

# Programas de intervención contra el acoso escolar en Latinoamérica: revisión sistemática

Intervention Programs for School Bullying in Latin America: Systematic Review

Programas de intervenção contra o *bullying* escolar na América Latina: uma revisão sistemática

Diego Rodas Flores

Andrés Ramírez Coronel

*Carrera de Psicología Clínica, Grupo de Investigación en Neurociencia Clínica Aplicada (GINCA), Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.*

Jhessenia Natalia Galarza-Parra

*Centro de Psicología Aplicada de la Universidad de Cuenca (CEPAUC), Cuenca, Ecuador.*

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.15122>

## Resumen

El acoso escolar, tanto presencial como virtual, es un fenómeno creciente y preocupante. Aunque en los últimos años se han desarrollado diversos programas para prevenirlo e intervenirlos, la investigación sobre su eficacia en países latinoamericanos es limitada. El objetivo del estudio fue ejecutar una revisión sistemática sobre la eficacia de los programas desarrollados en Latinoamérica para la prevención e intervención en acoso escolar y ciberacoso en estudiantes de educación primaria y secundaria. Se analizaron artículos publicados entre 2004 y 2024, en inglés o español, en las bases de datos PubMed, Web of Science, SciELO y Scopus. Un total de trece artículos cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión.

Los resultados sugieren que los programas son efectivos para reducir la incidencia de acoso escolar físico y verbal, tanto directo como indirecto, así como para disminuir la sensación de victimización, la expresión de ira y los síntomas depresivos en los estudiantes. Sin embargo, los estudios revisados no reportaron análisis sobre la magnitud de la eficacia de las intervenciones (tamaño del efecto). Esta ausencia de datos limita la capacidad de evaluar con precisión el impacto de los programas. Por lo tanto, se recomienda que futuras investigaciones incluyan metaanálisis que permitan determinar de manera más robusta el alcance de estas intervenciones.

*Palabras clave:* acoso escolar, ciberacoso, niños, adolescentes

Diego Rodas Flores, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7827-4595>. Correo electrónico: [drodas@ups.edu.ec](mailto:drodas@ups.edu.ec)

Andrés Ramírez Coronel, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3493-6519>. Correo electrónico: [aramirezcl@ups.edu.ec](mailto:aramirezcl@ups.edu.ec)

Jhessenia Natalia Galarza-Parra, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2831-3231>. Correo electrónico: [jhessenia.psicologa@gmail.com](mailto:jhessenia.psicologa@gmail.com)

Conflicto de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Financiamiento: no se reporta financiamiento. Dirigir correspondencia a: Diego Rodas Flores, Carrera de Psicología Clínica, Universidad Politécnica Salesiana. Correo electrónico: [drodas@ups.edu.ec](mailto:drodas@ups.edu.ec)

Para citar este artículo: Rodas Flores, D., Ramírez Coronel, A., & Galarza-Parra, J. N. (2025). Programas de intervención contra el acoso escolar en Latinoamérica: revisión sistemática. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 43(2), 1-23. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.15122>

## Abstract

School bullying, both in-person and online, is a growing and concerning phenomenon. Although various programs have been developed in recent years to prevent and intervene in it, research on their effectiveness in Latin American countries remains limited. Therefore, the aim of this study was to conduct a systematic review of the effectiveness of programs developed in Latin America for the prevention and intervention of school bullying and cyberbullying in primary and secondary school students. Articles published between 2004 and 2024, in English or Spanish, were analyzed after a search in the PubMed, Web of Science, SciELO, and Scopus databases. A total of 13 articles met the inclusion and exclusion criteria. The results suggest that these programs are effective in reducing the incidence of physical and verbal bullying, both direct and indirect, as well as in decreasing feelings of victimization, expressions of anger, and depressive symptoms in students. However, the reviewed studies did not report analyses on the magnitude of the interventions' effectiveness (effect size). This lack of data limits the ability to accurately assess the impact of these programs. Therefore, future research is recommended to include meta-analyses to more robustly determine the scope of these interventions.

*Keywords:* school bullying, cyberbullying, children, teenagers

## Resumo

O *bullying escolar*, tanto presencial quanto virtual, é um fenômeno crescente e preocupante. Embora, nos últimos anos, diversos programas tenham sido desenvolvidos para sua prevenção e intervenção, as pesquisas sobre sua eficácia nos países latino-americanos ainda são limitadas. O objetivo do estudo foi realizar uma revisão sistemática sobre a eficácia dos programas desenvolvidos na América Latina para a prevenção e intervenção do *bullying escolar* e *cyberbullying* em alunos do ensino fundamental e médio. Foram analisados artigos publicados entre 2004 e 2024, em inglês ou espanhol, nas bases de dados PubMed, Web of Science, SciELO e Scopus. Um total de 13 artigos cumpriu os critérios de inclusão e exclusão. Os resultados sugerem que os programas são

eficazes na redução da incidência de *bullying* escolar físico e verbal, tanto direto quanto indireto, bem como para diminuir a sensação de vitimização, a expressão de raiva e os sintomas depressivos nos estudantes. No entanto, os estudos revisados não apresentaram análises sobre a magnitude da efetividade das intervenções (tamanho do efeito). Essa ausência de dados limita a capacidade de avaliar com precisão o impacto dos programas. Portanto, recomenda-se que pesquisas futuras incluam metanálises para determinar, de forma mais robusta, o alcance dessas intervenções.

*Palavras-chave:* *bullying escolar*, *cyberbullying*, crianças, adolescentes

El acoso escolar es un fenómeno creciente y cada vez más preocupante (Bryson & Fissel, 2025; Iordache et al., 2025; Rivara & Menestrel, 2016). En los últimos años, se han implementado varios programas de prevención del acoso escolar con el objetivo de crear un ambiente escolar más positivo (Sainz & Martín-Moya, 2023). Sin embargo, el aumento de situaciones relacionadas con acoso escolar y ciberacoso, conocidos en inglés como *bullying* y *cyberbullying*, supone un desafío de salud pública a nivel mundial (Páez et al., 2020). En una revisión sistemática se encontró que la prevalencia media de acoso escolar en Latinoamérica es del 29.31 %, mientras que la de ciberacoso oscilaría entre el 2.5 % y el 42.5 % (Herrera-López et al., 2018).

El constructo *acoso escolar* se define como un patrón de comportamiento de agresión intencional y repetido en el tiempo, que se caracteriza por un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor. Este desequilibrio puede ser real o percibido (Olweus, 1998, 2007). Además, implica una clara vulneración moral debido a la transgresión de normas sociales (Ortega, 2020). Por otro lado, el *ciberacoso* se trata de una forma de acoso escolar (Smith et al., 2008) que se caracteriza por enviar mensajes agresivos y hostiles de forma intencionada y repetida a través de dispositivos digitales (Dennehy et al., 2020; Tokunaga, 2010). Las formas

más frecuentes de ciberacoso abarcan mensajes de texto, correos electrónicos, comentarios ofensivos en redes sociales y llamadas telefónicas, todas destinadas a intimidar y menospreciar a la víctima, quien a menudo comparte la misma clase con el agresor (Cedillo-Ramírez, 2020).

El ciberacoso puede considerarse parte del acoso escolar porque afecta directamente la experiencia educativa de las víctimas, aunque ocurra fuera de las instalaciones, en vista de que debilita su sentido de pertenencia escolar y genera consecuencias emocionales como depresión y aislamiento (Zhu et al., 2025). Además, surge de dinámicas vinculadas al contexto educativo y requiere la acción coordinada de la comunidad escolar para abordarlo (Jo, 2025; Bell et al., 2025).

En vista de que ambos constructos, tanto el acoso escolar como el ciberacoso, comparten características, se encuentran relacionados y a menudo coexisten (Pichel et al., 2021), se han estudiado las similitudes y diferencias (Carmona-Rojas et al., 2023; Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Zych et al., 2015). Los dos constituyen una conducta inmoral debido al daño y a la humillación que generan en otras personas (Gini et al., 2014). Incluyen un intento deliberado y repetido de hacer daño en un entorno social y un claro desequilibrio de poder (Thornberg et al., 2016), y producen un impacto negativo en la salud mental de niños y adolescentes en los diferentes entornos escolares, incluidas las aulas virtuales (Cedillo-Ramírez, 2020). La primera diferencia radica en la modalidad, pues el acoso ocurre cara a cara, mientras que el ciberacoso se lleva a cabo en línea (Menin et al., 2021). La segunda diferencia se refiere al número de personas involucradas en cada rol: hay más agresores que víctimas (Silva et al., 2020).

Los tipos predominantes de acoso escolar incluyen el verbal, el físico, el psicológico, el relacional, la exclusión social y también el ciberacoso (Gong et al., 2022; Marcos et al., 2022). Según Marcos et al. (2022), los tipos de acoso escolar más frecuentes son el relacional y el psicológico,

seguidos por el acoso físico y la exclusión social. Adicionalmente, estos autores señalan que los distintos tipos de acoso tienden a correlacionarse significativamente entre sí, por lo que suelen presentarse de forma simultánea. En estudiantes universitarios, el 16.1 % ha experimentado acoso escolar, las agresiones verbales y la exclusión social son las formas más comunes. Así mismo, se ha observado que los universitarios varones menores de 20 años presentan mayores niveles de acoso escolar (Ramos-Rodríguez & Aranda-Beltrán, 2020).

Los roles involucrados en el acoso escolar incluyen cuatro grupos: 1) víctimas/agredidos, 2) agresores/perpetradores, 3) víctimas-agresores y 4) espectadores/testigos. Las víctimas o agredidos son las personas que han experimentado agresiones intencionadas de forma repetida y que perciben tener alguna característica física, social o psicológica que las coloca en una posición de desequilibrio de poder frente a su agresor (De Moraes & Hutz, 2012). Ser víctima de acoso escolar se asocia con consecuencias negativas en el ámbito social, emocional y académico; incluye síntomas de depresión, ansiedad y tendencias suicidas (Coyle et al., 2021).

Los agresores o perpetradores son aquellos que agreden a otros sin una provocación previa (De Moraes & Hutz, 2012). Frecuentemente, consideran que sus acciones les otorgan beneficios materiales o sociales y suelen tener popularidad entre sus compañeros (Silva et al., 2020). Esta conducta puede derivar en problemas afectivos, dificultades para cumplir normas, bajo autocontrol y una mayor tendencia a la agresividad y al involucramiento en actividades delictivas (Almedia et al., 2016).

El rol de víctima-agresor se refiere a individuos que, simultáneamente, sufren acoso y agreden a otros (Fischer et al., 2020). Por otro lado, los espectadores o testigos, aunque no participan activamente como acosadores o víctimas, desempeñan un papel importante, ya sea porque pueden apoyar a la víctima o, alternativamente, respaldar al agresor con su actitud (Salmivalli, 1999).

Las consecuencias del acoso escolar, tanto para víctimas como para agresores, se han vinculado con un aumento de los síntomas de ansiedad generalizada. Se reportan asociaciones significativas entre ser víctima o autor de acoso verbal, físico, relacional o cibernético y mayores niveles de ansiedad (Gong et al., 2022). Igualmente, a corto plazo, el acoso puede generar sentimientos de indefensión y vergüenza en quienes lo sufren (Kilag et al., 2023), afectar el rendimiento académico y la salud mental (Abed et al., 2023), así como perjudicar la reputación, el desarrollo profesional y las relaciones interpersonales (Iyer et al., 2023).

La teoría cognitiva social de Albert Bandura ofrece un marco para comprender e intervenir en situaciones de acoso escolar al vincular factores personales y sociales en su abordaje (Bussey, 2023). Desde la psicología positiva, enfocada en el crecimiento y el bienestar de los estudiantes (Papadimitriou, 2024), se plantea que, además de incluir la educación sobre los efectos del acoso y la implementación de consecuencias para los acosadores, también se debe promover la bondad y el respeto en el entorno escolar (Kilag et al., 2023).

La importancia de los programas de intervención para abordar el acoso escolar y el ciberacoso radican en la necesidad imperante de crear un entorno escolar positivo y de reducir los conflictos. Algunos programas permiten incluso prevenir el acoso y educar a los estudiantes en valores éticos y habilidades para resolver conflictos, lo que favorece a una convivencia más saludable y al desarrollo de competencias socioemocionales esenciales (Sainz & Martín-Moya, 2023).

Los programas deben integrar un enfoque cultural y socioecológico, tanto en las intervenciones universales como en las específicas, para analizar la interacción entre la cultura, la legislación y los derechos de los estudiantes, incluidos aquellos con algún tipo de discapacidad (Amadori et al., 2023; Gusliana et al., 2024; Robinson et al., 2023). Algunos autores refieren que la implementación de programas de prevención del acoso en todas las

escuelas debe ser obligatoria (Sainz & Martín-Moya, 2023).

Se sugiere que los programas de intervención tomen en cuenta variables como el maltrato infantil, especialmente el abuso sexual, emocional y psicológico, pues estos factores están significativamente asociados con un mayor riesgo de victimización por acoso escolar en adolescentes, incluso en adultos (Burlaka et al., 2021; Cho & Harper, 2023; Merrin et al., 2024; Wang et al., 2023; Xiao et al., 2021).

También se propone integrar el entrenamiento en estrategias de afrontamiento y habilidades sociales para reducir la presencia de conductas agresivas como forma de solucionar los problemas (Celdrán-Navarro et al., 2023; Chamizo-Nieto & Rey, 2022; Chen et al., 2022; Ribeiro & Sani, 2024; Stewart & Bernard, 2023; Yosep et al., 2023), y la práctica de algún deporte, que ayuda a disminuir la victimización y aumenta la resistencia ante agresiones (Simões et al., 2024; Yang et al., 2023).

Es importante considerar el tipo de institución educativa (Fischer et al., 2020), y las diferencias de edad y sexo, puesto que niños y niñas pueden verse involucrados de manera distinta en situaciones de violencia entre pares (Juan et al., 2025). Se ha encontrado que los estudiantes mayores suelen asumir el rol de agresores, mientras que los más jóvenes tienden a ser víctimas (Ragusa et al., 2023). En cambio, en el ciberacoso, agresores y víctimas suelen tener edades similares (Pichel et al., 2021).

Del mismo modo, se ha reportado que los adolescentes de 12 a 13 años presentan mayores tasas de victimización escolar, mientras que los de 14 a 15 años muestran mayor victimización en ciberacoso (Chamizo-Nieto & Rey, 2022). También se han observado diferencias de género: ser mujer se ha asociado con una mayor probabilidad de ser víctima, mientras que en los varones se evidencia una mayor participación en conductas agresivas (Silva et al., 2020; Ragusa et al., 2023).

Otro aspecto para considerar en los programas es la moral y la ética en las interacciones entre compañeros en vista de su influencia en los comportamientos violentos (Falla et al., 2020). Paralelamente, es necesario capacitar a los docentes y al personal escolar en estrategias preventivas y reactivas para estar preparados para manejar esos incidentes de manera sensible y efectiva (Lechner et al., 2023; Robinson et al., 2023; Van Aalst et al., 2024).

En este marco, conviene recordar que el acoso escolar es un reflejo de la violencia presente en la sociedad fuera del entorno educativo, por lo que todo el mundo debería educarse en estos temas, los padres, el gobierno y la sociedad, y debería haber consejeros en las escuelas para asesorar tanto a los acosadores como a los acosados (Madelosi & Ezuluofor, 2023). El acoso escolar sigue siendo un problema grave, pero es probable que continúe como un problema irresoluble si los niños continúan viendo ejemplos exitosos de acoso modelados en hogares, relaciones, lugares de trabajo y gobiernos (Andrews et al., 2023).

Pese al incremento de programas para la prevención e intervención sobre *bullying* y *ciberbullying*, la investigación relativa a sus resultados es escasa (Estévez et al., 2019), por cuanto el objetivo general de este trabajo fue ejecutar una revisión sistemática sobre la eficacia de los programas desarrollados en Latinoamérica para la prevención e intervención en acoso escolar y ciberacoso en estudiantes de educación primaria y secundaria.

Esta investigación resulta de interés para educadores, psicólogos, responsables de políticas educativas y organizaciones no gubernamentales que trabajan en el ámbito de la educación y el bienestar infantojuvenil. Además, investigadores y académicos en el campo de la psicología

educativa y la sociología podrían encontrar una fuente de datos comparativos, y estrategias para ser adaptadas y aplicadas en contextos educativos, en vista de que cada niño, independientemente de su género u otras características, puede hallarse en una situación en la que otros lo exponen a un acoso sistemático (Mehl, 2024).

Por lo antes mencionado, se planteó como objetivo principal ejecutar una revisión sistemática sobre la eficacia de los programas desarrollados en Latinoamérica para la prevención e intervención en acoso escolar y ciberacoso en estudiantes de educación primaria y secundaria.

## Metodología

La estructura y redacción de este reporte se basó en las directrices del *Manual Cochrane para revisiones sistemáticas* (Centro Cochrane Iberoamericano, 2011), así como en la Declaración Prisma de elementos de referencia para informes de revisiones sistemáticas y metaanálisis (Page et al., 2021), una herramienta diseñada para asegurar una presentación clara y completa tanto del proceso de revisión como de los resultados obtenidos (Moher et al., 2009).

Para el desarrollo se ejecutó una revisión sistemática de artículos publicados en español o inglés, en los últimos 20 años (2004-2024), en las bases de datos de la Universidad Politécnica Salesiana (sede Cuenca): PubMed, Web of Science, SciELO y Scopus. Para la búsqueda se emplearon los siguientes términos: acoso escolar, *bullying*, acoso escolar cibernético, acoso escolar virtual, *cyberbullying*, intervención, *intervention*, programa, *program*, prevención y *prevention* (para el protocolo de búsqueda se utilizó el OR y AND). Para más información ver la tabla 1.

Tabla 1.  
*Búsqueda en bases de datos*

Base de datos	Detalle de la búsqueda	Nº artículos
PubMed	<p>("acoso escolar" OR "bullying" OR "acoso escolar cibernético" OR "acoso escolar virtual" OR "cyberbullying") AND ("intervención" OR "intervention" OR "programa" OR "program" OR "prevención" OR "prevention")</p> <p>Filters applied: free full text, full text, clinical trial, randomized controlled trial, from 2004/1/1-2024/8/15.</p>	82
Web of Science	<p>("acoso escolar" OR "bullying" OR "acoso escolar cibernético" OR "acoso escolar virtual" OR "cyberbullying") AND ("intervención" OR "intervention" OR "programa" OR "program" OR "prevención" OR "prevention")</p> <p>Refined by:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Publication years: 2014 or 2015 or 2016 or 2017 or 2018 or 2019 or 2020 or 2021 or 2022 or 2023 or 2024.</li> <li>• Document types: article.</li> <li>• Web of science categories: psychology developmental or psychology multidisciplinary or education educational research.</li> <li>• Languages: English or Spanish.</li> <li>• Countries/regions: Brazil or Chile or México or Colombia or Perú or Argentina or Ecuador.</li> </ul>	92
SciELO	<p>("acoso escolar" OR "bullying" OR "acoso escolar cibernético" OR "acoso escolar virtual" OR "cyberbullying") AND ("intervención" OR "intervention" OR "programa" OR "program" OR "prevención" OR "prevention")</p> <p>Filtros seleccionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colección: Brasil, Colombia, Portugal, México, Chile, Cuba, Argentina, Perú, Bolivia, Uruguay, Costa Rica, Venezuela y Ecuador.</li> <li>• WoS áreas temáticas: <i>psychology, educational y education</i>.</li> <li>• Tipo de literatura: artículo.</li> <li>• SciELO áreas temáticas: <i>human science y social science</i>.</li> </ul>	80
Scopus	<p>("acoso escolar" OR "bullying" OR "acoso escolar cibernético" OR "acoso escolar virtual" OR "cyberbullying") AND ("intervención" OR "intervention" OR "programa" OR "program" OR "prevención" OR "prevention")</p> <p>Limited to 2004-2024, psychology, article, English, Spanish, Brazil, México, Chile, Colombia, Perú, Argentina, Ecuador, Venezuela, Uruguay, Panamá, Guatemala, Cuba, Bolivia, Haití, El Salvador y Costa Rica.</p>	142

*Nota:* la búsqueda se realizó el 27 de noviembre de 2024.

Fuente: elaboración de los autores.

Se incluyeron los artículos que se correspondieron con intervenciones o programas que abordaron acoso escolar en estudiantes de entre 5 y 19 años de edad, y cuyos resultados fueron sometidos a una evaluación de su eficacia mediante la comparación de grupos (experimental y control) o pre y postest; mientras que se excluyeron aquellos que

trabajaron con población externa a Latinoamérica o no emplearon instrumentos de evaluación estandarizados.

La búsqueda en las bases de datos generó un total de 396 resultados. Se eliminaron 43 artículos duplicados, y tras la revisión de títulos y resúmenes, se excluyeron 315 artículos adicionales. Como

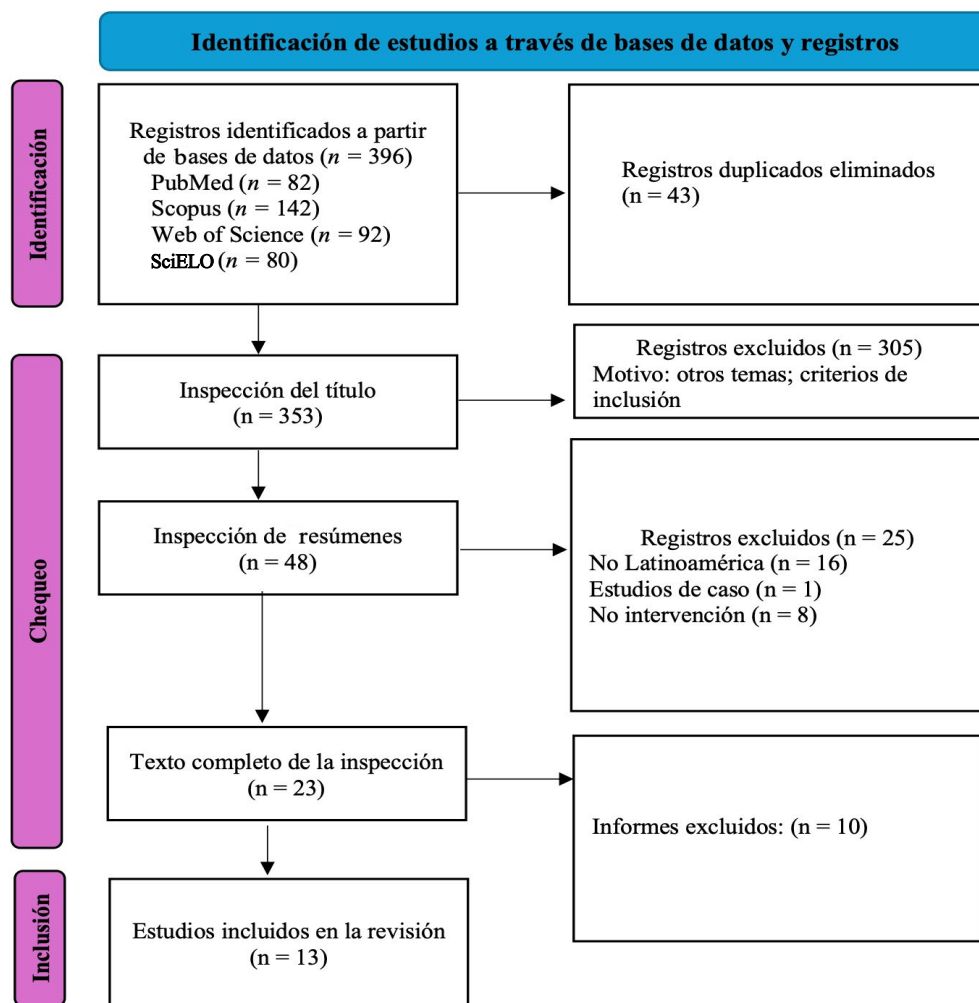


Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión sistemática y del proceso de selección

Fuente: adaptado de Page et al. (2021).

resultado, se revisaron 38 artículos a texto completo, de los que 25 se excluyeron (ver figura 1). Finalmente, 13 artículos se incluyeron en la revisión sistemática.

## Resultados

Esta revisión sistemática integra los hallazgos de trece programas escolares latinoamericanos que abarcan modelos de escuela completa, aprendizaje socioemocional en el aula (SEL), terapia cognitivo-

conductual (TCC) dirigida, ciudadanía digital y un inicio diario de actividad física (Estévez et al., 2019). La mayoría de las evaluaciones utilizaron diseños cuasiexperimentales previos y posteriores con controles; algunos fueron aleatorizados a nivel de clase/escuela. Los resultados fueron heterogéneos (victimización, perpetración, presencia/observación, comportamiento prosocial, habilidades SEL), al igual que los instrumentos y las confiabilidades, lo que reduce la comparabilidad entre estudios (p. ej., Valera, 2011; Pérez et al., 2013; Chaux et al., 2017; Martínez et al., 2018; Pozas et al., 2018).

La evidencia de eficacia es más clara para los programas de dosis más altas y de múltiples componentes que involucran a las aulas, las familias y las ecologías de pares. Aulas en Paz produjo reducciones consistentes en la agresión reportadas por los maestros ( $d \approx -0.27$  a  $-0.44$ ) y ganancias en el comportamiento prosocial ( $d \approx 0.26-0.44$ ), junto con caídas informadas por los estudiantes en la victimización verbal y ganancias en la asertividad (Chaux et al., 2017). El ensayo Active-Start de actividad física redujo las probabilidades de victimización física (OR = 0.18) y verbal (OR = 0.13) (Hormazábal-Aguayo et al., 2019).

Los esfuerzos de toda la escuela, Recoleta en Buena y Vínculos, redujeron los roles de observador/espectador y la cibervictimización, aunque los efectos sobre la perpetración/victimización fueron limitados (Valera, 2011; Pérez et al., 2013). ProCiviCo consciente de la red debilitó el vínculo típico entre ser víctima y el rechazo de los compañeros, lo que sugiere una dinámica de grupo más saludable (Palacios et al., 2019).

La TCC dirigida a las víctimas y agresores identificados redujo sustancialmente la victimización, la ira y los síntomas depresivos (Vanega-Romero et al., 2018). Convive arrojó mejoras medias en múltiples dominios de violencia escolar (Santa-Cruz & Ríos, 2022). El programa de #NoBullying de psicología positiva mejoró el reconocimiento de los escenarios de acoso y el apoyo docente percibido (Fernandes & Dell’Aglío, 2023).

Los formatos cortos y de baja dosificación tuvieron un rendimiento inferior: la intervención breve de dos sesiones no mostró un impacto medible (Bottan et al., 2020). Los híbridos de consumo de sustancias y prevención tuvieron resultados mixtos: #Tamojunto mostró reducciones a corto plazo en los informes de acoso entre algunas niñas que no se mantuvieron hasta los 21 meses de seguimiento (Gusmões et al., 2018), mientras que #Tamojunto 2.0 no evidenció efectos principales sobre el acoso, sino beneficios indirectos mediados por un menor consumo de alcohol (Valente et al., 2023).

En conjunto, el cambio duradero parece requerir i) dosis suficiente y administración a varios niveles (aula + familia + estructuras de pares); ii) SEL explícito/empatía y establecimiento de normas; iii) apoyo a la implementación y monitoreo de fidelidad; y iv) refuerzos para mantener las ganancias (Valera, 2011; Pérez et al., 2013; Chaux et al., 2017; Martínez et al., 2018; Pozas et al., 2018; Gusmões et al., 2018; Vanega-Romero et al., 2018; Hormazábal-Aguayo et al., 2019; Palacios et al., 2019; Bottan et al., 2020; Santa-Cruz & Ríos, 2022; Fernandes & Dell’Aglío, 2023; Valente et al., 2023). Los ensayos futuros deben priorizar la aleatorización rigurosa, las medidas armonizadas y confiables (incluidos los resultados cibernéticos), los análisis prerregistrados y los seguimientos a largo plazo para probar la sostenibilidad y los mediadores como el uso de sustancias (Estévez et al., 2019; Valente et al., 2023).



Tabla 2.  
Resumen de características y eficacia de los programas

Programa	Autor/es (año)	País	Muestra	Instrumentos de evaluación	Descripción intervención	Número de sesiones	Seguimiento	Resultados
Recoleta en Buena	Valera (2011)	Chile	677 estudiantes, al inicio y 553 al final, de 10 a 19 años	Cuestionario de evaluación propia para violencia escolar y relaciones interpersonales	Se realizó una intervención integral que abordó los subsistemas escolar, aula de clases, individual y comunitario-familiar. Se enfocó en la promoción de habilidades sociales, establecimiento de normas de convivencia y gestión de relaciones interinstitucionales; además, se implementaron tutorías individuales con estudiantes que presentaban conductas disruptivas.	NR	NR	Existió una disminución en la percepción de violencia ejercida por docentes hacia estudiantes y de estudiantes hacia los adultos.
Programa Vínculos	Pérez et al. (2013)	Chile	320 estudiantes de 9 a 18 años	Cuestionarios de abuso de poder y experiencias en internet	Para la unidad educativa, se desarrollaron talleres de psicoeducación y sensibilización sobre acoso escolar, plan de convivencia institucional y mensajes en contra del acoso escolar.  Para el grupo clase, se psicoeducó sobre violencia en la escuela, habilidades sociales y cultura del silencio; los estudiantes de primero a octavo recibieron refuerzos por la ejecución de conductas prosociales.  A nivel individual, se implementaron estudios de caso y se efectuó un protocolo de identificación e intervención con estudiantes inmersos en acoso escolar.	NR	NR	Existieron diferencias estadísticamente significativas en la escala de testigo de acoso escolar, disminuyeron las estudiantes que se percibían como observadoras en situaciones de violencia y quienes se percibían como víctimas.

Programa	Autor/es (año)	País	Muestra	Instrumentos de evaluación	Descripción intervención	Número de sesiones	Seguimiento	Resultados
Aulas en Paz	Chaux et al. (2017)	Colombia	1154 estudiantes, con un promedio de edad de 8.7 años. 25 clases (GE) y 28 clases (GC)	Escalas para victimización, agresión, empatía y asertividad con estudiantes e instrumento para comportamiento prosocial y tipos de agresión con docentes	Se capacitó a estudiantes de docencia para que ejecuten 40 sesiones de trabajo sobre conflictos entre pares, acoso escolar, agresión, rol del observador y competencias socioemocionales en cada grupo-clase; y a estudiantes de pregrado en pedagogía para que desarrollen 8 sesiones de trabajo con padres (4 con todos los padres y 4 con los representantes de estudiantes que presentaron conductas agresivas) y 16 sesiones con grupos heterogéneos, compuestos por 2 estudiantes con conductas agresivas y 12 con comportamiento prosocial.	40 con el grupo clase 8 con padres 16 con grupos heterogéneos	2 años	Al finalizar el tratamiento, en el grupo experimental existió una disminución estadísticamente significativa de la frecuencia de agresión y un aumento en conducta prosocial. En el seguimiento a los dos años en el grupo experimental, se observó un incremento de la asertividad y una reducción de la victimización verbal.
Programa de competencias emocionales	Martínez et al. (2018)	México	38 estudiantes (GC) y 44 (GE) de 15 a 17 años	Cuestionario de <i>cyberbullying</i> (CBO)	El grupo experimental recibió sesiones sobre competencias socioemocionales (conciencia emocional, regulación de emociones y habilidades sociales) a través de entornos virtuales.	8 de 60 minutos	NR	Los resultados sugieren la presencia de diferencias estadísticamente significativas en sentirse víctima y en búsqueda de justificación; además, existió una reducción del acoso escolar virtual.

Programa	Autor/es (año)	País	Muestra	Instrumentos de evaluación	Descripción intervención	Número de sesiones	Seguimiento	Resultados
Programa de ciberconvivencia	Pozas et al. (2018)	México	44 estudiantes (GC) y 44 (GE) de 15 a 18 años	Cuestionario de <i>cyberbullying</i> (CBO)	Se abordaron tres temas: vida cotidiana en entornos virtuales (de la primera a la cuarta semana), normas en la virtualidad (de la quinta a la séptima semana) y pautas para una convivencia pacífica y armónica en la red (octava semana). Las primeras seis sesiones se desarrollaron en entornos virtuales y las últimas fueron impartidas por expertos durante un congreso.	8 de 60 minutos	2 semanas	Los resultados muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en sentirse víctima y en búsqueda de justificación en el grupo experimental.
#Tamojunto	Gusmões et al. (2018)	Brasil	2556 estudiantes (GC) y 2472 (GE) de 11 a 15 años	Cuestionario de elaboración propia	Las cuatro sesiones primeras fueron sobre actitudes y conocimientos relativos a las drogas; las cuatro siguientes sobre habilidades sociales; y las cuatro últimas sobre habilidades personales. Las sesiones fueron impartidas por docentes con 16 horas de entrenamiento en el programa; además, los estudiantes tenían acceso a un manual sobre #Tamojunto.	12	9 y 21 meses	Los resultados sugieren un efecto significativo del programa en el reporte de situaciones sobre acoso escolar en el seguimiento a los 9 meses; sin embargo, este perdió su significancia en el seguimiento a los 21 meses. Se encontró un efecto positivo a corto plazo sobre la recepción de acoso escolar hasta los 9 meses.

Programa	Autor/es (año)	País	Muestra	Instrumentos de evaluación	Descripción intervención	Número de sesiones	Seguimiento	Resultados
Intervención en acoso escolar, ira y depresión	Vanega-Romero et al. (2018)	México	28 estudiantes (14 víctimas y 14 victimarios) de 12 a 16 años	Escala de violencia entre pares e inventarios de expresión de la ira estado-rasgo y depresión	Fue una intervención de tipo cognitivo-conductual, que abordó interacción entre pares, competencias sociales, conocimiento de sí mismo, enojo, síntomas depresivos e inteligencia emocional; además, de manera transversal, los estudiantes desarrollaron habilidades para manejo de pensamientos y para tolerar la diversidad. Las sesiones se ejecutaron mediante técnicas de imaginación, narración, juegos de roles y cuestionamiento socrático.	22 de 90 minutos	NR	La victimización se redujo significativamente en la población que se percibía como agredida; resultados similares se encontraron en las variables expresión de enojo, rasgo de ira y síntomas depresivos.
Intervención Active.Start	Hormazábal-Aguayo et al. (2019)	Chile	78 estudiantes (GE) y 58 (GC) de 8 a 10 años	Cuestionario Único de Bienestar Escolar Mediciones de peso, maduración biológica y actividad física	El programa incluyó juegos deportivos, juegos de patio, baile y otras actividades recreativas y cooperativas; además, se implementaron actividades que favorecieron las interacciones sociales. El programa fue diseñado por el equipo de investigación y ejecutado por un graduado en ciencias del deporte.	39 de 30 minutos, una por día	NR	Existió una reducción significativa en la probabilidad de ser víctima de acoso físico y acoso verbal.
ProCiviCo	Palacios et al. (2019)	Chile	256 estudiantes (GE) y 274 (GC) con una edad promedio de 12.32 años	Medidas integrales sobre agresividad, victimización y amistad	La intervención incluyó cinco componentes: respuestas prosociales en el grupo de pares; habilidades de empatía; regulación emocional; prejuicio e identidad social; y compromiso cívico con la comunidad escolar. Los talleres se desarrollaron en colaboración con los docentes y consistieron en reuniones semanales de discusión, juegos de roles y entrevistas; mientras que las lecciones fueron sobre problemas ciudadanos y las ejecutaron los docentes en sus horas de clases y asignaturas.	16 talleres por escuela y 4 o 5 lecciones por aula	6 meses	Los resultados sugieren que las aulas de intervención podrían ser más inclusivas en cuanto a antipatía, incluso para los adolescentes considerados agresivos; así también, los adolescentes que eran percibidos como víctimas fueron menos rechazados en el grupo experimental.

Programa	Autor/es (año)	País	Muestra	Instrumentos de evaluación	Descripción intervención	Número de sesiones	Seguimiento	Resultados
Breve intervención <i>antibullying</i>	Bottan et al. (2020)	Brasil	613 estudiantes (GE) y 430 (GC) con una edad promedio de 12.5 años	Cuestionario de Autorreporte de Acoso Escolar	En el primer encuentro se abordaron temas relacionados con acoso escolar, prejuicios y victimización; mientras que, en el segundo, los adolescentes pusieron en prácticas habilidades de civica y empatía. También trabajaron dos sesiones con docentes: en la primera se replicaron las mismas actividades que con los estudiantes; y, en la segunda, se establecieron diferencias conceptuales en acoso escolar y otros tipos de violencia.	2 sesiones de 90 minutos con estudiantes y 2 sesiones con docentes	NR	No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental en las diferentes formas de victimización.
Programa Convive	Santa-Cruz & Rios (2022)	Perú	69 estudiantes (GE) y 60 (GC) de 12 a 15 años	Ficha sociodemográfica y cuestionario CUIE-ESO de violencia escolar	Se abordaron los siguientes temas: psicoeducación sobre acoso escolar, respeto a la diversidad, empatía, resolución de conflictos, control de impulsos, tolerancia a la frustración, comunicación asertiva, estrategias de afrontamiento ante acoso escolar virtual y cohesión grupal.	12 sesiones de 60 minutos	NR	En la posintervención existió una disminución de la violencia escolar, así como en las dimensiones de agresión verbal entre compañeros, exclusión entre pares, agresión verbal del estudiante hacia el profesor, agresiones físicas directas y agresiones físicas indirectas en el grupo experimental.

Programa	Autor/es (año)	País	Muestra	Instrumentos de evaluación	Descripción intervención	Número de sesiones	Seguimiento	Resultados
Intervención #NoBullying	Fernandes & Dell'Aglio (2023)	Brasil	40 estudiantes (GE) y 29 (GC) de 12 a 17 años	Ficha sociodemográfica Prueba de Carton Screening 52 Evaluación sobre apoyo social	Las sesiones se realizaron a través de psicoeducación, actividades individuales, dinámicas de grupo y tareas para casa; y se abordaron los temas de: acoso escolar, ambiente escolar, empatía y respeto por las diferencias, grupos de apoyo, participación escolar y protagonismo adolescente.	8 sesiones de 2 horas cada una	NR	Existió una disminución en la percepción del acoso escolar y de peleas agresivas, así como un aumento en las medias para la identificación del acoso físico y exclusión. En cuanto al apoyo social, el grupo experimental presentó un aumento significativo en la relación con los profesores.
#Tamojunto 2.0	Valente et al. (2023)	Brasil	2849 estudiantes (GE) y 2368 (GC) de 12 a 17 años	Evaluación sobre uso de drogas Cuestionario de Olweus de agresor/víctima	Se utilizaron métodos interactivos e incluyeron talleres sobre drogas, habilidades sociales e interpersonales, y habilidades personales; docentes capacitados llevaron a cabo el programa, guiados por manuales para estudiantes y profesores (de acceso libre).	12 sesiones de 50 minutos cada una	NR	No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, lo que indica una falta de evidencia sobre el efecto de la intervención en la victimización por acoso escolar y en la perpetración.

Nota: NR = no refiere. GC = grupo control. GE = grupo experimental. En el siguiente enlace se encuentran detallados los programas: <https://goo.su/NTHyH>  
Fuente: elaboración de los autores con base en las investigaciones incluidas en la revisión sistemática.

Con el propósito de profundizar en el análisis comparativo de los trece programas de intervención que se incluyeron, se desarrolló un marco categorial que permite examinar sus características esenciales a partir de las siguientes dimensiones: competencias socioemocionales promovidas, estrategias pedagógicas implementadas, población objetivo, involucramiento de familias, formación docente, tipo de acoso abordado y equipo o sujeto facilitador.

Respecto a las competencias socioemocionales, los programas de intervención incluyeron entrenamiento en habilidades sociales ( $n = 7$ ), empatía ( $n = 6$ ), asertividad ( $n = 5$ ), regulación emocional ( $n = 4$ ), normas de convivencia ( $n = 3$ ) y resolución de conflictos ( $n = 3$ ). Referente a las estrategias pedagógicas, las metodologías que se emplearon con mayor frecuencia fueron talleres interactivos ( $n = 8$ ), juegos de roles o dramatizaciones ( $n = 5$ ), uso de TIC ( $n = 3$ ), refuerzo positivo ( $n = 3$ ) y actividades artísticas ( $n = 2$ ).

En relación con la población objetivo, 6 investigaciones incluyeron a niños de entre 6 y 12 años; y 7, a adolescentes de entre 12 y 18 años de edad. Mientras que 4 estudios reportaron la participación activa de la familia, 5 explicitaron procesos formativos dirigidos a docentes de las unidades educativas. En 9 abordaron acoso escolar tradicional; en 3, ciberacoso; y en 1, los dos tipos. Finalmente, en 6, los docentes de las unidades educativas implementaron el programa de intervención.

Este desglose evidencia una predominancia de intervenciones centradas en habilidades socioemocionales básicas, con estrategias implementadas en su mayoría de forma presencial. La participación familiar y docente fue limitada, y solo un tercio de los programas incorporó el ciberacoso.

## Discusión

Esta revisión sistemática permitió identificar que la mayoría de los programas de intervención

analizados fueron eficaces en diversos aspectos relacionados con la intervención ante el acoso escolar. Se reportó una disminución en el número de estudiantes que se percibían como observadores de situaciones de violencia (Pérez et al., 2013), en la sensación de victimización (Chaux et al., 2017; Martínez et al., 2018; Pozas et al., 2018) y en la probabilidad de sufrir acoso físico y verbal (Hormazábal-Aguayo et al., 2019); además, desde la perspectiva de los observadores, se evidenció una disminución en la percepción de violencia de los docentes hacia los estudiantes y viceversa (Valera, 2011).

También se observó una reducción en la expresión de enojo, en los rasgos de ira y en los síntomas depresivos (Vanega-Romero et al., 2018), así como en diversas formas de violencia escolar, incluidas la agresión verbal, la exclusión entre pares, la agresión física directa e indirecta, y la agresión de estudiantes hacia profesores (Chaux et al., 2017; Santa-Cruz & Ríos, 2022), además de un aumento en la empatía cognitiva (Chaux et al., 2017) y conductas prosociales (Chaux et al., 2017). Otros estudios destacaron la disminución de peleas agresivas (Fernandes & Dell’Aglío, 2023) y la reducción del acoso escolar, aunque con efectos que solo se mantuvieron hasta los nueve meses de seguimiento (Gusmões et al., 2018).

Sin embargo, los resultados no siempre fueron estables. En algunos casos, los adolescentes victimizados mostraron una leve mejora en su aceptación social dentro de las aulas de intervención, pero algo similar ocurrió también con el grupo control (Palacios et al., 2019). Por otro lado, algunas investigaciones no evidenciaron mejoras significativas en los resultados esperados (Bottan et al., 2020; Fernandes & Dell’Aglío, 2023; Valente et al., 2023).

Las intervenciones revisadas abordaron, además del acoso escolar y el ciberacoso (Bottan et al., 2020; Fernandes & Dell’Aglío, 2023; Pérez et al., 2013; Santa-Cruz & Ríos, 2022), aspectos como el entrenamiento en habilidades sociales

(Chaux et al., 2017; Martínez et al., 2018; Pérez et al., 2013; Gusmões et al., 2018; Valente et al., 2023; Valera, 2011), el desarrollo de estrategias de afrontamiento (Santa-Cruz & Ríos, 2022), el fortalecimiento de la actividad física (Hormazábal-Aguayo et al., 2019) y el mejoramiento de las instalaciones de las unidades educativas (Valera, 2011).

Estos componentes coinciden con la literatura que destaca la relevancia de incluir estas variables en los programas dirigidos a prevenir y abordar el acoso escolar (Celdrán-Navarro et al., 2023; Chamizo-Nieto & Rey, 2022; Chen et al., 2022; Ribeiro & Sani, 2024; Stewart & Bernard, 2023; Yosep et al., 2023; Simões et al., 2024; Yang et al., 2023).

Los programas incluyeron principalmente a los estudiantes (Bottan et al., 2020; Fernandes & Dell’Aglío, 2023; Gusmões et al., 2018; Hormazábal-Aguayo et al., 2019; Martínez et al., 2018; Palacios et al., 2019; Pérez et al., 2013; Pozas et al., 2018; Vanega-Romero et al., 2018) e involucraron también a docentes (Pérez et al., 2013; Santa-Cruz & Ríos, 2022; Valente et al., 2023; Valera, 2011), a la familia (Chaux et al., 2017; Pérez et al., 2013; Valera, 2011) y a la comunidad (Valera, 2011). Esto se alinea con las recomendaciones de Lechner et al. (2023), Robinson et al. (2023) y Van Aalst et al. (2024), quienes enfatizan la importancia de capacitar a los docentes, personal escolar y representantes en estrategias preventivas y reactivas para abordar de manera sensible y efectiva los incidentes de violencia entre pares.

Se llevaron a cabo en su mayoría en instituciones educativas públicas (Chaux et al., 2017; Bottan et al., 2020; Gusmões et al., 2018; Santa-Cruz & Ríos, 2022; Valera, 2011), mientras que otras incluyeron tanto instituciones públicas como privadas (Palacios et al., 2019; Vanega-Romero et al., 2018). Esto coincide con lo señalado por Fischer et al. (2020), quienes subrayan la relevancia de considerar el tipo de institución educativa debido a sus particularidades. Además, algunas intervenciones incluyeron componentes morales y cívicos (Bottan et al., 2020; Palacios et al., 2019), dirigidos a abordar una característica

clave del acoso, la vulneración moral que incluye la transgresión de normas sociales (Ortega, 2020) y la influencia en la generación de comportamientos violentos (Falla et al., 2020).

Las intervenciones se basan en enfoques psicológicos variados, como el cognitivo-conductual (Vanega-Romero et al., 2018), el breve (Bottan et al., 2020) y la psicología positiva (Fernandes & Dell’Aglío, 2023). Estos enfoques están alineados con las propuestas de Papadimitriou (2024) y Kilag et al. (2023), quienes reconocen la importancia de fomentar la bondad y el respeto en el entorno escolar para promover una convivencia más armoniosa (Sainz & Martín-Moya, 2023), en vista de la alta prevalencia del acoso escolar en Latinoamérica (Herrera-López et al., 2018) y por su impacto negativo en la salud mental de niños y adolescentes, tanto en entornos presenciales como en aulas virtuales (Cedillo-Ramírez, 2020).

La mayoría de los programas de intervención revisados no consideraron distinciones específicas en función de la edad o el sexo de los participantes, pese a la evidencia que indica diferencias significativas en la forma en que niños y niñas se involucran en situaciones de violencia entre pares. En concreto, la agresión se incrementa con la edad, llegando a su pico máximo entre los 14 y 15 años, y después tiende a disminuir tanto en el acoso escolar (Resett, 2016; López-Castro et al., 2023) como en el ciberacoso (Cabrera et al., 2022).

En el acoso escolar, las víctimas suelen ser más jóvenes que los agresores, mientras que, en el ciberacoso, las edades de acosadores y víctimas tienden a ser similares. Así mismo, los adolescentes entre 12 y 13 años presentan las tasas más altas de victimización escolar, mientras que entre los 14 y 15 años se observa un incremento en la victimización cibernética. Igualmente, existe una mayor prevalencia de victimización en niñas, mientras que los niños son quienes mayormente suelen presentar comportamientos agresivos (Chamizo-Nieto & Rey, 2022; Iyer et al., 2023; Pichel et al., 2021; Ragusa et al., 2023; Silva et al., 2020).



En este sentido, sería pertinente que los programas de intervención se diseñen tomando en cuenta estas características y que se ajusten a la edad y al rol, en vista de que las personas en condiciones de agresores son más frecuentes que las de víctimas (Silva et al., 2020). Desde luego, es necesario también integrar componentes que deban ser aplicados de forma general, es decir, sin diferenciación de grupos, debido a que algunos estudiantes pueden alternar entre los roles de víctima y agresor (Fischer et al., 2020).

El acoso escolar continúa siendo un problema relevante que refleja patrones de violencia observados o vividos en otros ámbitos de la sociedad (Burlaka et al., 2021; Cho & Harper, 2023; Merrin et al., 2024; Wang et al., 2023; Xiao et al., 2021). Andrews et al. (2023) enfatizan en que este fenómeno podría mantenerse mientras los niños sigan viendo modelos de comportamiento agresivo en el hogar, las relaciones laborales y los sistemas gubernamentales.

Ante esta realidad, la educación en torno al acoso escolar entre los estudiantes, padres, autoridades y la comunidad en general debería ser obligatoria (Sainz & Martín-Moya, 2023), así como la inclusión de consejeros especializados en las escuelas (Maduelosi & Ezuluofor, 2023). Las intervenciones dirigidas a la disminución del acoso escolar y del ciberacoso tienen el potencial de mejorar el bienestar de los estudiantes al abordar aspectos académicos, emocionales y sociales (Abed et al., 2023; Gong et al., 2022; Kilag et al., 2023; Iyer et al., 2023).

Respecto a las limitaciones, se evidencia la ausencia de análisis sobre la magnitud de la eficacia de las intervenciones incluidas, pese a que 10 de 13 investigaciones reportaron cambios positivos. Además, en la mayoría de estudios se emplearon instrumentos de autorreporte para la evaluación, lo que podría asociarse con sesgos de deseabilidad

social o de memoria al responder las preguntas. Así también, es probable que los estudios revisados presenten sesgos de publicación.

Debido a la naturaleza de esta revisión, es posible que existan intervenciones eficaces que se encuentren en otras bases de datos, en idiomas diferentes al español o al inglés, y que no se incluyeron. Adicionalmente, la heterogeneidad a nivel metodológico de los estudios incluidos dificulta la comparación directa entre ellos y limita la posibilidad de generalizar los resultados, más aún cuando no se realizó un metaanálisis para determinar la fuerza y consistencia de los efectos que reportan las investigaciones incluidas.

En este contexto, se recomienda que en los programas de intervención para el acoso escolar se complementen los instrumentos de autorreporte con evaluaciones hechas por terceros (docentes, padres, psicólogos, entre otros), que incluyan análisis estadísticos que permitan conocer la magnitud y relevancia clínica de los resultados reportados. Así también, resulta apropiado que futuras revisiones sistemáticas amplíen la búsqueda de estudios (que incluyan más bases de datos, artículos publicados en otros idiomas y literatura gris), así como que se realicen análisis de sesgo de publicación y metaanálisis para sistematizar los efectos de las intervenciones y estimar con mayor precisión cuantitativa su eficacia.

### **Declaración de conflictos de interés y financiamiento**

Los autores declaramos que no existen conflictos de interés relacionados con la elaboración de este trabajo. Asimismo, manifestamos que la revisión y la elaboración del artículo fueron autofinanciadas en su totalidad por los autores, sin recibir apoyo financiero externo.

## Referencias

- Abed, M. G., Abed, L. G., & Shackelford, T. K. (2023). Teachers' perceptions of bullying in Saudi Arabian primary public schools: A small-sample, qualitative case study. *Children, 10*(12), Artículo 1859. <https://doi.org/10.3390/CHILDREN10121859>
- Almedia, M., De Medeiros, P., Pereira, B., & Cardoso, F. (2016). School bullying: A multifaceted phenomenon. *Educacao e Pesquisa, 42*(1), 181-198. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>
- Amadori, A., Intra, F. S., Taverna, L., & Brighi, A. (2023). Systematic review of intervention and prevention programs to tackle homophobic bullying at school: A socio-emotional learning skills perspective. *International Journal of Bullying Prevention, 1*-17. <https://doi.org/10.1007/S42380-023-00198-2>
- Andrews, N. C. Z., Cillessen, A. H. N., Craig, W., Dane, A. V., & Volk, A. A. (2023). Bullying and the abuse of power. *International Journal of Bullying Prevention, 5*(3), 261-270. <https://doi.org/10.1007/S42380-023-00170-0/METRICS>
- Bell, M., Keles, S., Furenes Klippen, M. I., Silvia Caravita, S. C., & Fandrem, H. (2025). Cooperation within the school community to overcome cyberbullying: A systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research, 1*-16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2476504>
- Bottan, G., Vizini, S., Oliveira, P., Pinto, L., Peixoto, B., Rigatti, R., & Heldt, E. (2020). Brief antibullying intervention adolescents in public schools. *Revista Gaúcha de Enfermagem, 41*, Artículo e20190336. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2020.20190336>
- Bryson, S. L., & Fissel, E. R. (2025). Adults' perceptions of emotional pain and seriousness of verbal bullying and cyberbullying incidents. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 34*(3), 387-405. <https://doi.org/10.1080/10926771.2025.2478117>
- Burlaka, V., Hong, J. S., Roberts, A., Graham-Bermann, S. A., Serdiuk, O., & Churakova, I. (2021). Bullying victimization among Ukrainian college students: The role of family communication and satisfaction, corporal punishment and child abuse. *Journal of Family, 44*(4), 1129-1148. <https://doi.org/10.1177/0192513X211055514>
- Bussey, K. (2023). The contribution of social cognitive theory to school bullying research and practice. *Theory into Practice, 62*(3), 293-305. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226549>
- Cabrera, M. C., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2022). Bullying/cyberbullying in secondary education: A comparison between secondary schools in rural and urban contexts. *Child and Adolescent Social Work Journal, 41*(1), 617-631. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00882-0>
- Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. (2023). Bullying and cyberbullying, what do they have in common and what not? A latent class analysis. *Anales de Psicología, 39*(3), 435-445. <https://doi.org/10.6018/analesps.516581>
- Cedillo-Ramírez, L. (2020). Acoso escolar cibernético en el contexto de la pandemia por Covid-19. *Revista Chilena de Pediatría, 4*(59), 1-3. <https://doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>
- Celdrán-Navarro, M. del C., Leal-Costa, C., Suárez-Cortés, M., Molina-Rodríguez, A., & Jiménez-Ruiz, I. (2023). Nursing interventions against bullying: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(4), Artículo 2914. <https://doi.org/10.3390/IJERPH20042914>
- Centro Cochrane Iberoamericano. (2011). *Manual Cochrane de revisiones sistemáticas de intervenciones, versión 5.1.0*. The Cochrane Collaboration. [https://es.cochrane.org/sites/es.cochrane.org/files/uploads/manual\\_cochrane\\_510\\_web.pdf](https://es.cochrane.org/sites/es.cochrane.org/files/uploads/manual_cochrane_510_web.pdf)

- Chamizo-Nieto, M., & Rey, L. (2022). Estrategias cognitivas para afrontar situaciones de acoso/ciberacoso: diferencias entre chicos y chicas. *Escritos de Psicología*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.24310/espiesepsi.v15i1.13673>
- Chen, Q., Chan, K. L., Guo, S., Chen, M., Lo, C. K., & Ip, P. (2022). Effectiveness of digital health interventions in reducing bullying and cyberbullying: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(3), 1986-2002. <https://doi.org/10.1177/15248380221082090>
- Cho, S., & Harper, S. B. (2023). Child abuse and individual traits related to developmental trajectories of bullying victimization: An integrated, multitheoretical approach. *Journal of Adolescence*, 95(7), 1388-1408. <https://doi.org/10.1002/JAD.12212>
- Coyle, S., Cipra, A., & Rueger, S. Y. (2021). Bullying types and roles in early adolescence: Latent classes of perpetrators and victims. *Journal of School Psychology*, 89, 51-71. <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2021.09.003>
- De Moraes, C., & Hutz, C. S. (2012). *Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>
- Dennehy, R., Meaney, S., Walsh, K. A., Sinnott, C., Cronin, M., & Arensman, E. (2020). Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior*, 51, 101379. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2020.101379>
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J., & Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Romera, E. M. (2020). Why do victims become perpetrators of peer bullying? Moral disengagement in the cycle of violence. *Youth & Society*, 54(3), 397-418. <https://doi.org/10.1177/0044118X20973702>
- Fernandes, G., & Dell'Aglio, D. D. (2023). Evaluation of an anti-bullying intervention in the school context. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 40, Artículo e210096. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202340e210096>
- Fischer, S. M., John, N., Melzer, W., Kaman, A., Winter, K., & Bilz, L. (2020). Traditional bullying and cyberbullying among children and adolescents in Germany: Cross-sectional results of the 2017/18 HBSC study and trends. *Journal of Health Monitoring*, 5(3), 53-68. <https://doi.org/10.25646/6902>
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68. <https://doi.org/10.1002/AB.21502>
- Gong, Z., Reinhardt, J. D., Han, Z., Ba, Z., & Lei, S. (2022). Associations between school bullying and anxiety in children and adolescents from an ethnic autonomous county in China. *Psychiatry Research*, 314, Artículo 114649. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2022.114649>
- Gusliana, H., Ardiyanto, S., Setyawan, H., Putro, B., Kurniawan, A., Zulfahri, Z., Gerdijan, N., Eken, Ö., Latino, F., & Tafuri, F. (2024). Legal review of bullying cases against students with disabilities in physical education learning at schools: A systematic review. *Retos*, 57, 840-848. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9634730>
- Gusmões, J., Sañudo, A., Valente, J., & Sanchez, Z. (2018). Violence in Brazilian schools: Analysis of the effect of the #Tamojunto prevention

- program for bullying and physical violence. *Journal of Adolescence*, 63, 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.003>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). *Bullying y ciberbullying en Latinoamérica: un estudio bibliométrico*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14054854006>
- Hormazábal-Aguayo, I., Fernández-Vergara, O., González-Calderón, N., Vicencio-Rojas, F., Russell-Guzmán, J., Chacana-Cañas, C., Pozo-Cruz, B., & García-Hermoso, A. (2019). Can a before-school physical activity program decrease bullying victimization in disadvantaged children? The Active-Start Study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19, 237-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.05.001>
- Iordache, M., Claudiu, C., Bucsi, A., Banca, A., & Motoi, G. (2025). Bullying and its effects on middle school students in Romania: A quantitative approach. *Education Sciences*, 15(5), 617. <https://doi.org/10.3390/educsci15050617>
- Iyer, M. S., Way, D. P., MacDowell, D. J., Overholser, B. M., Spector, N. D., & Jagsi, R. (2023). Bullying in academic medicine: Experiences of women physician leaders. *Academic Medicine*, 98(2), 255-263. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000005003>
- Jo, H. (2025). Understanding cyber violence: Factors influencing cyberbullying among school-aged children. *Child Indicators Research*, 18, 1823-1849. <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10240-y>
- Juan, A., Hannan, S. & Harvey, J. (2025). En riesgo: edad, género y estatus socioeconómico en la victimización por acoso escolar entre estudiantes de escuela primaria sudafricanos. *Perspectivas en la Educación*, 43(1), 126-140. <https://doi.org/10.38140/pie.v43i1.7662>
- Kilag, O., Diano Jr, Bravante, D., Blanco, G. M., Abendan, C. F., & Gepitulan, P. M. (2023). Understanding the perception of bullying: A study of high school students' discourse on peer aggression. *Excellencia: International Multi-Disciplinary Journal of Education*, 1(1), 106-117. <https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/11>
- Lechner, V., Crăciun, I. C., & Scheithauer, H. (2023). Barriers, resources, and attitudes towards (cyber-)bullying prevention/intervention in schools from the perspective of school staff: Results from focus group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 135, Artículo 104358. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2023.104358>
- López-Castro, L., Smith, P., Robinson, S., & Görzig, A. (2023). Age differences in bullying victimisation and perpetration: Evidence from cross-cultural surveys. *Agression and Violent Behavior*, 73(1), Artículo 101888. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101888>
- Maduelosi, J. N., & Ezuluofor, M. U. (2023). Education as a vaccine against girl child bullying. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 4(3), 1-8. <https://doi.org/10.37745/BJMAS.2022.0207>
- Marcos, V., Montes, A., & Novo, M. (2022). Análisis sobre la prevalencia, la superposición y el género en las conductas de acoso escolar. En D. Seijo y V. Marcos (Coords.), *VII Congreso Internacional para el Estudio de la Mediación y el Conflicto: libro de abstracts* (p. 128). CUEMYC. <https://www.researchgate.net/publication/378704211>
- Martínez, V., Morales, T., & Pozas, J. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de *cyberbullying* en bachillerato. *Revista Pensamiento Psicológico*, 16(1), 33-44. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-1.epce>
- Mehl, S. (2024). What are the consequences of bullying? In M. Böhmer & G. Steffgen (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 113-128). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-43576-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-43576-9_7)
- Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., & Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying?

- Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), Artículo 100221. <https://doi.org/10.1016/j.IJCHP.2021.100221>
- Merrin, G. J., Wang, J. H., Kiefer, S. M., Jackson, J. L., Pascarella, L. A., Huckaby, P. L., Blake, C. L., Gomez, M. D., & Smith, N. D. W. (2024). Adverse childhood experiences and bullying during adolescence: A systematic literature review of two decades. *Adolescent Research Review*, 9(3), 513-541. <https://doi.org/10.1007/S40894-023-00229-5/TABLES/3>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The Prisma statement. *PLoS Medicine*, 6(7), Artículo e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención*. Research Centre for Health Promotion.
- Ortega, R. (2020). La dimensión moral en las redes: *cyberbullying* y la educación ética para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 510, 70-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7608568>
- Páez, A., Ramírez, M., Campos, A., Duarte, L., & Urreaga, E. (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes. *Revista Cuidarte*, 3, 1-15. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.1000>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lahu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... & Moher, D. (2021). The Prisma 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palacios, D., Berger, C., Luengo, B., Veenstra, R., & Komelis, J. (2019). The interplay of adolescents' aggression and victimization with friendship and antipathy networks within an educational prosocial intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 2005-2022. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01105-z>
- Papadimitriou, A. (2024). Fostering flourishing: Positive psychology principles. In L. Ioannidou & A. Argyriadi (Eds.), *Building mental resilience in children: Positive psychology, emotional intelligence, and play* (pp. 1-37). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-8312-4>
- Pérez, J., Astudillo, J., Varela, J., & Lecannelier, F. (2013). Evaluación de la efectividad del programa Vínculos para la prevención e intervención del *bullying* en Santiago de Chile. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 163-172. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100017>
- Pichel, R., Foody, M., Norman, J. O., Feijóo, S., Varela, J., & Rial, A. (2021). Bullying, cyberbullying and the overlap: What does age have to do with it? *Sustainability*, 13(15), Artículo 8527. <https://doi.org/10.3390/SU13158527>
- Pozas, J., Morales, T., & Martínez, R. (2018). Efectos de un programa de ciberconvivencia en la prevención del *cyberbullying*. *Psychology, Society, y Education*, 10(2), 239-250. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1953>
- Ragusa, A., Obregón-Cuesta, A. I., Di Petrillo, E., Moscato, E. M., Fernández-Solana, J., Caggiano, V., & González-Bernal, J. J. (2023). Intercultural differences between Spain and Italy regarding school bullying, gender, and age. *Children*, 10(11), Artículo 1762. <https://doi.org/10.3390/CHILDREN10111762>
- Ramos-Rodríguez, I., & Aranda-Beltrán, C. (2020). Violencia y acoso escolar: diferencias por sexo y edad en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Ciencia Unemi*, 13(34), 84-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8375361>

- Resett, S. (2016). Una caracterización del acoso escolar en la adolescencia: quiénes, cómo y dónde se agrede. *Perspectiva en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 13(1), 11-20. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483551471003/html/>
- Ribeiro, A. R. V., & Sani, A. I. (2024). Bullying against healthcare professionals and coping strategies: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4), Artículo 459. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040459>
- Rivara, F., & Menestrel, S. L. (Eds.). (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice (with Committee on the Biological and Psychosocial Effects of Peer Victimization: Lessons for Bullying Prevention, Committee on Law and Justice, Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Health and Medicine Division, & National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine)*. National Academies Press.
- Robinson, L. E., Clements, G., Drescher, A., El Sheikh, A., Milarsky, T. K., Hanebutt, R., Graves, K., Delgado, A. V., Espelage, D. L., & Rose, C. A. (2023). Developing a multi-tiered system of support-based plan for bullying prevention among students with disabilities: Perspectives from general and special education teachers during professional development. *School Mental Health*, 15(3), 826-838. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09589-8>
- Sainz, V., & Martín-Moya, B. (2023). The importance of prevention programs to reduce bullying: A comparative study. *Frontiers in Psychology*, 13, Artículo 1066358. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066358>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. <https://doi.org/10.1006/JADO.1999.0239>
- Santa-Cruz, H., & Ríos, J. (2022). Efectos del programa Convive sobre la percepción de violencia escolar en adolescentes. *Eureka*, 19(2), 217-233. <https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/67>
- Silva, G. R. R. e., Lima, M. L. C. de, Acioli, R. M. L., & Barreira, A. K. (2020). Prevalence and factors associated with bullying: Differences between the roles of bullies and victims of bullying. *Jornal de Pediatria*, 96(6), 693-701. <https://doi.org/10.1016/J.JPED.2019.09.005>
- Simões, H., Santos, P. M. de O., Pereira, B., & Figueiredo, A. (2024). Karate practice: Empowering solutions to mitigate school-age bullying. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (53), 618-627. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9312285>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/J.1469-7610.2007.01846.X>
- Stewart, J., & Bernard, M. E. (2023). Empowering the victims of bullying: The ‘Bullying: the Power to Cope’ program. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 23(2), 147-172. <https://doi.org/10.24193/jebp.2023.2.15>
- Thornberg, R., Thornberg, U. B., Alamaa, R., & Daud, N. (2016). Children’s conceptions of bullying and repeated conventional transgressions: Moral, conventional, structuring and personal-choice reasoning. *Educational Psychology*, 36(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.915929>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2009.11.014>
- Valente, J., De Oliveira, P., Mari, J., & Sanchez, Z. (2023). The indirect effect of #Tamojunto2.0

- program on bullying through reduction of alcohol use initiation. *Journal of Adolescent Health*, 73, 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.02.023>
- Van Aalst, D. A. E., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2024). A systematic review on primary school teachers' characteristics and behaviors in identifying, preventing, and reducing bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(2), 124-137. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00145-7>
- Vanega-Romero, S., & Sosa-Correa, M. (2018). Acoso escolar, ira y depresión en adolescentes mexicanos: un estudio preliminar de la eficacia de una intervención. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 49-54. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.7>
- Wang, X., Xie, R., Ding, W., Song, S., Wu, W., Wang, X., & Li, W. (2023). Childhood abuse and adolescent school bullying: The mediating roles of perceived social support and loneliness. *Journal of Child and Family Studies*, 32(10), 3120-3133. <https://doi.org/10.1007/S10826-022-02486-9>
- Xiao, Y., Jiang, L., Yang, R., Ran, H., Wang, T., He, X., Xu, X., & Lu, J. (2021). Childhood maltreatment with school bullying behaviors in Chinese adolescents: A cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 281, 941-948. <https://doi.org/10.1016/J.JAD.2020.11.022>
- Yang, Y., Zhu, H., Chu, K., Zheng, Y., & Zhu, F. (2023). Effects of sports intervention on aggression in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *PeerJ*, 11, Artículo e15504. <https://doi.org/10.7717/PEERJ.15504/SUPP-2>
- Yosep, I., Hikmat, R., Mardhiyah, A., Kurniawan, K., & Amira, I. (2023). A scoping review of the online interventions by nurses for reducing negative impact of bullying on students. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 16, 773-783. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S406050>
- Zhu, F., Xiao, W., Wu, X., Zhuang, L., Cai, J., & Liu, L. (2025). Cross-lagged analysis of cyberbullying victimization, school connection, and depression among high school students. *Personality and Individual Differences*, 233, Artículo 112892. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112892>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2015.10.001>

**Recibido: diciembre 8, 2024**

**Aceptado: octubre 3, 2025**

