



PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad
e-ISSN: 2007-3607
Centro Universitario de Guadalajara

Universidad de Guadalajara
México
paakat@cugdl.udg.mx

Año 15, número 28, marzo – agosto 2025

Intervención y prevención de la ciberviolencia: una revisión sistemática de literatura

Intervention and prevention of cyberviolence: a Systematic Literature Review

María Consuelo Lemus-Pool *

<https://orcid.org/0000-0001-8098-4182>

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Carolina Gómez Quito**

<https://orcid.org/0000-0003-0814-6971>

Universidad Autónoma de Tamaulipas

[Recibido: 15/07/2024 - Aceptado para su publicación: 09/12/2024]

DOI: <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a15n28.889>

Resumen

La ciberviolencia es un fenómeno mundial y multifactorial, el cual comprende diversas prácticas en los ambientes virtuales. Una realidad es que las niñas y mujeres suelen ser las más afectadas por estos sucesos, evidenciando la necesidad de diseñar intervenciones escolares efectivas para su prevención. El objetivo de este artículo fue sistematizar los diseños, tipos de resultados y las características de las intervenciones a la violencia digital que existen en contextos escolares, con la finalidad de realizar una comparación meta-analítica que permita recuperar las mejores prácticas. La metodología fue una revisión sistemática de literatura junto con un análisis crítico de la evidencia recuperada. Se seleccionaron 25 estudios internacionales que evaluaron intervenciones en diversos niveles educativos desarrollados entre 2015 y 2023. Los hallazgos muestran que la mayoría de las intervenciones se centraron en reducir la prevalencia de ciberacoso y cibervictimización, pero sin abordar dimensiones legales ni de género. Los diseños experimentales y longitudinales se destacaron por su capacidad para medir el impacto de las intervenciones a largo plazo, aunque su aplicación es limitada por la disponibilidad de recursos. Las intervenciones más efectivas involucraron a múltiples actores de la comunidad escolar (estudiantes, docentes y familias) y combinaron estrategias educativas, emocionales y relacionales. Ninguno de los

Palabras clave:

Violencia de género, Habilidades digitales, taller educativo, acoso escolar, actitud

programas analizados incluyó una perspectiva de género estructurada. Las conclusiones resaltan la necesidad de adaptar los programas de intervención al nivel educativo específico, así como la importancia de desarrollar programas educativos que integren enfoques interseccionales y de género para abordar las raíces estructurales de la ciberviolencia.

Abstract

Cyberviolence is a global and multifactorial phenomenon encompassing various practices in virtual environments. Girls and women are disproportionately affected by these incidents, underscoring the need for effective school interventions to prevent them. This article aimed to systematically review the designs, types of results, and characteristics of digital violence interventions implemented in school settings. The goal was to conduct a meta-analytical comparison to identify best practices. The methodology involved a systematic literature review and a critical analysis

Keywords: Gender-based violence, digital literacy, academic workshops, school bullying, students' attitudes.

of the recovered evidence. Twenty-five international studies were selected, evaluating interventions at various educational levels between 2015 and 2023. The findings revealed that most interventions focused on reducing the prevalence of cyberbullying and cybervictimization, neglecting legal and gender dimensions. Experimental and longitudinal designs, although limited by resource constraints, were effective in measuring the impact of long-term interventions. The most effective interventions involved multiple stakeholders within the school community (students, teachers, and families) and combined educational, emotional, and relational strategies. Notably, none of the analyzed programs incorporated a structured gender perspective. The findings emphasize the need to tailor intervention programs to specific educational levels and to develop educational programs that integrate intersectional and gender approaches to address the structural roots of cyberviolence.

Introducción

Estudiar e intervenir la ciberviolencia es un proceso complejo, pues aborda una amplitud de prácticas que busca visibilizar la violencia estructural, la cual se entrecruza en un flujo continuo de agresiones, tanto fuera como dentro de los escenarios digitales, en diversas modalidades y grados de afectación, debido al género de las mujeres (Naciones Unidas, 2017, 2018; Postigo-Gómez *et al.*, 2022).

Una de sus formas más estudiadas es el ciberacoso o *ciberbullying*, el cual cuenta con una larga data de estudios desde la década de 1970 (Olweus, 1980). Sin embargo, el uso intensivo e inmersivo de las tecnologías digitales del contexto contemporáneo genera una mayor exposición a riesgos en la red, relacionados con prácticas como monitoreo y robo de identidad (De Los Reyes *et al.*, 2022), control de información, discursos de odio sexistas y misóginos (Vega-Montiel *et al.*, 2022), manipulación de y con información (Natansohn & Goldsman, 2018); o bien hay hackeos y robos de información (Castillejos-López *et al.*, 2016), afectación a equipos y canales de comunicación, ciberturbas, bulos y noticias falsas o *deep-fakes* (Organización de los Estados Americanos, 2019).

Las comunidades escolares enfrentan, cada vez más, un mayor número de casos de difusión de imágenes íntimas sin consentimiento o el *happy slapping*, agresiones a terceras personas que también se difunden sin su consentimiento (Pérez-Vallejo, 2019). Por ello, en este estudio se propone la categoría ciberviolencia para hablar de este amplio abanico de prácticas y modalidades de violencia digital (Organización de los Estados Americanos, 2019).

Es imperante hoy generar marcos respaldados por la evidencia científica para desarrollar una política pública que atienda la violencia de género. En este sentido, las mejores prácticas indican que se requiere fundamentar una perspectiva ecológica, que permita identificar y atacar los factores de riesgo en los niveles individuales, interpersonales, sociales y comunitarios de una institución educativa (Sorrentino *et al.*, 2018, 2023), así como proveer un contexto educativo que sancione, regule y atienda con sistematicidad, tanto formas digitales como cara a cara de violencia en la comunidad escolar (Gastesi *et al.*, 2019; Özgür, 2020; Zych *et al.*, 2016, 2018).

En diversos países existen programas muy consolidados y de largo alcance como "No Trap!" en Italia (Palladino *et al.*, 2016); "Media Heroes" en Alemania (Chaux *et al.*, 2016; Schultze-Krumbholz *et al.*, 2016); "Threat Assessment of Bullying Behavior in Youth (TABBY)" probado en Italia y Grecia (Sorrentino *et al.*, 2018, 2023; Touloupis & Athanasiades, 2022); "Second Step" en Estados Unidos (Espelage & Hong, 2017); así como una diversidad importante de propuestas en España como "ConRed" (Del Rey *et al.*, 2015), "Asegúrate" (Del Rey *et al.*, 2018), "Cyberprogram 2.0" (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015, 2018), "Prev@cib" (Iranzo *et al.*, 2019), "Programa de Educación Emocional para Adolescentes (PREDEMA)" (Schoeps *et al.*, 2018), "Tutoría entre Iguales (TEI)" (Ferrer-Cascales *et al.*, 2019) y otros más.

En México, pese a los importantes avances en el marco legal, derivados de la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en 2007 (LGAMVLV, 2024), así como del conjunto de reformas al Código Penal Federal (Código Penal Federal, 2024) conocido como Ley Olimpia, la literatura disponible sobre el diseño y evaluación de la efectividad de programas para combatir la ciberviolencia en contextos educativos es muy escasa, encontrándose únicamente datos de un "Programa de competencias emocionales" (Martínez-Vilchis *et al.*, 2015; Martínez-Vilchis *et al.*, 2018). Esto refleja que, pese al importante trabajo realizado desde ámbitos gubernamentales, colectivos feministas y de la sociedad civil organizada para implementar mecanismos de prevención y respuesta a esta problemática, en el terreno académico aún queda pendiente documentar de forma sistemática el impacto de estas intervenciones y difundir entre la comunidad académica las mejores prácticas a través de publicaciones científicas.

Este trabajo es parte de un marco de referencia fundamentado para desarrollar un programa de prevención de la ciberviolencia con perspectiva de género entre universitarios

mexicanos. Por ello, el objetivo de este artículo es desarrollar una revisión de literatura para sistematizar los diseños, tipos de resultados y características de las intervenciones a la violencia digital que existen a nivel internacional en contextos escolares, con la finalidad de realizar una comparación meta-analítica que permita recuperar las mejores prácticas.

Las preguntas de investigación fueron las siguientes: ¿Qué diseños de investigación e instrumentos se han aplicado para evaluar los efectos que tiene un programa de intervención a la ciberviolencia en una comunidad escolar? ¿Qué características tiene la duración de la intervención y los actores de la comunidad escolar con quienes se desarrolla cada programa? ¿Qué tipo de resultados se observan para medir el efecto de la intervención? ¿Qué dimensiones se abordan e intervienen dentro del diseño del programa? ¿Cuántos programas de intervención a la ciberviolencia incluyen una perspectiva de género en los módulos o contenidos que imparten?

Metodología

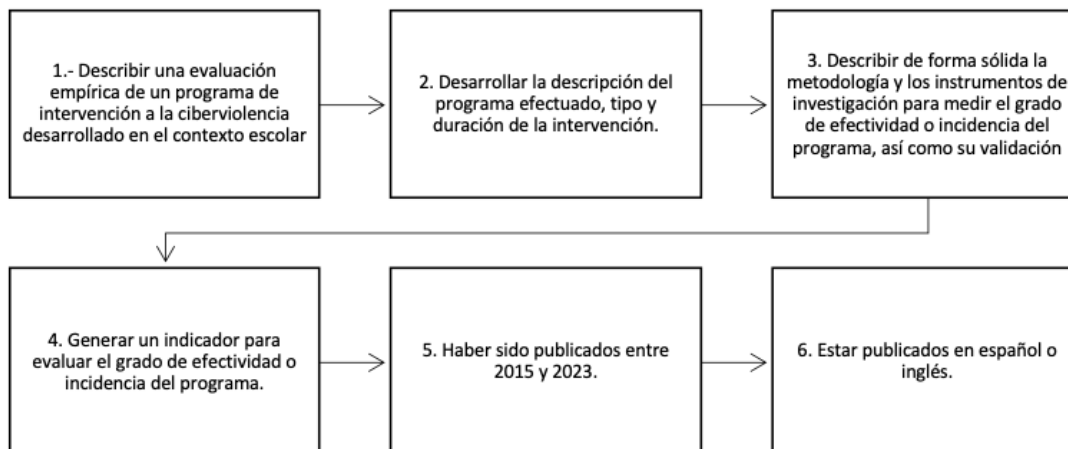
La metodología empleada es una revisión sistemática de literatura y un análisis crítico de la evidencia científica recabada (Arnau & Sala, 2020).

Criterios de inclusión y exclusión

Para este trabajo, a partir de la definición que brinda la Organización de los Estados Americanos (2019), se entiende por ciberviolencia todos los actos de violencia instigados o agravados por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), plataformas de redes sociales y canales de comunicación que tienen como blanco a una persona específica, ya sea directamente en contra suya o indirectamente, difundiendo, vigilando o distorsionando información personal con el objetivo de causar daño, angustia, miedo o enojo. En cuanto a los criterios de selección se definieron los siguientes (ver Figura 1).

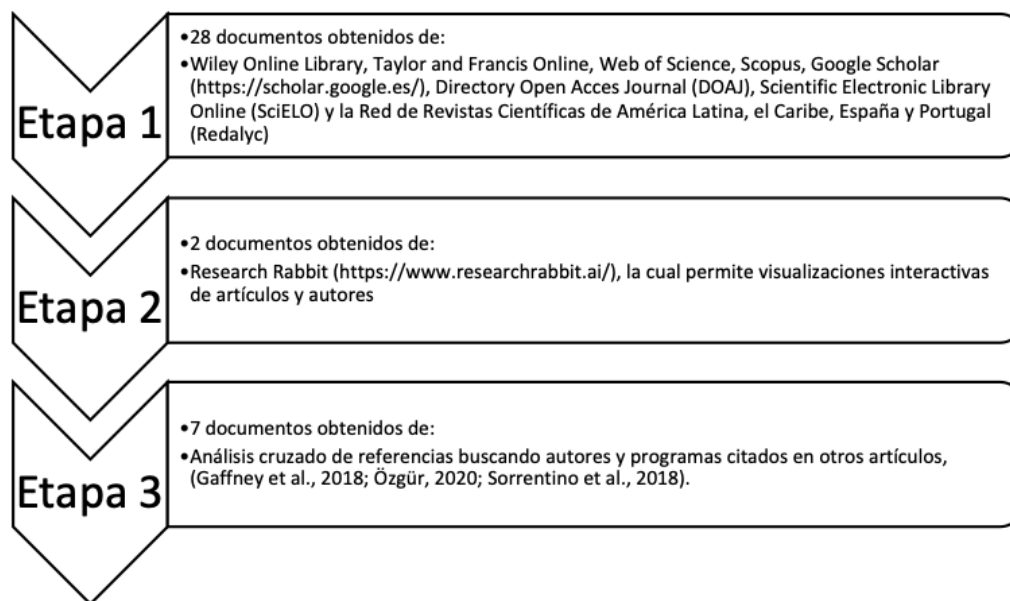
Búsqueda y análisis de información

Con la finalidad de incluir la mayor cantidad de estudios empíricos relacionados con el tema, se usaron múltiples combinaciones de palabras clave a través de los siguientes conceptos: "Ciberviolencia", "Violencia digital", "Ciberacoso", "Ciberodio", "Intervención", "Evaluación", "Escuela", "Resultado". Y en inglés fueron: "Cyberviolence", "Digital violence", "Cyberbullying", "Cyberhate", "Intervention", "Evaluation", "School", "Result".

Figura 1. Criterios de selección

Fuente: elaboración propia.

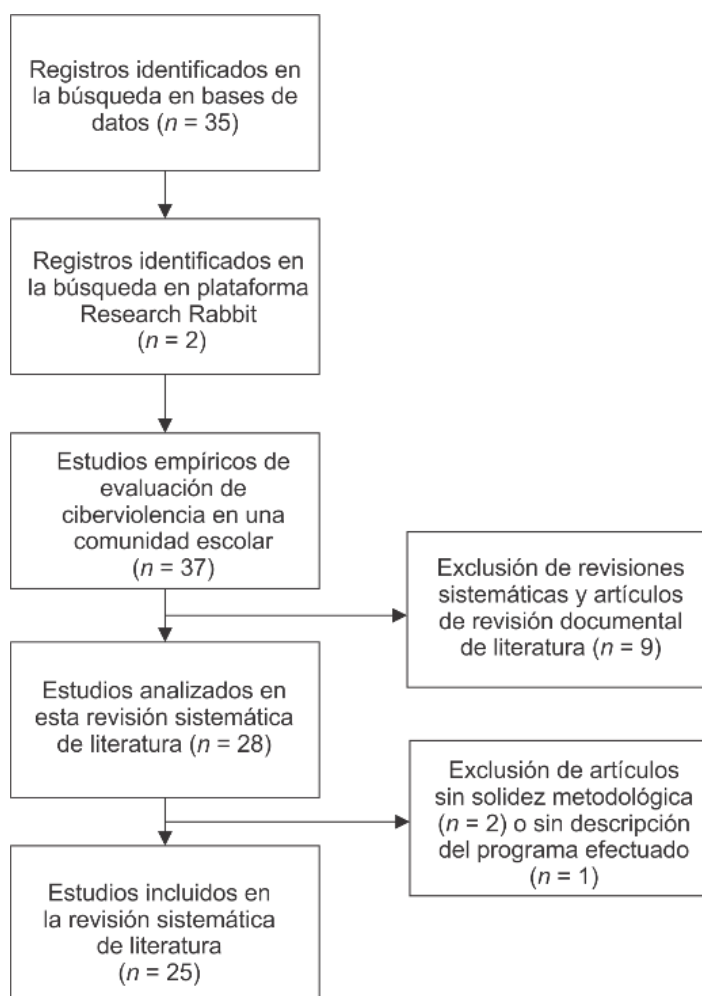
La búsqueda se efectuó en tres etapas de donde se recuperaron 37 estudios elegibles para ser incluidos en el análisis (ver Figura 2):

Figura 2. Etapas de recuperación de información

Fuente: elaboración propia.

Para su validación se realizó un análisis de congruencia de intercodificadores, resultando en 99.3% de congruencia, un coeficiente Cu-Alfa de Krippendorff de 0.95. En esta fase se excluyeron revisiones sistemáticas de literatura por no contener evaluación empírica del fenómeno ($n = 9$); artículos sin solidez metodológica suficiente para conocer el diseño de la investigación, selección de los participantes, construcción, validación de instrumentos o enunciación del resultado de su intervención en la comunidad escolar ($n = 2$); así como artículos que no desarrollaban la descripción específica del programa ($n = 1$). De esta forma, solo 25 artículos fueron seleccionados para el análisis (ver Figura 3):

Figura 3. Proceso de selección y cribado de información



Fuente: elaboración propia.

Para la extracción de datos se utilizó una tabla en el programa Microsoft Excel, empleando los códigos que se presentan en la Tabla 1, los cuales fueron diseñados para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas de forma inicial.

Tabla 1. Codificación de categorías usadas para el análisis de la literatura

	Metodología	Metodología del estudio cuantitativo o cualitativo
Diseño de investigación	NO-EXP PRE-EXP CUASI-EXP EXP	Diseño experimental o no experimental con sus características de desarrollo y aplicación de recolección de información o manipulación de variables. Diseño no experimental: no se manipula ninguna variable independiente. Diseño pre-experimental: se manipula una o más variables sin grupo de control. Diseño cuasi experimental, se manipula una o más variables, usando grupo de control y grupo experimental sin técnicas de emparejamiento de participantes o con grupos naturales. Diseño experimental: se manipula una o más variables, usando grupo de control y grupo experimental con técnicas de emparejamiento de participantes
	Transeccional Longitudinal	Hace referencia a las características del levantamiento de la información. Transeccional: si la recolección de datos se da en un momento único Longitudinal: si la recolección de datos se repite varias veces en el tiempo dentro de la misma muestra
Participantes	Edad	Características sociodemográficas de los participantes: Edad: número de años, promedio de años o rango de años de los participantes.
Nivel educativo	Nivel de primaria Nivel de secundaria Nivel medio superior Nivel superior	Nivel educativo donde se realizó el programa de intervención a la ciberviolencia homologado al sistema educativo mexicano: Nivel primaria: 6 a los 11 años. Nivel secundaria: 12 a los 14 años. Nivel medio superior: 15 a los 17 años. Nivel superior: 18 años en adelante o dentro de universidades.
Nombre del programa	Intervención	Nombre dado al programa que se aplicó
Duración del programa	Duración	Número de horas, semanas o meses de duración y periodicidad de su impartición dentro o fuera del horario escolar.
Características del programa	Características	Sitio web o datos de identificación de manuales o lineamientos en extenso del programa.
Instrumento(s) aplicado(s)	Instrumentos	Nombre del instrumento o escala aplicado.
Tipo de efecto medido	Efecto	Nombre y características de las categorías sobre las que se generaron métricas observables de cambio a partir de la aplicación del programa de intervención a la ciberviolencia.
Tiempo de medición del efecto	T1 T2 T3 T4	T1: Tiempo de levantamiento de datos inicial T2: Primer cohorte comparativa respecto de T1 T3: Segundo cohorte comparativa respecto de T2 T4: Tercer cohorte comparativa respecto de T3

Comunidad escolar	<p>Estudiantes</p> <p>Docentes</p> <p>Padres</p> <p>Otro</p>	<p>Comunidad escolar sobre la cual se realizó alguna acción de capacitación o intervención durante el programa.</p> <p>Estudiantes: personas matriculadas como educandos de la institución educativa.</p> <p>Docentes: personal educativo encargado de tareas de enseñanza y tutoría dentro de la institución educativa.</p> <p>Padres: madres, padres, cuidadores o tutores legales de los estudiantes de la institución educativa.</p> <p>Otro: psicólogos, personal educativo de apoyo y de administración escolar.</p>
Dimensiones	<p>C-VIO</p> <p>E-AE</p> <p>SR</p> <p>LEG</p> <p>HDIG</p> <p>GÉNERO</p>	<p>Hace referencia a las áreas sobre las cuales se contempla el desarrollo de la intervención.</p> <p>Conocimiento de tipos, características y roles de la ciberviolencia: la intervención establece una conceptualización de qué prácticas constituyen ciberviolencia y su tipología o características de agresión.</p> <p>Emocionales y autoestima: trabaja desde la dimensión psicológica de los individuos, reconociendo elementos de competencias emocionales y autovaloración, brindando elementos y canales para la atención psicológica inmediata y a lo largo del tiempo.</p> <p>Sociorrelacionales: trabaja desde la dimensión sociológica la interacción social, reconociendo elementos normativos de las relaciones sociales, brindando elementos de resolución no violenta de conflictos entre pares y sujetos de la comunidad escolar (docentes, administrativos, etc.), así como canales para la atención y resolución de conflictos en la escuela.</p> <p>Legales: la información de la intervención aborda el marco legal vigente a nivel nacional, regional o local e incluso a nivel escolar, proveyendo concientización sobre sanciones, regulación e instancias de sanción penal de conflictos.</p> <p>Competencias y habilidades digitales: trabaja desde la dimensión cognitiva y comunicativa las estrategias de protección de datos personales, ciberseguridad, net-etiqueta, estrategias de protección personal en el entorno digital y desarrollo de habilidades digitales para proteger la seguridad e integridad virtual de la persona.</p> <p>Perspectiva de género: aborda de forma crítica la violencia estructural que viven las mujeres, las relaciones de poder entre géneros, así como estructuras sociales de discriminación, desigualdades o exclusión en función del género.</p>

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

Las tablas 2 y 3 recogen los resultados del análisis de 25 artículos que han evaluado programas de ciberviolencia, incluyendo aspectos metodológicos, contenido y forma del programa. A partir de los hallazgos de cada Tabla se desarrolla la discusión de cada aspecto para interpretar las aportaciones generadas.

Diseños de investigación y medición de efectos: una discusión metodológica

Existe una diversidad metodológica para evaluar la efectividad de un programa de ciberviolencia, como es posible ver en la Tabla 2. En primer lugar, los diseños experimentales transeccionales se aplicaron a casos donde los investigadores tuvieron posibilidad de aplicar técnicas aleatorias de emparejamiento para los grupos de control y experimental, y recopilar dos mediciones básicas: el pretest y postest (Flores-Buils *et al.*, 2020; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Iranzo *et al.*, 2019).

Sin embargo, también se encontraron evaluaciones de tipo longitudinal, es decir, con un postest de seguimiento a lo largo del tiempo que permitió evaluar la efectividad de la intervención en diversos momentos (Cross *et al.*, 2016; DeSmet *et al.*, 2018; Doane *et al.*, 2016; Espelage & Hong, 2017; Leung *et al.*, 2017, 2019; Sorrentino *et al.*, 2018, 2023; Touloupis & Athanasiades, 2022).

También se registró una diversidad de cuasiexperimentos, sobre todo en el caso de salones o escuelas completas que se asignaron a grupos de control y experimentales de corte transeccional (Del Rey *et al.*, 2015, 2018; Ferrer-Cascales *et al.*, 2019; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2018; Martínez-Vilchis *et al.*, 2018). Aunque se identificó una variedad de cuasiexperimentos de tipo longitudinal (Chaux *et al.*, 2016; Palladino *et al.*, 2016; Pérez-Daza *et al.*, 2023; Schoeps *et al.*, 2018; Schultze-Krumbholz *et al.*, 2016; Solomontos-Kountouri *et al.*, 2016).

Solamente se encontró un diseño no experimental (Englander *et al.*, 2015) que empleó un diseño mixto cuantitativo y cualitativo, con pre y postest. Asimismo, únicamente un estudio combinó una propuesta cuasiexperimental transeccional con grupos de discusión cualitativos para obtener mayor profundidad en la evaluación efectuada (Yüksel & Çekiç, 2019). Los diseños de investigación son aquellos que tienen la posibilidad de medir y dar seguimiento al impacto que se genera con los programas de intervención a la ciberviolencia, siendo experimentales y cuasiexperimentales. De acuerdo con otras revisiones meta-analíticas, contar con grupos de control y estrategias de seguimiento longitudinal permite un mayor examen de las variables y genera datos más confiables del resultado de los programas (Chen *et al.*, 2017; Gaffney *et al.*, 2018; Özgür, 2020). Sin embargo, esto depende de los recursos y de las posibilidades de cada contexto educativo, del equipo de investigadores y de la estructura de cada programa.

Tabla 2. Diseños de investigación e instrumentos para medir efectos

Año	Nombre programa y país	Nivel educativo	Diseño de investigación	Participantes	Instrumentos	Medición del efecto
2015	Cyberprogram 2.0, España (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015)	Nivel secundaria	Diseño experimental transeccional con pretest y postest	176 adolescentes españoles (13-15 años)	Conflicttalk. Cuestionario de estilos de manejo de mensajes conflictivos. Escala de autoestima de Rosenberg	T1 inmediatamente después de la intervención
2015	Programa del Centro de reducción de la agresión de Massachusetts (MARC), Estados Unidos (Englander <i>et al.</i> , 2015)	Nivel primaria y secundaria	Diseño no experimental Transeccional descriptivo, enfoque cualitativo y cuantitativo. Aplicación de pretest y postest a participantes	84 docentes o personal de la escuela 380 adolescentes estadounidenses (13-15 años)	Instrumento de elaboración propio sobre expectativas del curso y nivel de satisfacción alcanzado	T1 inmediatamente después de la intervención
2015	ConRed, España (Del Rey <i>et al.</i> , 2015)	Nivel secundaria y medio superior	Diseño cuasiexperimental transeccional con pre y postest	893 adolescentes y jóvenes españoles (11-19 años)	European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI)	T1 inmediatamente después de la intervención. T2 tres meses después de T1.
2015	Second Step, Estados Unidos (Espelage & Hong, 2017)	Nivel secundaria	Diseño experimental longitudinal con pretest y postest	3651 adolescentes estadounidenses (11-14 años)	Illinois Bully Scale Cyberbullying Perpetration Sexual Harassment Perpetration Homophobic Name-Calling Perpetration Self-Reported Delinquency	T1 después de la intervención. T2 un año después de T1. T3 dos años después de T2. T4 tres años después de T3.
2016	No Trap!, Italia (Palladino <i>et al.</i> , 2016)	Nivel secundaria	Diseño cuasiexperimental	622 adolescentes y jóvenes italianos estudiantes de	Florence Bullying-Victimization Scales Florence	T1 inmediatamente después de la

			longitudinal con pre y postest	secundaria (en su evolución longitudinal de los 14 a los 18 años)	Cyberbullying/ Cybervictimization Scales	intervención. T2 6 meses después de T1. T3 12 meses después de T2.
2016	Media Heroes, Alemania (Chaux <i>et al.</i> , 2016)	Nivel secundaria	Diseño cuasiexperimental longitudinal con pre y postest	1083 adolescentes alemanes estudiantes de secundaria (13-15 años)	Florence Bullying-Victimization Scales Florence Cyberbullying/ Cybervictimization Scales	T1 antes de la intervención. T2 inmediatamente después de la intervención. T3 seis meses después de la intervención.
2016	Media Heroes, Alemania (Schultze-Krumbholz <i>et al.</i> , 2016)	Nivel secundaria y medio superior	Diseño cuasiexperimental longitudinal con pre y postest	722 adolescentes y jóvenes alemanes estudiantes de secundaria y preparatoria (11-17 años)	European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) Cognitive Empathy Scale Sympathy Reactivity Questionnaire	T1 antes de la intervención. T2 inmediatamente después de la intervención. T3 seis meses después de la intervención.
2016	Cyber Friendly Schools, Australia (Cross <i>et al.</i> , 2016)	Nivel secundaria	Diseño experimental longitudinal con pre y postest	3,382 adolescentes austriacos estudiantes de secundaria (12-15 años)	Student cyberbullying victimization and perpetration behavior	T1 inmediatamente después de la intervención. T2 18 meses después de T1. T3 1 año después de T2.
2016	ViSC Program, Chipre (Solomontos-Kountouri <i>et al.</i> , 2016)	Nivel secundaria	Diseño cuasiexperimental longitudinal con pretest y postest	1752 adolescentes estudiantes de secundaria (12-15 años)	Bullying perpetration and bullying victimization Cyberbullying and cyberbullying victimization Physical aggression and physical victimization Relational aggression and relational	T1 antes de la intervención. T2 después de la intervención. T3 Un año después de T2.

					victimization Verbal aggression and verbal victimization	
2016	Sin nombre específico, Estados Unidos (Doane <i>et al.</i> , 2016)	Nivel superior	Diseño experimental longitudinal pretest y postest	167 jóvenes estadounidenses universitarios (18-23 años)	Cyberbullying Experiences Survey (CES) Empathy toward victims Attitudes, injunctive norms, descriptive norms, and intentions	T1 antes de la intervención. T2 un mes después de T1.
2017	Sin nombre específico, China (Leung <i>et al.</i> , 2017)	Nivel superior	Diseño experimental longitudinal con pretest y postest	137 jóvenes estudiantes de nivel superior (18-29 años)	Cyberbullying Awareness Scale Positive Attitudes Toward Cyberbullying Questionnaire (PACQ)	T1 antes de la intervención. T2 inmediatamente después de la intervención. T3 ocho semanas después de T1.
2018	Friendly ATTAC project, Bélgica. Evalúa solo un componente: "Friendly ATTAC game" (DeSmet <i>et al.</i> , 2018)	Nivel secundaria	Diseño experimental longitudinal con pre y postest	216 adolescentes belgas estudiantes de secundaria (13-14 años)	Self-report questionnaire: 1) sociodemographic information; 2) bystander behavior and determinants of bystander behavior; 3) involvement in bullying (perpetrator, victim) and cyberbullying (perpetrator, victim, bystander); and 4) quality of life.	T1 antes de la intervención. T2 inmediatamente después de la intervención. T3 cuatro semanas después de la intervención.
2018	Programa de competencias emocionales en México (Martínez-Vilchis <i>et al.</i> , 2018)	Nivel medio superior	Diseño cuasiexperimental transeccional con pre y postest	82 adolescentes mexicanos, estudiantes de medio superior (15-17 años)	Cyberbullying Questionnaire (CBQ)	T1 inmediatamente después de la intervención
2018	Tabby Improved Prevention and Intervention Program (TIPIP),	Nivel secundaria y medio superior	Diseño experimental longitudinal pretest y postest	759 estudiantes italianos de educación básica y media superior (10-17 años)	Tabby online questionnaire	T1 inmediatamente después de la intervención.

	Italia (Sorrentino <i>et al.</i> , 2018)					T2 6 meses después de la intervención.
2018	Asegúrate, España (Del Rey <i>et al.</i> , 2018)	Nivel secundaria	Diseño cuasiexperimental transeccional con pre y postest	479 adolescentes y jóvenes españoles (12-18 años)	European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)	T1 inmediatamente después de la intervención. T2 tres meses después de T1.
2018	Cyberprogram 2.0, España y Videojuego Cybereduca 2.0 (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2018)	Nivel secundaria	Diseño cuasiexperimental transeccional con pre y postest	176 adolescentes españoles estudiantes de secundaria (13-15 años)	Cyberbullying: Screening of Peer Harassment Revised Questionnaire of School Violence (CUVE-R) Bullying and School Violence Questionnaire (AVE) Adolescents' Premeditated and Impulsive Aggressiveness Questionnaire (CAPI-A) Attitudes and Social Cognitive Strategies Questionnaire (AECS) Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) Conflictalk. An instrument for measuring youth and adolescent conflict-management message styles (CONFLICTALK) Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA)	T1 antes de la intervención. T2 después de la intervención.
2018	PREDEMA, España (Schoeps <i>et al.</i> , 2018)	Nivel secundaria	Diseño cuasiexperimental longitudinal con pretest y postest	148 adolescentes españoles estudiantes de secundaria (12-15 años)	CYB-VIC Scale CYB-AG Scale	T1 antes de la intervención. T2 inmediatamente

						después de la intervención. T3 6 meses después de T1.
2019	Prev@cib, España (Ortega-Barón <i>et al.</i> , 2019)	Nivel secundaria	Diseño experimental transeccional pretest y postest	660 estudiantes españoles de nivel secundaria y medio superior (12-17 años) con técnicas de emparejamiento aleatorias	<p>Escala de victimización entre pares en la escuela (Scale of Peer Victimization at School)</p> <p>Escala de agresión escolar (Scale of School Aggression)</p> <p>Escala de victimización a través del celular e Internet (Scale of Victimization through the Cell Phone and Internet)</p> <p>Escala de Agresión a través del Celular e Internet (Scale of Aggression through the Cell phone and Internet)</p>	T1 inmediatamente después de la intervención
2019	The Cognitive Behavioral Based Cyberbullying Prevention Program, Turquía (Yüksel & Çekiç, 2019).	Nivel secundaria	Diseño mixto. Transeccional descriptivo, enfoque cualitativo y cuantitativo. Aplicación de pretest y postest a participantes en diseño cuasiexperimental	<p>158 adolescentes turcos de nivel secundaria (11-13 años) en diseño cuasi experimental</p> <p>12 adolescentes del grupo experimental participaron en grupo focal</p>	<p>Inventario revisado de ciberacoso (Revised Cyberbullying Inventory, RCBI).</p> <p>Escala de Cognición sobre el Bullying para Niños (Cognition Scale about Bullying for Children, CSBC)</p>	T1 inmediatamente después de la intervención
2019	TEI, España (Ferrer-Cascales <i>et al.</i> , 2019)	Nivel secundaria y medio superior	Diseño cuasiexperimental transeccional con pre y postest	2057 adolescentes y jóvenes españoles (11-16 años)	<p>Illinois Bully Scale</p> <p>Escala de Victimización Electrónica (E-VS)</p> <p>Escala de Acoso Electrónico (E-BS)</p>	T1 antes de la intervención. T2 después de la intervención.

					Cuestionario de Clima Escolar	
2019	E-Course to Combat Cyberbullying, China (Leung <i>et al.</i> , 2019)	Nivel superior	Diseño experimental longitudinal con pretest y postest	144 jóvenes estudiantes de nivel superior (18-23 años)	Time spent on social networking sites Past involvement in cyberbullying Cyberbullying Awareness Scale Intention to help cyberbullied victims Perceived behavioral control about helping cyberbullied victims. Self-efficacy to combat cyberbullying Likelihood of behavioral intervention in cyberbullying	T1 antes de la intervención. T2 inmediatamente después de la intervención. T3 cinco semanas después de T2.
2020	Convivir en un mundo real y digital, España (Flores-Buils <i>et al.</i> , 2020)	Nivel primaria	Diseño experimental transeccional con pretest y postest	159 niños españoles, estudiantes de primaria (8-12 años) 17 personal académico escolar (docentes, tutores y psicóloga) 89 padres, madres o tutores	Cuestionario de Educación Emocional (CEE) Calidad de la ciberconducta. La Escala de Evaluación de la Calidad de la Ciberconducta	T1 inmediatamente después de la intervención
2022	TABBY (Threat Assessment of Bullying Behavior in Youth), Grecia (Touloupis & Athanasiades, 2022)	Nivel primaria	Diseño experimental longitudinal, con pretest y postest	240 niños griegos, estudiantes de primaria (11-12 años)	Cyberbullying questionnaire Self-esteem scale	T1 dos semanas después de la intervención. T2 6 meses después de la intervención.
2023	Tabby Improved Prevention and Intervention Program (TIPIP),	Nivel secundaria	Diseño experimental longitudinal con pre y postest	475 adolescentes estudiantes italianos de secundaria (11-13 años)	Tabby online questionnaire	T1 inmediatamente después de la intervención. T2 6 meses

	Italia (Sorrentino <i>et al.</i> , 2018)					después de la intervención. T3 1 año después de la intervención.
2023	Programa de bolsillo anti-acoso escolar, España (Pérez-Daza <i>et al.</i> , 2023)	Nivel primaria	Diseño cuasiexperimental longitudinal con pretest y posttest sin grupo de control	88 niños españoles estudiantes de primaria (9-12 años)	European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)	T1 inmediatamente después de la intervención. T2 6 meses después de la intervención.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los instrumentos, como puede observarse en la Tabla 2, todos coinciden en evaluar el nivel de prevalencia de las diversas agresiones digitales, tanto en el rol de víctimas como de agresores y observadores, así como algún componente relacionado con las habilidades digitales. Solo algunos estudios incluyen aspectos relacionados con las habilidades emocionales y de autoestima (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015 y 2018; Schultze-Krumbholz *et al.*, 2016), así como las sociorrelacionales (DeSmet *et al.*, 2018; Doane *et al.*, 2016; Flores-Buils *et al.*, 2020; Ferrer-Cascales *et al.*, 2019; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015 y 2018); ninguno cuantificó conocimientos en la dimensión legal o de la perspectiva de género del fenómeno.

Respecto de este hallazgo y para tener una lectura comparativa que permitiera homologar y comparar la efectividad cuantitativa de los resultados de diversos instrumentos (Gaffney *et al.*, 2018) se realizó una propuesta meta-analítica de los tamaños de efectos, concluyendo que independientemente de las características metodológicas de la intervención, todos los programas, sin importar su duración o estructura, cumplen con brindar elementos protectores efectivos a corto y largo plazo, coincidiendo con los hallazgos de Schoeps *et al.*, 2018, Sorrentino *et al.*, 2018, 2023 y Touloupis & Athanasiade, 2022. Sin embargo, tal como señala Sorrentino *et al.* (2023), el que la mayoría de los instrumentos se centren en evaluar la prevalencia de la ciberviolencia antes y después de las intervenciones mantiene la necesidad de medir con mayor precisión e integración las diversas dimensiones y los componentes de cada programa.

En el campo de los diseños de investigación e instrumentos de las intervenciones sobresalen aquellos estudios realizados con niños, los cuales pudieran explorar otras técnicas cualitativas más apropiadas para este grupo de edad. Asimismo, la mayoría de los estudios se orientan a intervenciones con adolescentes a nivel secundaria y medio superior, siendo pocos los estudios donde se trabaja con jóvenes universitarios (Doane *et al.*, 2016; Leung *et al.*, 2017, 2019).

Características de las intervenciones a la ciberviolencia

En la Tabla 3 se observa una multiplicidad de modalidades y aproximaciones a la intervención en cada comunidad escolar:

Tabla 3. Características de contenido y forma de la intervención

Año	Programa y país	Duración de la intervención	Tipo de efecto medido	Actores	Dimensiones
2015	Cyberprogram 2.0, España (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015)	19 sesiones de una hora al finalizar el horario de escuela	Incremento en la capacidad de resolución de conflictos de forma no agresiva y mayores puntuaciones de autoestima	Estudiantes Docentes Padres	C-VIO: Sí E-AE: No SR: Sí LEG: No HDIG: No GÉNERO: No
2015	Programa del Centro de reducción de la agresión de Massachusetts (MARC), Estados Unidos (Englander <i>et al.</i> , 2015)	Taller de tres horas para estudiantes y profesores y un módulo adicional solo para docentes	Nivel de comprensión del ciberacoso. Estrategias de resolución de conflictos dentro del centro escolar. Detección temprana de problemas de acoso	Estudiantes Docentes Psicólogos escolares Administrativos	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: Sí HDIG: Sí GÉNERO: No
2015	ConRed, España (Del Rey <i>et al.</i> , 2015)	8 sesiones en un periodo de 3 meses	Prevalencia de la ciberagresión	Estudiantes	C-VIO: Sí E-AE: No SR: Sí LEG: Sí HDIG: No GÉNERO: No
2015	Second Step, Estados Unidos (Espelage & Hong, 2017)	15 lecciones en el grado 6. 13 lecciones en grados 7 y 8. 1 sesión de 50 minutos. 2 de 25 minutos semanal o quincenalmente a lo largo del periodo escolar	Prevalencia de conductas de acoso, ciberacoso, acoso sexual, apodosos homofóbicos y conductas delictivas	Estudiantes Docentes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: Sí HDIG: No GÉNERO: No
2016	No Trap!, Italia (Palladino <i>et al.</i> , 2016)	2 conferencias masivas de dos horas y actividades en línea por un año dentro de las actividades escolares	Prevalencia de eventos de ciberagresión y cibervictimización	Estudiantes Docentes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: Sí HDIG: Sí GÉNERO: No
2016	Media Heroes, Alemania (Chaux <i>et al.</i> , 2016)	Dos modalidades: 15 sesiones de 45 minutos en su versión larga y 4 sesiones de 90 minutos en su versión corta. Una sesión diaria.	Prevalencia de acoso y ciberacoso	Estudiantes Docentes-tutores	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: Sí HDIG: Sí GÉNERO: No

2016	Media Heroes, Alemania (Schultze-Krumbholz <i>et al.</i> , 2016)	Dos modalidades: 10 sesiones de 90 minutos en 10 semanas y 4 sesiones de 90 minutos en un día	Puntuaciones de empatía cognitiva y afectiva. Prevalencia de eventos de ciberagresión y cibervictimización	Estudiantes Docentes-tutores	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: Sí HDIG: Sí GÉNERO: No
2016	Cyber Friendly Schools, Australia (Cross <i>et al.</i> , 2016)	Una sesión semanal de una hora por tres meses. 6 horas en total	Prevalencia de eventos de ciberagresión y cibervictimización	Estudiantes Docentes Padres	C-VIO: Sí E-AE: No SR: Sí LEG: Sí HDIG: Sí GÉNERO: No
2016	ViSC Program, Chipre (Solomontos-Kountouri <i>et al.</i> , 2016)	6 sesiones de 90 minutos con estudiantes 1 año de capacitación a docentes. 1 sesión de 2 horas con padres de familia	Prevalencia de acoso, ciberacoso y agresión relacional	Estudiantes Docentes Padres	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: No HDIG: No GÉNERO: No
2016	Sin nombre específico, Estados Unidos (Doane <i>et al.</i> , 2016)	1 sesión de visualización de videos de 10 minutos	Prevalencia de conductas de malicia y humillación pública, actitudes favorables hacia el contacto no deseado, el engaño y la humillación pública, y normas preceptivas para la humillación pública	Estudiantes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: No LEG: No HDIG: No GÉNERO: No
2017	Sin nombre específico, China (Leung <i>et al.</i> , 2017)	1 sesión de 1 hora	Cambio en las percepciones y actitudes hacia el ciberacoso	Estudiantes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: No LEG: No HDIG: No GÉNERO: No
2018	Friendly ATTAC project, Bélgica. Evalúa solo un componente: "Friendly ATTAC game" (DeSmet <i>et al.</i> , 2018)	1 inmersión a videojuego sin límite de tiempo	Prevalencia de conductas de acoso y ciberacoso. Mantenimiento de percepciones de conducta y calidad de vida	Estudiantes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: No LEG: No HDIG: No GÉNERO: No
2018	Programa de competencias emocionales en México (Martínez-Vilchis <i>et al.</i> , 2018)	8 sesiones de 1 hora durante dos meses durante todo un semestre	Porcentaje de cibervictimización y ciberperpetración	Estudiantes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: No HDIG: No GÉNERO: No
2018	Tabby Improved Prevention and Intervention Program (TIPIP),	4 sesiones de 2 horas cada una	Porcentaje de cibervictimización y ciberperpetración	Estudiantes Docentes Padres	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: Sí

	Italia (Sorrentino <i>et al.</i> , 2018)				HDIG: Sí GÉNERO: No
2018	Asegúrate, España (Del Rey <i>et al.</i> , 2018)	8 sesiones en un periodo de 3 meses	Prevalencia de ciberagresión, sexting y uso abusivo de Internet	Estudiantes Docentes	C-VIO: Sí E-AE: No SR: Sí LEG: No HDIG: No GÉNERO: No
2018	Cyberprogram 2.0, España y Videojuego Cybereduca 2.0 (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2018)	25 sesiones de 1 hora dentro de actividades de clase	Prevalencia del acoso y ciberacoso y agresividad. Incremento en conductas sociales positivas, autoestima y estrategias de resolución de conflictos	Estudiantes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: No HDIG: No GÉNERO: No
2018	PREDEMA, España (Schoeps <i>et al.</i> , 2018)	11 sesiones de 50 minutos en un periodo de 3 meses	Desarrollo y mantenimiento de habilidades emocionales para la resolución de conflictos	Estudiantes Docentes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: No HDIG: No GÉNERO: No
2019	Prev@cib, España (Ortega-Barón <i>et al.</i> , 2019)	10 sesiones de una hora	Puntuaciones de conducta escolar violenta. Puntuación de victimización y perpetración de <i>ciberbullying</i>	Estudiantes Docentes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: No HDIG: Sí GÉNERO: No
2019	The Cognitive Behavioral Based Cyberbullying Prevention Program, Turquía (Yüksel & Çekiç, 2019)	10 sesiones de 40 minutos durante 5 semanas	Puntuaciones de cibervictimización y ciberagresión, así como puntuaciones en la escala de cognición sobre acoso	Estudiantes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: No LEG: No HDIG: No GÉNERO: No
2019	TEI, España (Ferrer-Cascales <i>et al.</i> , 2019)	14 sesiones. 40 horas totales	Porcentaje de reducción del comportamiento de acoso escolar, victimización entre compañeros, peleas, ciberacoso y cibervictimización	Estudiantes Docentes Padres	C-VIO: Sí E-AE: No SR: Sí LEG: Sí HDIG: No GÉNERO: No
2019	E-Course to Combat Cyberbullying, China (Leung <i>et al.</i> , 2019)	2 sesiones de 15 minutos por semana, por 3 semanas	Cambio en las percepciones y actitudes hacia el ciberacoso	Estudiantes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: No LEG: No HDIG: No GÉNERO: No
2020	Convivir en un mundo real y digital, España (Flores-Buils <i>et al.</i> , 2020)	60 actividades de 15-20 minutos, integradas a 3 asignaturas durante todo el ciclo escolar	Incremento de puntuaciones de competencias: -Autoconciencia emocional -Resolución de problemas	Estudiantes Docentes Padres	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: No HDIG: Sí GÉNERO: No

			-Uso responsable de TIC -Tutorización digital docente -Supervisión familiar		
2022	TABBY (Threat Assessment of Bullying Behavior in Youth), Grecia (Touloupis & Athanasiades, 2022)	1 sesión única de 4 horas	Prevalencia de eventos de ciberacoso	Estudiantes Docentes	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: Sí HDIG: Sí GÉNERO: No
2023	Tabby Improved Prevention and Intervention Program (TIPIP), Italia (Sorrentino <i>et al.</i> , 2018)	4 sesiones de 2 horas cada una	Prevalencia de eventos de ciberagresión y cibervictimización	Estudiantes Docentes Padres	C-VIO: Sí E-AE: Sí SR: Sí LEG: Sí HDIG: Sí GÉNERO: No
2023	Programa de bolsillo anti-acoso escolar, España (Pérez-Daza <i>et al.</i> , 2023)	6 unidades de trabajo a ser desarrolladas en un ciclo escolar, dentro de tutoría docente-alumno	Prevalencia de eventos de ciberagresión y cibervictimización	Estudiantes Docentes	C-VIO: Sí E-AE: No SR: Sí LEG: No HDIG: Sí GÉNERO: No

Fuente: elaboración propia. Las siglas de las dimensiones significan: C-VIO= "Conocimiento de tipos, características y roles de la violencia"; E-AE= "Emocionales y autoestima"; SR= "Sociorrelacionales"; LEG= "Legales"; HDIG "Competencias y habilidades digitales" y GÉNERO "Perspectiva de género".

La forma tradicional fue el taller cara a cara dentro del horario escolar, aunque también existe evidencia de que es efectiva la impartición, cara a cara, fuera del horario escolar (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015). Por otra parte, otras modalidades generaron conferencias masivas y posteriormente trabajo virtual con tutoría personalizada (Palladino *et al.*, 2016), e incluso únicamente trabajo virtual dentro de una plataforma (Leung *et al.*, 2019). Algunas modalidades más innovadoras son los videojuegos, que como tal no tienen tiempo fijo de duración sino el recorrido total de la inmersión (DeSmet *et al.*, 2018; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2018), así como cursos completamente basados en proyecciones de video (Doane *et al.*, 2016; Leung *et al.*, 2017).

La diversidad de modalidades de impartición de los talleres y cursos refleja la amplitud de estrategias que se pueden desarrollar exitosamente para prevenir y erradicar la ciberviolencia en las comunidades escolares. En cuanto a la sostenibilidad en el tiempo de estas experiencias, los programas más longevos como "No Trap!" en Italia (Palladino *et al.*, 2016), "Media Heroes" en Alemania (Chaux *et al.*, 2016; Schultze-Krumbholz *et al.*, 2016), "Threat Assessment of Bullying Behavior in Youth (TABBY)" probado en también en Italia y Grecia (Sorrentino *et al.*, 2018, 2023; Touloupis & Athanasiades, 2022) y "Cyberprogram 2.0" (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015, 2018) de España. Se destacan, porque se desarrollan en modalidad híbrida, incluyendo módulos que se cursan en línea y se complementan con actividades, cara a cara, que refuerzan los procesos de empatía, solidaridad y modelamiento de la conducta agresiva.

La duración de la intervención más corta que se registró en la Tabla 3 fue aplicada en solo 10 minutos (Doane *et al.*, 2016). Y las más largas abarcaron un año escolar completo de trabajo con estudiantes (Espelage *et al.*, 2015; Flores-Buils *et al.*, 2020; Palladino *et al.*, 2016; Pérez-Daza *et al.*, 2023). Gaffney *et al.* (2018) corroboran en su análisis meta-analítico que la duración de los programas no reduce el tamaño de su efecto protector, aunque sigue existiendo necesidad de evaluar su permanencia en el corto y largo plazo.

En cuanto a los actores de la comunidad escolar con quienes se realizó el taller o curso de intervención, la Tabla 3 muestra que la forma más generalizada fue el trabajo con estudiantes, docentes y padres o tutores, sobre todo en los niveles de educación básica y secundaria (Chaux *et al.*, 2016; Cross *et al.*, 2016; Ferrer-Cascales *et al.*, 2019; Flores-Buils *et al.*, 2020; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Schultze-Krumbholz *et al.*, 2016; Solomontos-Kountouri *et al.*, 2016; Sorrentino *et al.*, 2018, 2023).

En el nivel superior se observa que la totalidad de programas con este grupo de edad trabajan solo con los estudiantes (Doane *et al.*, 2016; Leung *et al.*, 2017, 2019). En este caso se ha documentado que mientras más actores de la comunidad educativa participen y sean sensibilizados durante la intervención se generan mejores sinergias de transformación del clima escolar, lo cual resulta relevante de considerar en el nivel de educación superior, cuyos estudios reflejan únicamente el trabajo dirigido hacia las y los estudiantes (Ansary, 2020; Sorrentino *et al.*, 2023).

Por último, en cuanto a la medición de la efectividad de los resultados del programa, en la Tabla 3 es evidente que casi todos miden la reducción de eventos de ciberagresión o cibervictimización. No obstante, es interesante observar que Garaigordobil & Martínez-Valderrey (2015, 2018) realizan su medición de efectividad a partir del desarrollo de nuevas capacidades de resolución de conflictos de los estudiantes.

Por otra parte, también se encontraron estudios que buscaron puntuaciones más altas en habilidades sociales posteriores a la intervención (Doane *et al.*, 2016; Ortega-Barón *et al.*, 2019; Schoeps *et al.*, 2018), así como de empatía cognitiva y afectiva (Flores-Buils *et al.*, 2020; Schultze-Krumbholz *et al.*, 2016; Yüksel & Çekiç, 2019). Finalmente, se encontró como referente del impacto de la intervención el cambio en las percepciones sociales y actitudinales hacia la ciberagresión (Leung *et al.*, 2017, 2019). De este hallazgo se desprende la necesidad de medir de manera integral qué aspectos se transforman a nivel individual, social y en la comunidad educativa para generar ambientes preventivos y de atención oportuna a la violencia digital, tal como señalan Chen *et al.* (2017).

Finalmente, en cuanto a las temáticas que se imparten dentro de los talleres o cursos diseñados para llevar a cabo la intervención, los aspectos en común de todos ellos giran en torno a definir y caracterizar la ciberviolencia, modalidades y roles de

participación. Muchos programas abordan también el desarrollo de habilidades digitales y manejo crítico de las tecnologías digitales. No obstante, son pocos los que se focalizan en desarrollar competencias emocionales o relacionadas con la autoestima (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015 y 2018; Schultze-Krumbholz *et al.*, 2016), así como en pautas socio-relacionales de resolución positiva de conflictos o de afrontamiento de la agresión (DeSmet *et al.*, 2018; Doane *et al.*, 2016; Flores-Buils *et al.*, 2020; Ferrer-Cascales *et al.*, 2019; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015 y 2018).

Entre todos los programas revisados cabe destacar los que engarzan la multidimensionalidad del fenómeno, incluyendo también los aspectos del marco legal, así como los procesos de denuncia y sanción (Chaux *et al.*, 2016; Cross *et al.*, 2016; Englander *et al.*, 2015; Flores-Buils *et al.*, 2020; Iranzo *et al.*, 2019; Palladino *et al.*, 2016; Pérez-Daza *et al.*, 2023; Schultze-Krumbholz *et al.*, 2016; Sorrentino *et al.*, 2018, 2023; Touloupis & Athanasiades, 2022). Un hallazgo que se subraya es que ninguno de los programas revisados visibiliza algún módulo o contenidos relacionados con la reflexión o sensibilización al origen de la violencia digital con perspectiva de género (ver Tabla 3). Aun con las diferencias culturales propias de cada programa hay una evidencia sólida que indica la necesidad de atender a todas las comunidades educativas para prevenir el fenómeno de la violencia digital.

Conclusiones

La revisión sistemática de la literatura permitió una mirada comparativa de los diversos programas de intervención a la violencia digital en contextos escolares que existen a nivel internacional, recuperando así las mejores prácticas y estrategias, así como evidenciando los retos que conlleva diseñar, implementar y evaluar su impacto. Este estudio sistematizó las características de intervenciones previas, identificando no solo los enfoques metodológicos predominantes, sino también la exclusión sistemática de la perspectiva de género, lo cual constituye una barrera para la efectividad integral de las políticas educativas.

En los hallazgos sobresale que todos los programas demostraron su efectividad en la prevención de la ciberviolencia, independientemente de las dimensiones, duración, modalidad o tipo de intervención, haciendo evidente lo imprescindible que es detectar, visibilizar y responder a la violencia que vive la comunidad escolar, ofreciendo estrategias de atención efectivas.

A partir de los hallazgos es posible concluir que para generar un seguimiento robusto de la evaluación de impacto de un programa de atención a la ciberviolencia es necesario plantear, en la medida de los recursos disponibles y del equipo de investigación, diseños metodológicos experimentales y longitudinales con instrumentos sensibles a la evolución de las diversas dimensiones, las cuales inciden en la prevención de la violencia

digital en el individuo, pero también en la comunidad escolar: la sensibilización a los diversos tipos de violencia digital, las competencias emocionales y de autoestima, las habilidades socio-relacionales, el conocimiento de las implicaciones legales y vías de sanción y denuncia de la violencia, así como la evaluación del nivel de habilidades digitales.

La violencia digital, al ser multidimensional, requiere también diseños metodológicos sensibles a los factores de riesgo en los niveles individuales, interpersonales, sociales y comunitarios de una institución escolar (Sorrentino *et al.*, 2018, 2023). Es importante enfatizar la ausencia de módulos o componentes trabajados con perspectiva de género en los programas revisados, siendo esta un área de oportunidad importante para la concientización crítica respecto del origen de la violencia a nivel social, pero, sobre todo, la que viven niñas y mujeres.

Una de las principales implicaciones de la ausencia de este componente es dejar de lado las desigualdades y asimetrías de poder preexistentes en la sociedad, que actualmente son amplificadas por las tecnologías digitales, por lo anterior resulta fundamental incorporar la perspectiva de género a los programas escolares destinados a prevenir y erradicar la ciberviolencia (Postigo-Gómez *et al.*, 2022).

Los hallazgos del trabajo concuerdan con las conclusiones de Ansary (2020) y Sorrentino *et al.* (2023), quienes confirman que existen elementos críticos para el desarrollo de intervenciones efectivas en los programas de ciberacoso: 1) una teoría que sirva como base para todas las estrategias; 2) focalizar la intervención en identificar los factores protectores y las actividades de riesgo que menciona la literatura empírica; 3) diseñar el programa, integrando los diversos contextos que afectan al individuo: la escuela, la casa, su propia salud mental; así como 4) generar periódicamente resultados empíricos de su efectividad.

Se concluye que es necesario diseñar programas de intervención acordes al nivel educativo. En el caso de los estudiantes de nivel superior, al estar en una etapa de vida próxima a la adultez, se requieren estrategias que involucren a toda la comunidad escolar (estudiantes, profesores, administrativos, directivos o coordinadores de área), sobre todo, orientados a establecer contextos escolares que prevengan y sancionen la violencia.

Por la etapa de vida de los estudiantes universitarios resulta primordial apuntalar las responsabilidades legales que conlleva la violencia digital y clarificar los mecanismos de denuncia. En este caso, el reto metodológico es la generación de estudios experimentales longitudinales a través de su trayectoria académica. En niveles básicos y el medio superior resulta factible, pero a nivel universitario la movilidad y la flexibilidad curricular dificultan el seguimiento de los casos.

Por último, entre las futuras líneas de investigación se plantea la necesidad de implementar más estudios que midan de forma sistemática el impacto de los programas de prevención y atención a la violencia digital en el contexto mexicano,

por lo escaso de las referencias identificadas. Asimismo, resulta relevante determinar y evaluar los componentes más efectivos de los programas dentro de cada nivel educativo, ya que el desarrollo psicosocial y biológico de las personas dentro de cada grado escolar pueden determinar diversas estructuras de contenido de los talleres, más efectivas o no según la etapa vital de las y los estudiantes. Este trabajo contribuye a la comprensión crítica de la ciberviolencia, proveyendo insumos fundamentales para el diseño de políticas públicas inclusivas y de la sensibilización de la comunidad escolar en torno a dinámicas de violencia digital.

Referencias

- Ansary, N. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101343. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343>
- Arnau, L. & Sala, J. (2020). La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/222109/revliltcie_a2020.pdf
- Castillejos-López, B., Torres, C. A. & Lagunes, A. (2016). La seguridad en las competencias digitales de los millennials. *Apertura*, 8(2), 54–69. <https://doi.org/10.18381/Ap.v8n2.914>
- Chaux, E., Velásquez, A. M., Schultze-Krumbholz, A. & Scheithauer, H. (2016). Effects of the cyberbullying prevention program media heroes (Medienhelden) on traditional bullying. *Aggressive Behavior*, 42(2), 157–165. <https://doi.org/10.1002/ab.21637>
- Chen, L., Ho, S. S. & Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media and Society*, 19(8), 1194–1213. <https://doi.org/10.1177/146144481663403>
- Código Penal Federal, Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 7 de junio de 2024, (México).
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L. & Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools Program on Adolescents' Cyberbullying Behavior. *Aggressive Behavior*, 42(2), 166–180. <https://doi.org/10.1002/ab.21609>
- De Los Reyes, V., Jaureguizar, J. & Redondo, I. (2022). La ciberviolencia en parejas jóvenes y factores predictores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 30(2), 391–410. <https://doi.org/10.51668/bp.8322204s>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J. & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. & Elipe, P. (2018). Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar*, 26(56), 39–48. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-04>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van-Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., Herrewijn, L., Malliet, S., Pabian, S., Van Broeckhoven, F., De Troyer, O., Deglorie, G., Van-Hoecke, S., Samyn, K. & De-Bourdeaudhuij, I. (2018). The efficacy of the Friendly

- Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 78, 336–347. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.011>
- Doane, A. N., Kelley, M. L. & Pearson, M. R. (2016). Reducing cyberbullying: A theory of reasoned action-based video prevention program for college students. *Aggressive Behavior*, 42(2), 136–146. <https://doi.org/10.1002/ab.21610>
- Englander, E., Parti, K., & Mccoy, M. (2015). Evaluation of A University-Based Bullying and Cyberbullying Prevention Program. *Journal of Modern Education Review*, 5(11). [https://doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/11.05.2015](https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/11.05.2015)
- Espelage, D. L. & Hong, J. S. (2017). Cyberbullying Prevention and Intervention Efforts: Current Knowledge and Future Directions. *Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 374–380. <https://doi.org/10.1177/0706743716684793>
- Espelage, D. L., Low, S., Van-Ryzin, M. J. & Polanin, J. R. (2015). Clinical Trial of Second Step Middle School Program: Impact on Bullying, Cyberbullying, Homophobic Teasing, and Sexual Harassment Perpetration. *School Psychology Review*, 44(4), 464–479. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0052.1>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O. & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and School Climate Improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Flores-Buils, R., Caballer-Miedes, A. & Romero-Oliver, M. (2020). Effect of a cyberbullying prevention program integrated in the Primary Education curriculum. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 23–29. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.001>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L. & Ttofi, M. M. (2018). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134–153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey, V. (2015). The Effectiveness of Cyberprogram 2.0 on Conflict Resolution Strategies and Self-Esteem. *Journal of Adolescent Health*, 57(2), 229–234. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.007>
- Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The Cyberprogram 2.0 program and the cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Gastesi, M. S., Cruz, J. & Salceda, R. (2019). A review of the efficacy of anti-bullying programmes in Spain. *Pulso: revista de Educación*, 42, 51–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7229607>
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. J. & Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 75–81. <https://doi.org/10.5093/pi2019a5>
- Leung, A. N., Fung, D. C.-L. & Farver, J. M. (2017). A Cyberbullying Intervention for Hong Kong Chinese College Students. *Applied Research in Quality of Life*, 13(4), 1037–1053. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9572-1>
- Leung, A. N., Wong, N. & Farver, J. M. (2019). Testing the effectiveness of an e-course to combat cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(9), 569–577. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0609>
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [LGAMVLV], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 26 de enero de 2024, (México).

- Martínez-Vilchis, R., Pozas, J., Jiménez, K., Morales, T., Delgado, E. & Cuenca, V. (2015). Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato. *Psychology, Society & Education*, 7(2), 201–212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360216>
- Martínez-Vilchis, R., Morales Reynoso, T. & Pozas Rivera, J. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 1–16. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi16-1.epce>
- Naciones Unidas (Ed.) (2017). Reporte de la situación de América Latina sobre la violencia de género ejercida por medios electrónicos. <https://bit.ly/49t5LOq>
- Naciones Unidas (Ed.) (2018). Informe de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias. <https://bit.ly/4bFPE1g>
- Natansohn, G. & Goldsman, F. (2018). Violencia de género expandida: vigilancia y privacidad en red. *Fronteiras - Estudos Midiáticos*, 20(3), 378–389. <https://doi.org/10.4013/fem.2018.203.10>
- Organización de los Estados Americanos (Ed.). (2019). Combatir la violencia en línea contra las mujeres. Un llamado a la protección. OEA. <https://bit.ly/3uI3Hms>
- Olweus, D. (1980). Aggression in the schools. Bullies and whipping boys. *European Journal of Psychology*, 10(1), 101. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ejsp.2420100124>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B. & Cava, M. J. (2019). Effects of intervention program prev@cib on traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph16040527>
- Özgür, H. (2020). A Systematic Review on Cyberbullying Interventions and Preventions. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 11–26. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3373>
- Palladino, B. E., Nocentini, A. & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the No Trap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194–206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>
- Pérez-Daza, M. Á., Córdoba-Alcaide, F., Ortega, R. & Benítez, J. de D. (2023). Programa de bolsillo anti-acoso escolar: diseño desde un equipo de orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 149–167. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38071>
- Pérez-Vallejo, A. M. (2019). Ciberacoso sexualizado y ciberviolencia de género en adolescentes. Nuevo marco regulador para un abordaje integral. *REDS. Revista de Derecho, Empresa y Sociedad*, 14, 42–58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7219560>
- Postigo-Gómez, I., Vera-Balanza, T. & de Frutos-García, R. (2022). Feminismos, Violencias y Redes sociales. Prácticas y estrategias iberoamericanas contra los discursos de odio. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18689>
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J. & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R. & Scheithauer, H. (2016). Feeling Cybervictims' Pain-The Effect of Empathy Training on Cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 42(2), 147–156. <https://doi.org/10.1002/ab.21613>
- Solomontos-Kountouri, O., Gradinger, P., Yanagida, T. & Strohmeier, D. (2016). The implementation and evaluation of the ViSC program in Cyprus: challenges of cross-national dissemination and evaluation results. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 737–755. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1136618>

- Sorrentino, A., Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2018). The efficacy of the tabby improved prevention and intervention program in reducing cyberbullying and cybervictimization among students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph15112536>
- Sorrentino, A., Sulla, F., Santamato, M., Cipriano, A. & Cella, S. (2023). The Long-Term Efficacy and Sustainability of the Tabby Improved Prevention and Intervention Program in Reducing Cyberbullying and Cybervictimization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph20085436>
- Touloupis, T. & Athanasiades, C. (2022). Evaluation of a cyberbullying prevention program in elementary schools: The role of self-esteem enhancement. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980091>
- Vega-Montiel, A., Esquivel, D. & Pacheco-Luna, C. (2022). Violencia digital contra las mujeres en México. In I. Postigo-Gómez, T. Vera-Balanza & R. de Frutos-García (Eds.). *Feminismos, Violencias y Redes sociales. Prácticas y estrategias iberoamericanas contra los discursos de odio* (pp. 157–180). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18689>
- Yüksel, K. & Çekiç, A. (2019). The Effect of the Cognitive Behavioral Therapy Based Cyberbullying Prevention Program. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 5(2), 18–31. <https://doi.org/10.19148/ijhbs.659107>
- Zych, I., Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2018). Bullying and cyberbullying: Protective factors and effective interventions. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.006>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5–18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>

Este artículo es de acceso abierto. Los usuarios pueden leer, descargar, distribuir, imprimir y enlazar al texto completo, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Lemus-Pool, M., C. y Gómez Quinto, C. (2025). Intervención y prevención de la ciberviolencia: una revisión sistemática de literatura. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 15(28). <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a15n28.889>

*María Consuelo Lemus Pool es Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, nivel 1. Actualmente es profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Líder del Cuerpo Académico “Medios, sociedad, cultura y tecnología” (UAT-CA-173). Cuenta con publicaciones en el campo de la comunicación alternativa, participativa y comunitaria, así como sobre la apropiación social de las nuevas tecnologías. Actualmente es presidenta del Centro de Investigación en Comunicación Comunitaria, Alternativa y Participativa de México, A.C.

** Carolina Gómez Quinto es Licenciada en Diseño Gráfico, Master en estrategias creativas, Doctora en Comunicación cursa actualmente, una estancia Postdoctoral en Universidad Autónoma de Tamaulipas. Desarrolla la línea de investigación: Comunicación, creatividad y diseño para la transformación social.