento aislado de asertividad o resiliencia. Las habilidades pueden fortalecer agencia, pero la obligación principal de detener el daño corresponde a la institución y a quien agrede. Preguntar por qué no se defendió o por qué no informó desconoce miedo, desequilibrio de poder y experiencias previas de desatención. La prevención debe ampliar opciones sin convertirlas en requisitos para merecer protección.

Una cuarta falsa solución es aplicar mediación a todo conflicto. En el acoso existe repetición, intención de daño y asimetría, por lo que reunir a las partes como equivalentes puede aumentar riesgo. La mediación exige voluntariedad y capacidad de negociación. Los protocolos deben incluir criterios de exclusión y alternativas de protección, investigación y responsabilización.

Una quinta falsa solución es adoptar prácticas restaurativas como ritual superficial. Un círculo sin preparación, un perdón forzado o una disculpa pública pueden revictimizar. Weber y Vereenooghe (2020) y Lodi *et al.* (2022) permiten valorar el potencial restaurativo, pero también muestran un campo heterogéneo. La implementación requiere formación, tiempo, evaluación de seguridad y articulación con políticas claras.

Una sexta falsa solución es medir éxito sólo por ausencia de reportes. Al inicio de una intervención, los reportes pueden aumentar porque mejora la confianza y se reconocen conductas antes normalizadas. Interpretar ese aumento como fracaso desincentiva la transparencia. La evaluación debe distinguir prevalencia, detección,

respuesta y reincidencia. Una escuela que registra más, pero interviene antes puede estar avanzando.

Finalmente, una falsa solución es prometer erradicación. La escuela puede reducir riesgos y fortalecer protección, pero está inserta en contextos familiares, digitales, comunitarios y sociales. Además, los conflictos y transgresiones no desaparecerán por completo. La promesa absoluta produce frustración y puede motivar ocultamiento. El compromiso ético y científicamente defendible es reducir de manera significativa, responder con eficacia y aprender de cada incidente.

Una propuesta de articulación: núcleo, capas y secuencia

A partir de la evidencia revisada puede proponerse una arquitectura en tres capas. La primera es un núcleo universal de habilidades: conciencia emocional, autorregulación, empatía, comunicación, solución de problemas, cooperación, conducta defensora y solicitud de ayuda. Todos los estudiantes deben aprenderlas mediante currículo explícito y práctica. La segunda capa corresponde a rutinas relacionales: acuerdos de aula, aprendizaje cooperativo, círculos preventivos, retroalimentación y participación estudiantil. La tercera capa es institucional: protocolos, supervisión, formación docente, respuesta a incidentes, apoyos focalizados, reparación y evaluación.

La secuencia de implementación puede iniciar con diagnóstico de necesidades y recursos. Después se construye un lenguaje común para distinguir conflicto, agresión, acoso y violencia. A continuación, se establecen normas y rutas de ayuda, porque enseñar a reportar sin garantizar respuesta sería irresponsable. Luego se desarrolla el currículo de habilidades, se fortalece la actuación de observadores y se incorporan prácticas restaurativas preventivas. Finalmente se consolidan apoyos focalizados y evaluación continua.

En cada nivel deben definirse desempeños observables. Para autorregulación: reconoce señales y utiliza una pausa. Para comunicación: expresa límites sin insultar. Para conducta defensora: identifica una acción segura. Para solicitud de ayuda: nombra personas y procedimientos. Para reparación: reconoce impacto y propone acciones verificables. Esta especificación permite construir rúbricas y evitar evaluaciones basadas sólo en percepciones generales.

Los contenidos deben conectarse con situaciones reales de la escuela sin revelar datos personales. Los incidentes agregados pueden transformarse en casos anónimos: exclusión en equipos, difusión de fotografías, burlas por apariencia, amenazas en chats, apodos o daños a pertenencias. El análisis colectivo identifica señales, opciones y responsabilidades. Así, la escuela aprende de su experiencia sin convertir a las personas implicadas en objetos públicos de enseñanza.

La intervención también debe incluir a los adultos como aprendices. Docentes y directivos necesitan regulación bajo presión, comunicación con familias, toma de decisiones proporcional, documentación y coordinación. La convivencia es un aprendizaje organizacional: la institución desarrolla capacidades para detectar patrones, revisar respuestas y ajustar procedimientos. Si sólo se modifica al alumnado, se conserva intacto el contexto que puede reforzar la violencia.

Esta arquitectura explica por qué las intervenciones multicomponente muestran resultados más consistentes. No se trata de acumular actividades, sino de alinear mecanismos. La autorregulación reduce respuestas impulsivas; la empatía disminuye indiferencia; la conducta defensora modifica normas de pares; las rutas de ayuda

aumentan detección; la respuesta adulta reduce impunidad; y la reparación previene repetición. Cada componente cubre una limitación de los otros.

La perspectiva de capas también permite adaptar intensidad. En escuelas con baja incidencia y buen clima, el énfasis puede estar en prevención universal y mantenimiento. En contextos con acoso persistente se requieren acciones focalizadas, supervisión intensiva y seguimiento. En comunidades expuestas a violencia grave se necesitan articulaciones con servicios especializados. La adaptación debe basarse en datos, no en intuiciones ni modas educativas.

Conclusiones

La revisión de revisiones sistemáticas y metaanálisis permite concluir que la violencia escolar es susceptible de reducción mediante intervenciones educativas planificadas. Wilson y Lipsey (2007), Hahn *et al.* (2007), Ttofi y Farrington (2011), Gaffney *et al.* (2021), Durlak *et al.* (2011) y Cipriano *et al.* (2023), desde objetos y metodologías diferentes, convergen en que las escuelas pueden modificar agresión, victimización, problemas de conducta y competencias socioemocionales. Los efectos no son uniformes ni absolutos, pero son suficientemente consistentes para rechazar el fatalismo según el cual la escuela sólo puede reaccionar después del daño.

Los aprendizajes convivenciales con mayor respaldo forman un sistema. En el nivel psicoemocional destacan conciencia emocional, autorregulación, control de impulsos, tolerancia a la frustración y revisión de atribuciones hostiles. En el nivel socioemocional destacan empatía, toma de perspectiva, comunicación asertiva, escucha, solución de problemas, negociación, cooperación y ayuda. En el nivel grupal resultan decisivos la conducta defensora, el rechazo a reforzar el acoso y la solicitud segura de apoyo. En el nivel ético y restaurativo aparecen reconocimiento del daño, responsabilización, reparación y reintegración condicionada a la seguridad.

La principal aportación conceptual consiste en comprender que estas habilidades no actúan aisladamente. La regulación sin empatía puede producir autocontrol instrumental; la empatía sin capacidad de intervención puede quedarse en preocupación pasiva; la asertividad sin protección institucional puede exponer; la reparación sin responsabilización puede convertirse en ritual; y las normas sin relaciones de confianza pueden producir silencio. La eficacia depende de la articulación entre aprendizaje individual, normas de pares, modelamiento adulto y capacidad organizacional.

Los programas universales y de escuela completa ofrecen una base adecuada porque modifican el lenguaje y las expectativas compartidas, evitan estigmatizar y crean oportunidades reiteradas de práctica. Sin embargo, deben complementarse con apoyos focalizados para estudiantes con necesidades intensivas y con protocolos diferenciados para acoso, amenazas, violencia sexual o discriminación. No todo conflicto debe mediarse ni toda agresión puede resolverse mediante diálogo. La convivencia democrática exige tanto apertura comunicativa como límites firmes y protección efectiva.

Las prácticas restaurativas aportan una orientación valiosa hacia el daño y la reparación, pero su uso debe ser prudente. La evidencia es prometedora y todavía menos consolidada que la de los programas *antibullying* o de aprendizaje socioemocional. Su incorporación requiere facilitación competente, voluntariedad, evaluación de riesgo y coordinación con consecuencias y apoyos. No deben utilizarse para forzar perdón ni para sustituir obligaciones institucionales. La enseñanza

convivencial eficaz debe ser explícita, secuenciada, activa, contextualizada y sostenida. Necesita desempeños observables, práctica mediante casos y dramatizaciones, retroalimentación específica y evaluación de transferencia. Las actividades aisladas, las campañas breves y las exhortaciones genéricas tienen escasa capacidad para modificar conductas bajo presión. La convivencia se aprende cuando la escuela ofrece oportunidades repetidas para pensar, sentir y actuar de manera distinta.

En consecuencia, la meta de acabar completamente con la violencia escolar debe reformularse. Desde una perspectiva científica y ética, el objetivo realista es disminuir de manera sostenida la frecuencia, gravedad y duración de los episodios; aumentar la detección y la intervención temprana; proteger a quienes son afectados; reducir la reincidencia; y construir capacidades para reparar. Una escuela segura no es la que oculta conflictos o presume cero reportes, sino la que desarrolla competencia colectiva para impedir que los desacuerdos se conviertan en dominación y para responder al daño sin indiferencia, improvisación ni revictimización.

Presentar este análisis implica una invitación a desplazar el debate educativo desde la selección de programas de moda hacia la construcción de una arquitectura convivencial basada en evidencia. La pregunta para cada comunidad escolar no debe ser qué actividad realizar durante una semana, sino qué habilidades enseñará, qué conductas modelará, qué normas modificará, qué apoyos garantizará y cómo sabrá si la violencia disminuyó. Allí se encuentra el tránsito de la convivencia declarativa a la convivencia aprendida, practicada e institucionalmente sostenida.

Referencias

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child Development, 94(5), 1181-1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. Psychological Bulletin, 148(11-12), 765-782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

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

Dymnicki, A. B., Weissberg, R. P., & Henry, D. B. (2011). Understanding how programs work to prevent overt aggressive behaviors: A meta-analysis of mediators of elementary school-based programs. Journal of School Violence, 10(4), 315-337. https://doi.org/10.1080/15388220.2011.602599

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. Campbell Systematic Reviews, 17(2), e1143. https://doi.org/10.1002/cl2.1143

Gansle, K. A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. Journal of School Psychology, 43(4), 321-341. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.002

Garrard, W. M., & Lipsey, M. W. (2007). Conflict resolution education and antisocial behavior in U.S. schools: A meta-analysis. Conflict Resolution Quarterly, 25(1), 9-38. https://doi.org/10.1002/crq.188

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. European Journal of Psychology of Education, 34,

755-782. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9

Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhaya, K., Chattopadhyay, S., Dahlberg, L., & Task Force on Community Preventive Services. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. American Journal of Preventive Medicine, 33(2 Suppl.), S114-S129. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.012

Lester, S., Lawrence, C., & Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. Psychology, Health & Medicine, 22(Suppl. 1), 187-223. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1282616

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(1), 96. https://doi.org/10.3390/ijerph19010096

Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. School Psychology Review, 41(1), 47-65. https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. Journal of Experimental Criminology, 7, 27-56. https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1

Weber, C., & Vereenooghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. International Journal of Educational Research Open, 1, 100009. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. American Journal of Preventive Medicine, 33(2 Suppl.), S130-S143. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011

Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71(1), 136-149. https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. Aggression and Violent Behavior, 45, 4-19. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008