

Programas Escolares Contra el Cyberbullying y Salud Mental Adolescente: Revisión Sistemática 2020–2026

School Programs to Combat Cyberbullying and Promote Adolescent Mental Health: A Systematic Review, 2020–2026

 Nazly Mabel Herrera-Hernández^{1*},  Ángel Patricio Herrera-Carrión²,
 Norma Judith Erazo-Sánchez³,  Kelly Jael Guevara-Duque³

¹ Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

² Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador

³ Unidad Educativa Maximiliano Spiller, Tena, Ecuador

Recibido: 16 de julio de 2026. **Aceptado:** 18 de septiembre de 2026. **Publicado en línea:** 25 de septiembre de 2026

*Autor de correspondencia: nherrera3@unemi.edu.ec

Resumen

Justificación: El cyberbullying constituye una forma de violencia digital asociada con consecuencias conductuales y psicosociales en adolescentes, lo que ha impulsado el desarrollo de programas escolares con resultados diversos. **Objetivo:** Sintetizar la evidencia publicada entre 2020 y 2026 sobre los efectos de programas escolares o vinculados institucionalmente con centros educativos en la cibervictimización, la ciberperpetración, la ciberagresión y resultados psicosociales relacionados en estudiantes de 11 a 18 años. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática con síntesis narrativa. Las búsquedas en PubMed y Scopus identificaron 656 registros; tras el cribado y la evaluación de elegibilidad se incluyeron 13 informes. La calidad metodológica se examinó mediante el Mixed Methods Appraisal Tool, versión 2018. **Resultados:** Los programas mostraron reducciones favorables en determinados desenlaces conductuales y mejoras en autoestima, autoeficacia, afrontamiento, defensa de víctimas, clima escolar y salud mental. También se observaron efectos condicionados por la victimización previa, resultados nulos y beneficios no sostenidos durante el seguimiento. **Conclusión:** Se concluyó que las intervenciones escolares pueden contribuir a disminuir el cyberbullying, aunque su eficacia depende de la modalidad, la adherencia, la duración, la fidelidad de implementación y las características del alumnado. Se recomendó articular prevención universal, apoyos selectivos y atención terapéutica mediante respuestas escolares multicomponente y sostenidas.

Palabras clave: acoso, adolescencia, bienestar, cyberbullying, salud mental.

Abstract

Justification: Cyberbullying is a form of digital violence associated with behavioral and psychosocial consequences in adolescents, which has driven the development of school-based programs with mixed results. **Objective:** To synthesize the evidence published between 2020 and 2026 on the effects of school-based or institution-linked programs on cybervictimization, cyberperpetration, cyberaggression, and related psychosocial outcomes in students aged 11 to 18 years. **Methodology:** A systematic review with a narrative synthesis was conducted. Searches in PubMed and Scopus identified 656 records; after screening and eligibility assessment, 13 reports were included. Methodological quality was assessed using the Mixed Methods Appraisal Tool, 2018 version. **Results:** The programs showed favorable reductions in certain behavioral outcomes and improvements in self-esteem, self-efficacy, coping, victim advocacy, school climate, and mental health. Effects conditioned by prior victimization, null results, and benefits that were not sustained during follow-up were also observed. **Conclusion:** It was concluded that school-based interventions can help reduce cyberbullying, although their effectiveness depends on the intervention type, adherence, duration, fidelity of implementation, and student characteristics. It was recommended to integrate universal prevention, selective supports, and therapeutic care through sustained, multi-component school-based responses.

Keywords: bullying, adolescence, well-being, cyberbullying, mental health.

Cita: Herrera-Hernández, N. M., Herrera-Carrión, A. P., Erazo-Sánchez, N. J., & Guevara-Duque, K. J. (2026). Programas Escolares Contra el Cyberbullying y Salud Mental Adolescente: Revisión Sistemática 2020–2026. *Erevna Research Reports*, 4(2), e2026055. <https://doi.org/10.70171/v14a6n42>



INTRODUCCIÓN

La expansión de la comunicación digital ha modificado la forma en que los adolescentes establecen vínculos, construyen su identidad y participan en las relaciones entre pares. Junto con sus beneficios educativos y sociales, los entornos virtuales han abierto espacios para conductas agresivas que trascienden los límites físicos y temporales de la convivencia escolar.

Kwan et al. (2020) describen el cyberbullying como una modalidad de violencia mediada por tecnologías, asociada con mensajes hostiles, exclusión, difusión de rumores, suplantación de identidad y exposición no consentida de contenidos. Aunque comparte con el acoso tradicional la intencionalidad, la reiteración y el desequilibrio de poder, presenta rasgos particulares: el agresor puede ocultar su identidad, una publicación puede reproducirse sin nuevas acciones de quien la originó y la victimización puede alcanzar al estudiante incluso dentro de espacios previamente considerados seguros. La permanencia del contenido, su difusión masiva y la ausencia de claves no verbales también dificultan valorar la intención del emisor y amplifican el daño percibido por la víctima (Kasturiratna et al., 2025; Zhu et al., 2021).

La magnitud del fenómeno no puede expresarse mediante una única cifra, pues las estimaciones cambian según la definición utilizada, las conductas incluidas, el periodo de recuerdo, la edad de las muestras y los instrumentos de medición. Casaña Mohedo et al. (2026) calcularon una mediana de cibervictimización del 19,1% en los estudios revisados, con valores que oscilaron entre 2,1% y 88,0%, variación que refleja diferencias metodológicas más que una distribución uniforme del problema. Zhu et al. (2021) también identificaron intervalos amplios: entre 13,99% y 57,5% para victimización y entre 6,0% y 46,3% para perpetración.

Esta dispersión obliga a interpretar las prevalencias con cautela y a distinguir entre experiencias aisladas de hostigamiento digital, agresiones reiteradas, participación como agresor y coexistencia de los roles de víctima y perpetrador. La ausencia de una definición universal y el uso de escalas heterogéneas restringen la comparación entre países y dificultan determinar si las diferencias registradas responden a cambios reales o a decisiones de medición (Kasturiratna et al., 2025; Kwan et al., 2020).

El uso de redes sociales no constituye por sí mismo una conducta perjudicial; el riesgo aumenta cuando la interacción digital adquiere rasgos problemáticos, expone al adolescente de forma reiterada a comportamientos agresivos o facilita el contacto con desconocidos. Craig et al. (2020), a partir de información de 180.919 estudiantes de 11, 13 y 15 años pertenecientes a 42 países, encontraron asociaciones entre el uso intenso y problemático de redes sociales, el contacto frecuente con desconocidos y la participación en situaciones de cibervictimización o ciberperpetración. El uso problemático presentó las relaciones más consistentes, tanto para recibir como para ejercer agresiones en línea, y las asociaciones fueron más marcadas para la perpetración.

Estos resultados no implican que la tecnología cause automáticamente el cyberbullying; muestran que la exposición prolongada, la normalización de interacciones hostiles y las dificultades de autorregulación pueden aumentar las oportunidades de involucramiento. Desde una perspectiva preventiva, el análisis no debería limitarse al tiempo de conexión, sino incluir la calidad de las interacciones, la supervisión, la alfabetización digital y las competencias para responder ante conflictos en línea (Casaña Mohedo et al., 2026; Zhu et al., 2021).

Las consecuencias trascienden la experiencia inmediata de recibir mensajes ofensivos o ser excluido de una comunidad virtual. Kwan et al. (2020), en un mapa de 19 revisiones sistemáticas, identificaron una asociación consistente entre cyberbullying y deterioro de la salud mental y del bienestar psicosocial; no obstante, advirtieron que gran parte de la evidencia procedía de diseños transversales y que dos tercios de las revisiones presentaban calidad baja o incierta.

En una síntesis más específica, Hu et al. (2021) integraron 57 estudios, 74 tamaños de efecto y 105.440 participantes, y obtuvieron una relación positiva de magnitud moderada entre cibervictimización y depresión, $r = .291$, IC 95% (246, .335). El vínculo fue más intenso en adolescentes de mayor edad, en determinadas composiciones de género y en publicaciones recientes. La revisión paraguas de Kasturiratna et al. (2025) amplió este panorama al relacionar la cibervictimización con ansiedad, estrés, soledad, baja autoestima, dificultades académicas, absentismo, afrontamiento desadaptativo, autolesiones y conducta suicida. El conjunto de hallazgos sitúa al cyberbullying como un problema educativo y de salud pública, no únicamente como una infracción de convivencia digital.

La evidencia longitudinal fortalece la hipótesis de que la victimización digital puede preceder a determinados síntomas, aunque la magnitud promedio del efecto sea reducida. Lee et al. (2026) analizaron 27 estudios longitudinales con 13.497 niños y adolescentes de 8 a 19 años y encontraron una asociación positiva débil, pero consistente, entre cibervictimización y síntomas posteriores de depresión, ansiedad, soledad, cogniciones negativas, baja autoestima, malestar psicológico, alteraciones somáticas, problemas de sueño y estrés. La relación fue mayor en participantes de más edad y en estudios publicados recientemente, mientras que las diferencias culturales y el intervalo entre mediciones no modificaron de forma concluyente los resultados. Tales datos sugieren que la exposición digital adversa no produce una respuesta homogénea: sus repercusiones dependen de la vulnerabilidad previa, la frecuencia de los ataques, el apoyo recibido, la capacidad de afrontamiento y las oportunidades de intervención temprana (Hu et al., 2021; Kwan et al., 2020).

Entre los desenlaces de mayor gravedad se encuentran la ideación suicida, la planificación, los intentos de suicidio y las conductas autolesivas. Dorol-Beauroy-Eustache y Mishara (2021) revisaron 66 investigaciones y señalaron que la asociación entre cyberbullying y conducta suicida se intensifica cuando concurren depresión, soledad, estrés, consumo de sustancias, violencia, diversidad sexual o de género, trastornos del neurodesarrollo, problemas de salud y experiencias de victimización frecuentes o severas.

En contraste, la conexión con la escuela, el vínculo con adultos protectores, el apoyo parental, la satisfacción vital, el bienestar subjetivo y las habilidades personales pueden amortiguar el riesgo. La revisión no plantea una relación causal única entre acoso digital y suicidio; describe una red de vulnerabilidades y recursos que condiciona la respuesta de cada adolescente. Por ello, los programas escolares necesitan articular prevención de la violencia, detección de síntomas emocionales y rutas de derivación para estudiantes con indicadores de riesgo (Casaña Mohedo et al., 2026; Kasturiratna et al., 2025).

La evidencia ecuatoriana confirma la necesidad de estudiar el fenómeno desde las instituciones educativas y los servicios de salud. Fors et al. (2026) examinaron una muestra analítica de 300 adolescentes escolarizados y encontraron que el 16,0% había experimentado cyberbullying. La victimización escolar se relacionó con tristeza y conductas suicidas, mientras que la

cibervictimización mostró asociaciones fuertes con el consumo de alcohol y marihuana.

Aunque el diseño transversal y el muestreo por conveniencia impiden atribuir causalidad o generalizar los resultados a toda la población nacional, el estudio aporta una referencia directa para Ecuador, país donde todavía es limitada la investigación sobre violencia digital, salud mental y riesgos conductuales. La coexistencia de agresión presencial y en línea exige respuestas que no fragmenten artificialmente ambas experiencias, puesto que los conflictos iniciados en el aula pueden prolongarse en redes sociales y, a la inversa, las agresiones digitales pueden alterar la convivencia, la asistencia y la participación académica.

La participación en el cyberbullying también se relaciona con capacidades cognitivas y socioemocionales que pueden convertirse en objetivos de intervención. Real Fernández et al. (2022) identificaron una relación moderada entre determinados perfiles de funcionamiento ejecutivo y los roles de cibervíctima, ciberagresor y víctima-agresor. Una menor inhibición, dificultades de autocontrol y escasa capacidad para resolver problemas pueden favorecer respuestas impulsivas, decisiones riesgosas y escalamiento de conflictos. Estas funciones intervienen en la regulación del comportamiento, el manejo emocional y la selección de respuestas frente a provocaciones.

Zhu et al. (2021) complementan esta explicación al destacar la impulsividad, la victimización previa y ciertas pautas de uso digital como condiciones asociadas con la perpetración, mientras que la empatía, la inteligencia emocional y la autorregulación aparecen vinculadas con menor participación. Por tanto, una propuesta escolar centrada únicamente en advertir sobre los riesgos de internet resultaría insuficiente si no incorpora habilidades para reconocer emociones, valorar consecuencias, resolver conflictos y defender a las víctimas.

El ámbito familiar y el clima escolar modifican la exposición y la capacidad de respuesta ante las agresiones digitales. Grama et al. (2024), mediante una revisión sistemática y un metaanálisis de 158 estudios, encontraron que la calidez parental se relacionaba con menor cibervictimización, mientras que la aversividad y el distanciamiento parental se asociaban con mayor riesgo. Los tamaños de efecto fueron pequeños, lo que indica que las prácticas familiares no explican por sí solas el fenómeno, pero sí forman parte de la red protectora del adolescente.

Zhu et al. (2021) también situaron la relación entre padres e hijos, el clima escolar, la empatía y la inteligencia emocional entre las condiciones que pueden disminuir la participación en cyberbullying. Desde una perspectiva socioecológica, la respuesta requiere coordinación entre estudiantes, docentes, directivos, familias y profesionales de salud; la prevención pierde alcance cuando se delega exclusivamente al estudiante la responsabilidad de bloquear, denunciar o afrontar al agresor (Dorol-Beauroy-Eustache & Mishara, 2021; Kasturiratna et al., 2025).

La escuela constituye un espacio estratégico para la intervención porque concentra relaciones entre pares, ofrece continuidad educativa y puede vincular la prevención universal con apoyos selectivos o terapéuticos. Casaña Mohedo et al. (2026) sostienen que las respuestas más prometedoras integran educación digital, regulación emocional, empatía, participación de observadores, mediación parental y coordinación con servicios sanitarios. La revisión paraguas de Kasturiratna et al. (2025) concluyó que los programas disponibles muestran resultados alentadores, aunque persisten variaciones en sus componentes, duración, población y desenlaces.

Como antecedente complementario, Marianathan et al. (2025) evaluaron sesiones educativas en 160

estudiantes de enfermería de 17 a 19 años y registraron mejoras en conocimiento y afrontamiento. Debido a su edad parcialmente superior al intervalo de esta revisión y a su entorno postsecundario, dicho estudio no constituye evidencia primaria del corpus PRISMA; sí ilustra que la concienciación puede fortalecer respuestas cognitivas y conductuales, aunque tales cambios no equivalen necesariamente a una disminución de la victimización, la perpetración o los síntomas clínicos.

El estado de la cuestión muestra una base sólida sobre prevalencia, riesgos y consecuencias, pero una comprensión menos uniforme acerca de los efectos atribuibles a los programas escolares. Kwan et al. (2020) señalaron vacíos en evidencia longitudinal, estudios cualitativos y análisis de mecanismos moderadores. Lee et al. (2026) confirmaron que la cibervictimización antecede a síntomas posteriores, aunque con efectos pequeños y variables. Casaña Mohedo et al. (2026) reclamaron respuestas multidimensionales, mientras que Kasturiratna et al. (2025) advirtieron que la eficacia de las intervenciones continúa condicionada por diferencias metodológicas y ambientales.

Las revisiones previas suelen reunir intervenciones escolares, digitales, familiares y clínicas, combinan edades amplias o concentran su análisis en la reducción de conductas agresivas sin integrar de forma consistente depresión, ansiedad, ideación suicida, autoestima, afrontamiento, defensa de víctimas y clima escolar. Esta dispersión limita la toma de decisiones en centros educativos que necesitan conocer no solo si un programa produce cambios, sino qué resultados modifica, en qué estudiantes, mediante qué modalidad y durante cuánto tiempo.

A partir de estas brechas, el presente estudio desarrolla una revisión sistemática de la evidencia publicada entre 2020 y 2026 sobre programas preventivos, educativos, psicosociales o terapéuticos implementados en escuelas o coordinados formalmente con instituciones educativas. La síntesis caracteriza las intervenciones según población, país, diseño, modalidad, comparador, componentes y seguimiento; examina sus efectos sobre cibervictimización, ciberperpetración, ciberagresión y resultados psicosociales relacionados; contrasta las variaciones entre programas y valora la calidad metodológica de los estudios para evitar que la interpretación dependa únicamente de la dirección de los resultados.

Bajo este propósito se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efectos tienen los programas escolares o vinculados institucionalmente con centros educativos sobre la cibervictimización, la ciberperpetración, la ciberagresión y los resultados psicosociales relacionados en estudiantes adolescentes de 11 a 18 años, según la evidencia científica publicada entre 2020 y 2026?

METODOLOGÍA

Diseño de Investigación

Se desarrolló una revisión sistemática con síntesis narrativa, orientada mediante la estructura PICO y alineada con las recomendaciones de reporte PRISMA 2020. La elección de una síntesis narrativa respondió a la diversidad de los diseños, los componentes de las intervenciones, las escalas empleadas, los momentos de seguimiento y los desenlaces evaluados. El análisis no pretendió estimar un efecto combinado, sino caracterizar los programas, comparar la dirección y permanencia de sus resultados, identificar hallazgos nulos o condicionados e interpretar la solidez metodológica de la evidencia.

Para documentar las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión se emplearon la lista de comprobación y el diagrama de flujo PRISMA 2020. Esta guía permitió estructurar el reporte de la identificación, selección, evaluación y síntesis de los estudios de manera transparente (Page et al., 2021).

Población y Muestra Documental

La población de interés estuvo constituida por estudiantes escolarizados de 11 a 18 años. También se admitieron muestras escolares con edad media adolescente y predominio verificable de ese intervalo. La muestra documental final estuvo conformada por 13 informes científicos primarios publicados entre 2020 y 2026 que evaluaron programas escolares o intervenciones vinculadas institucionalmente con centros educativos para prevenir o reducir el cyberbullying y sus consecuencias psicosociales.

La selección tuvo carácter intencional y estuvo determinada por el cumplimiento de los criterios de elegibilidad previamente establecidos, sin aplicar muestreo probabilístico. Las intervenciones elegibles comprendieron programas preventivos, educativos, psicosociales o terapéuticos desarrollados dentro de una escuela o coordinados formalmente con una institución educativa.

Los comparadores incluyeron grupo control, lista de espera, currículo habitual, placebo, condición educativa alternativa u otro programa con mediciones equivalentes. Los desenlaces primarios fueron cibervictimización, ciberperpetración, ciberagresión, cyberbullying o agresión entre pares en línea. Como desenlaces secundarios se consideraron depresión, ansiedad, ideación suicida, autoestima, bienestar, trauma, afrontamiento, defensa de víctimas, autoeficacia, conductas prosociales y clima escolar, siempre que se relacionaran con la violencia digital.

Se incluyeron ensayos aleatorizados, ensayos por conglomerados y estudios controlados o cuasiexperimentales con mediciones comparables, publicados entre enero de 2020 y julio de 2026, en inglés o español, y con información suficiente para evaluar población, intervención, comparación, procedimiento y resultados.

Se excluyeron revisiones, metaanálisis, protocolos, editoriales, estudios exclusivamente descriptivos, investigaciones transversales sin intervención, publicaciones sin comparador, programas desvinculados del ámbito escolar y trabajos centrados únicamente en bullying presencial. También se descartaron muestras universitarias o adultas cuando no fue posible verificar un predominio de participantes entre 11 y 18 años, estudios sin desenlace digital y documentos con información insuficiente para valorar la intervención y sus efectos. Los resultados favorables no constituyeron un criterio de inclusión, por lo que se conservaron investigaciones con efectos nulos, parciales, diferidos o no sostenidos.

Instrumentos y Materiales

Los materiales de trabajo comprendieron los textos completos de los estudios, las referencias bibliográficas verificadas mediante Zotero, los registros conservados de las búsquedas y una matriz electrónica elaborada en Microsoft Excel.

La matriz organizó la información mediante campos estandarizados: código de identificación, título, autoría, año, país, base de recuperación, revista, enlace oficial o DOI, objetivo, diseño metodológico, características de la población, intervención, comparador, desenlaces, resultados, implicaciones, modalidad de aplicación, mecanismo de acción y observaciones de elegibilidad.

La calidad metodológica se examinó mediante el Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), versión 2018, debido a que el corpus incluyó ensayos aleatorizados y estudios cuantitativos no aleatorizados. El instrumento contiene preguntas iniciales de cribado y cinco criterios específicos para cada categoría metodológica, lo que permitió realizar una valoración diferenciada de los diseños incluidos (Hong et al., 2018). Los juicios se registraron como Sí, No o No se puede determinar, acompañados de una justificación basada en la información proporcionada por cada artículo. No se calculó una puntuación global, debido a que una suma numérica podría ocultar limitaciones específicas relacionadas con la asignación, la comparabilidad de grupos, los datos incompletos, el control de variables de confusión o la fidelidad de implementación.

Estrategia de Búsqueda

La búsqueda principal se efectuó en PubMed y Scopus. La última consulta de PubMed se realizó el 6 de julio de 2026 y la de Scopus el 7 de julio de 2026. El intervalo de publicación se restringió a 2020–2026 y los idiomas considerados fueron inglés y español. También se exploraron Taylor & Francis Online y Dialnet como fuentes complementarias. Estas consultas no aportaron estudios al corpus final. Las cadenas exactas y las fechas correspondientes a dichas búsquedas complementarias no quedaron conservadas; por esta razón, no se incorporaron al conteo cuantitativo del flujo de selección.

La estrategia de PubMed combinó términos relacionados con programas escolares, intervención, cyberbullying, salud mental y adolescencia. El registro conservado indicó el empleo de términos libres y descriptores equivalentes en título, resumen y vocabulario temático, junto con filtros de fecha e idioma. La búsqueda de Scopus utilizó términos relacionados con escuela, programas, intervención, salud mental y adolescencia. La ecuación documentada incluyó una cláusula dirigida a revisiones sistemáticas y metaanálisis, aunque los criterios de elegibilidad exigían estudios primarios. Esta discordancia se mantuvo en el reporte para no sustituir retrospectivamente la estrategia ejecutada y se reconoció como una limitación de precisión y reproducibilidad.

Tabla 1. Fuentes, Estrategias y Límites de Búsqueda

Fuente	Estrategia documentada	Campos y límites	Última búsqueda
PubMed	("school program*" OR "educational program*" OR intervention* OR "prevention program*") AND (cyberbullying OR "online harassment" OR "digital bullying" OR "internet bullying") AND ("mental health" OR "psychological well-being" OR "emotional health" OR "adolescent health") AND (adolescent* OR teenager* OR youth OR "young people" OR student*)	Términos libres y descriptores equivalentes; título/resumen; publicaciones de 2020–2026; inglés y español	6 de julio de 2026
Scopus	(school OR program OR intervention) AND cyberbullying AND (mental OR health) AND (adolescent OR youth) AND 2020:2026 AND (systematic review OR meta-analysis)	Búsqueda documentada; periodo 2020–2026; inglés y español	7 de julio de 2026
Taylor & Francis Online	Cadena exacta no conservada	Exploración complementaria; no aportó estudios incluidos	N/A
Dialnet	Cadena exacta no conservada	Exploración complementaria; no aportó estudios incluidos	N/A

Nota. Las ecuaciones se reprodujeron de acuerdo con el registro conservado de la revisión. N/A = información no disponible.

Procedimiento de Selección y Extracción

Las referencias recuperadas se sometieron a una secuencia de filtrado temporal, revisión idiomática, comprobación preliminar del alcance, cribado de título y resumen, recuperación del texto completo y evaluación de elegibilidad.

El registro disponible contabilizó 656 referencias identificadas: 238 procedentes de PubMed y 418 de Scopus. Después de los filtros temporales, idiomáticos y temáticos quedaron 198 registros para el cribado formal. De ellos, 182 avanzaron a evaluación de texto completo, ninguno quedó sin recuperar y 13 informes cumplieron los criterios definitivos de inclusión.

Todas las fases fueron realizadas por un solo investigador. El cribado de títulos y resúmenes, la lectura de los textos completos, la decisión de elegibilidad, la extracción de datos y la evaluación metodológica no se efectuaron de manera independiente por dos revisores. Por esta razón, no existió un procedimiento de consenso ni un tercer evaluador para resolver discrepancias.

Las decisiones se contrastaron con los criterios PICO y se registraron en la matriz de trabajo. La deduplicación no quedó documentada como una fase independiente y no se imputó una cifra retrospectiva.

La extracción se efectuó mediante una matriz uniforme. Para cada informe se registraron identificación bibliográfica, procedencia, objetivo, país, diseño, población, tamaño muestral, modalidad, duración, intervención, comparador, instrumentos, momentos de medición, resultados, implicaciones y restricciones metodológicas. Los datos se obtuvieron del texto completo y se consignó N/A cuando un artículo no proporcionó la información requerida. No se calcularon resultados ausentes ni se transformaron medidas cuando el reporte original no ofrecía datos suficientes.

Evaluación Metodológica

La evaluación MMAT se aplicó después de confirmar la elegibilidad de los estudios. Ocho informes fueron clasificados como cuantitativos aleatorizados y cinco como cuantitativos no aleatorizados.

En los ensayos aleatorizados se examinaron la adecuación de la asignación, la comparabilidad basal, la integridad de los datos, el cegamiento y la adherencia a la intervención. En los estudios no aleatorizados se valoraron la representatividad de las muestras, la pertinencia de las mediciones, la completitud de la información, el control de variables de confusión y la ejecución de la intervención.

Un único investigador emitió los juicios y añadió una explicación breve para cada criterio. Los resultados se presentaron por estudio y no mediante una calificación agregada.

Síntesis y Análisis de la Evidencia

La síntesis se organizó de acuerdo con las características de los programas, la modalidad de aplicación, los mecanismos propuestos, los desenlaces y la duración del seguimiento. Se distinguieron intervenciones presenciales, digitales e híbridas; programas universales, selectivos o terapéuticos; y mecanismos psicoeducativos, emocionales, cognitivos, motivacionales o tecnológicos.

Los resultados se clasificaron según su dirección: reducción favorable, mejoría psicosocial, efecto condicionado por características de la muestra, ausencia de efecto o falta de mantenimiento. Cuando los artículos informaron estimaciones, intervalos de confianza o valores de probabilidad, estos se conservaron de acuerdo con el reporte original.

No se realizó metaanálisis porque las investigaciones utilizaron intervenciones, escalas, comparadores y periodos de seguimiento difícilmente combinables. La diversidad clínica y metodológica habría limitado la interpretación de una estimación conjunta.

Tampoco se aplicaron gráficos de embudo, prueba de Egger ni otros procedimientos estadísticos para evaluar sesgo de publicación, debido a que no se calculó un efecto agregado y el número de investigaciones por desenlace fue reducido. La posible influencia de publicación selectiva se abordó narrativamente mediante la consideración de estudios con resultados nulos o no sostenidos.

La certeza de la evidencia no se calificó formalmente mediante GRADE. La confianza interpretativa se examinó cualitativamente considerando el diseño, los juicios MMAT, el tamaño y selección de las muestras, la consistencia entre mediciones, la correspondencia directa con la pregunta PICO y la duración del seguimiento. Las conclusiones se formularon considerando conjuntamente la dirección del efecto, la calidad metodológica, la estabilidad temporal y la pertinencia para la población escolar.

El protocolo no fue registrado en PROSPERO, OSF ni en otro repositorio. Las decisiones metodológicas quedaron consolidadas en el protocolo interno, la matriz de extracción, la evaluación MMAT y el diagrama PRISMA. Los archivos utilizados para la síntesis y las matrices derivadas se conservaron como materiales de trabajo y podrán solicitarse a los autores.

Consideraciones Éticas

No se aplicaron encuestas, entrevistas, cuestionarios propios ni mediciones directas a estudiantes, familias o docentes. Las escalas psicológicas y educativas descritas correspondieron exclusivamente a los instrumentos empleados por los estudios primarios.

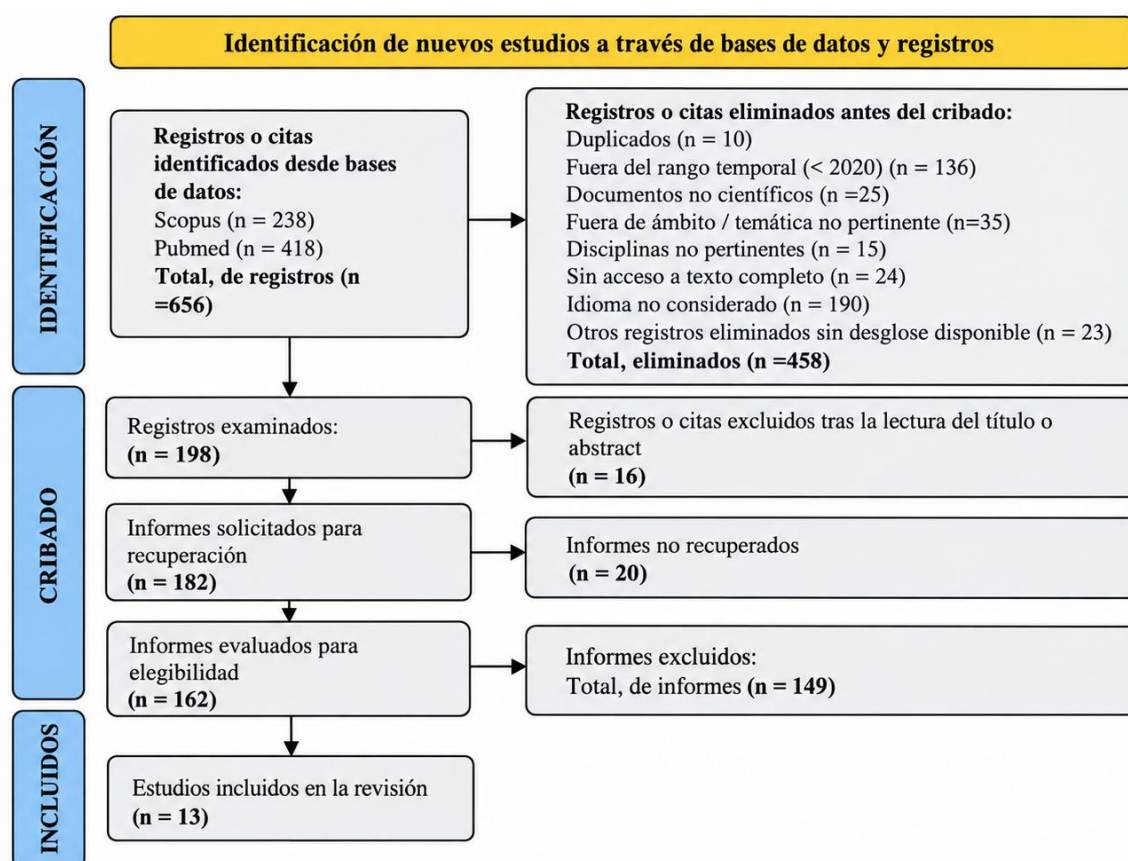
Tampoco se accedió a bases individuales de participantes ni a información personal identificable. Debido a que el estudio correspondió a una revisión de publicaciones científicas disponibles y no implicó interacción directa con seres humanos, no se requirió consentimiento informado ni aprobación de un comité de ética para la elaboración de la síntesis.

RESULTADOS

Descripción de la Muestra

La búsqueda identificó 656 registros, de los cuales 238 procedieron de PubMed y 418 de Scopus. Tras aplicar los filtros de fecha, idioma y pertinencia temática, 198 registros avanzaron al cribado por título y resumen. Se excluyeron 16 en esta fase y los 182 informes restantes fueron recuperados y examinados a texto completo. La evaluación de elegibilidad condujo a la exclusión de 169 informes y a la inclusión definitiva de 13 artículos. El flujo completo se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Flujo PRISMA 2020 de Selección de los Estudios



Nota. El diagrama representa las fases de identificación, eliminación previa al cribado, evaluación de títulos y resúmenes, recuperación, lectura a texto completo e inclusión.

Los artículos se publicaron entre 2020 y 2026. La mayor concentración correspondió a 2023, con cuatro publicaciones; 2021, 2022 y 2025 aportaron dos informes cada año, mientras que 2020, 2024 y 2026 estuvieron representados por un artículo. La producción científica incluida procedió de siete países. España concentró cinco informes, equivalentes al 38,5% del corpus; Estados Unidos y China aportaron dos cada uno, mientras que Reino Unido, Noruega, Corea del Sur e Italia contribuyeron con una publicación, respectivamente. Esta distribución mostró un predominio de estudios desarrollados en Europa, acompañado de intervenciones realizadas en América del Norte y Asia.

Los participantes fueron estudiantes de educación media o secundaria, con edades comprendidas principalmente entre 11 y 18 años. Las muestras variaron en tamaño y estructura. Chen et al. (2025) incluyeron 105 adolescentes; Zeng et al. (2024), 121; Lee et al. (2023), 139 al inicio y 131 al finalizar; Bickham et al. (2021), 163 distribuidos entre intervención y comparación; Ruiz-Robledillo et al. (2026), 374; Ortega-Barón et al. (2022), 580; Høgstad et al. (2025), 586; Calvete et al. (2022), 856; y Calvete et al. (2023), 1.085. Los dos estudios piloto contenidos en Calvete et al. (2021) evaluaron 339 y 214 adolescentes. Sorrentino et al. (2023) inició con 759 participantes y mantuvo 475 en el seguimiento longitudinal. Bonell et al. (2020) desarrollaron el ensayo en 40 escuelas secundarias y Williams et al. (2023) en 14 escuelas intermedias, aunque el registro de extracción no conservó un total individual consolidado para estos dos informes.

Ocho artículos, equivalentes al 61,5%, utilizaron diseños cuantitativos aleatorizados individuales o

por conglomerados. Este grupo comprendió los estudios de Bonell et al. (2020), Calvete et al. (2021, 2022, 2023), Chen et al. (2025), Høgstad et al. (2025), Williams et al. (2023) y Zeng et al. (2024). Los cinco trabajos restantes, correspondientes al 38,5%, aplicaron diseños controlados no aleatorizados o cuasiexperimentales: Bickham et al. (2021), Lee et al. (2023), Ortega-Barón et al. (2022), Ruiz-Robledillo et al. (2026) y Sorrentino et al. (2023).

En cuanto a la modalidad, seis programas fueron presenciales, lo que representó el 46,2% de los informes; cinco se administraron mediante recursos digitales o aplicaciones, equivalentes al 38,5%; y dos combinaron recursos presenciales y tecnológicos, correspondientes al 15,4%. Diez intervenciones fueron clasificadas como preventivas universales, una integró componentes universales y selectivos, una fue selectiva y una correspondió a una intervención indicada o terapéutica dirigida a estudiantes víctimas de cyberbullying. Los mecanismos empleados incluyeron alfabetización y ciudadanía digital, prácticas restaurativas, regulación emocional, mentalidad de crecimiento, autoafirmación, modificación de sesgos interpretativos, entrenamiento en habilidades para la vida, resolución de conflictos, autoeficacia, defensa de víctimas y terapia grupal.

Los comparadores incluyeron práctica habitual, grupos sin intervención, lista de espera, controles educativos activos, actividades antiestrés, tareas placebo y programas escolares alternativos. Los periodos de evaluación también fueron heterogéneos. Algunos estudios midieron cambios al finalizar la intervención, mientras que otros incorporaron seguimientos de una semana, tres meses, seis meses, un año, 24 meses o 36 meses. La Tabla 2 resume las características de la muestra, el diseño y las intervenciones.

Tabla 2. Características de los Estudios Incluidos

Estudio	País	Diseño y muestra	Intervención y modalidad	Comparador y evaluación
Bickham et al. (2021)	Estados Unidos	Cuasiexperimental; 92 estudiantes en intervención y 71 en comparación	Currículo Screenshots; presencial	Grupo de comparación; pretest-postest
Bonell et al. (2020)	Reino Unido	Ensayo aleatorizado por conglomerados; 40 escuelas	Learning Together; presencial	Práctica habitual; 24 y 36 meses
Calvete et al. (2021)	España	Dos estudios piloto aleatorizados; $n = 339$ y $n = 214$	Autoafirmación y teoría incremental; presencial	Condiciones de control; postintervención
Calvete et al. (2023)	España	Ensayo aleatorizado doble ciego; $n = 1.085$	Mentalidad de crecimiento y autoafirmación; digital en aula	Control activo antiestrés; 3 y 6 meses
Calvete et al. (2022)	España	Ensayo controlado aleatorizado; $n = 856$	Intervención de resiliencia y mentalidad de crecimiento; digital	Control educativo; 3 y 6 meses
Chen et al. (2025)	China	Ensayo aleatorizado; $n = 105$	Programa GISCC basado en juego digital	Grupo control; pretest-postest

Høgstad et al. (2025)	Noruega	Ensayo aleatorizado por conglomerados; $n = 586$, 32 escuelas	Aplicación NettOpp; digital	Lista de espera; tres mediciones
Lee et al. (2023)	Corea del Sur	Controlado no aleatorizado; 139 al inicio y 131 al finalizar	Terapia grupal escolar con arena; presencial	Grupo sin terapia; 10 sesiones
Ortega-Barón et al. (2022)	España	Cuasiexperimental controlado; $n = 580$	Prev@cib 2.0; presencial	Grupo control; pretest-postest durante cuatro meses
Ruiz-Robledillo et al. (2026)	España	Cuasiexperimental; $n = 374$	Programa AEMO; presencial	Grupo control; intervención de cinco meses
Sorrentino et al. (2023)	Italia	Controlado longitudinal; 759 al inicio y 475 en seguimiento	Tabby Improved; híbrida	Grupo control; 6 meses y 1 año
Williams et al. (2023)	Estados Unidos	Ensayo aleatorizado por conglomerados; 14 escuelas	Herramientas digitales y currículo de habilidades; híbrida	Programa escolar alternativo; pretest-postest
Zeng et al. (2024)	China	Ensayo controlado aleatorizado; $n = 121$	Modificación del sesgo interpretativo; digital	Tarea placebo; postest y una semana

Nota. Se describe la muestra corresponde al número informado o conservado en la matriz de extracción.

Análisis de los resultados

A continuación, se presentan los resultados derivados de la evaluación y síntesis de los 13 informes incluidos. La heterogeneidad de programas, mediciones y seguimientos impidió aplicar una estimación cuantitativa conjunta, por lo que los hallazgos se organizaron de acuerdo con los desenlaces conductuales, psicosociales y de salud mental reportados.

Ocho informes registraron reducciones o una contención favorable en al menos un desenlace directo de cibervictimización, ciberperpetración, cyberbullying o ciberagresión. Los cinco restantes presentaron cambios en variables proximales o psicosociales, efectos indirectos o condicionados, o ausencia de efectos principales sostenidos. Los resultados favorables no fueron uniformes en magnitud, momento de aparición ni población beneficiada.

Bonell et al. (2020) identificaron efectos diferidos del programa Learning Together. A los 24 meses, los estudiantes de las escuelas intervenidas mostraron menor cibervictimización que los participantes de la condición habitual, $OR = 0,77$, $IC\ 95\% [0,61, 0,98]$. La reducción de la ciberperpetración apareció a los 36 meses, $OR = 0,65$, $IC\ 95\% [0,48, 0,88]$. Los dos desenlaces no cambiaron de forma simultánea, puesto que la disminución de la victimización precedió al efecto sobre la perpetración.

Los dos estudios piloto de Calvete et al. (2021) examinaron una intervención breve basada en autoafirmación y teoría incremental de la personalidad. En ambos estudios disminuyó la reciprocidad entre victimización y perpetración. El segundo piloto también registró menor perpetración de cyberbullying. Los efectos comunicados se relacionaron con la interrupción de mecanismos mediante los cuales una experiencia previa de victimización podía asociarse con respuestas agresivas posteriores.

La intervención de mentalidad de crecimiento y autoafirmación evaluada por Calvete et al. (2023)

produjo menores incrementos de agresión entre pares en línea y de otras conductas digitales de riesgo entre quienes no habían informado victimización previa. Ese patrón no apareció de manera general entre los adolescentes previamente victimizados. El efecto estuvo, por tanto, condicionado por la historia de victimización y no representó una reducción homogénea para toda la muestra.

Calvete et al. (2022) analizaron una intervención digital orientada a la resiliencia. Los resultados no consistieron en una disminución uniforme de todos los síntomas o conductas. El programa redujo la relación predictiva entre victimización en línea y agresión, así como entre victimización y ansiedad social. También aumentó la asociación entre victimización y actitud de defensa y redujo las creencias de personalidad fija. Los cambios se concentraron en mecanismos de respuesta y moderación de las consecuencias de la victimización.

Chen et al. (2025) encontraron que el programa digital GISCC redujo el cyberbullying, la intención de violencia y los problemas de salud mental en comparación con el grupo control. La intervención incrementó la autoeficacia y las habilidades para resolver conflictos. El reporte reunió desenlaces conductuales y psicosociales dentro de una misma evaluación pretest-postest.

Prev@cib 2.0 mostró cambios en las conductas digitales y en los recursos de apoyo escolar. Ortega-Barón et al. (2022) registraron una disminución de la cibervictimización y la ciberagresión después de cuatro meses de intervención. También aumentaron las conductas de ayuda y la percepción de apoyo proporcionado por el profesorado. Los cambios abarcaron tanto la implicación directa en el cyberbullying como las respuestas prosociales de estudiantes y docentes.

Ruiz-Robledillo et al. (2026) informaron que el programa AEMO redujo el bullying presencial, la victimización, el cyberbullying y la cibervictimización frente al grupo control. La intervención también produjo mejoras en componentes del clima escolar. Los resultados se obtuvieron después de cinco meses de aplicación en cuatro centros de educación secundaria.

Williams et al. (2023) compararon una intervención que incorporó herramientas digitales, materiales dirigidos a familias y personal educativo y un currículo de habilidades para la vida con un programa escolar alternativo. Los estudiantes de las escuelas intervenidas informaron menor perpetración de bullying y cyberbullying, junto con mayor conocimiento de habilidades para la vida. El artículo no comunicó resultados clínicos directos de depresión, ansiedad o ideación suicida.

Zeng et al. (2024) encontraron una reducción de la ciberagresión reactiva después de ocho sesiones de modificación del sesgo interpretativo. No se produjo una disminución global del sesgo de atribución hostil. Los análisis indirectos mostraron que ciertos mecanismos estuvieron presentes principalmente en las mujeres. El seguimiento se realizó una semana después de la intervención.

El currículo Screenshots produjo cambios parciales en variables anteriores a la conducta. Bickham et al. (2021) registraron mejoras en conocimientos sobre ciudadanía y seguridad digital y en algunas creencias sobre comportamiento respetuoso en línea. Entre determinados participantes varones disminuyó la elección de respuestas verbalmente agresivas y aumentó la preferencia por alternativas no agresivas. Los resultados variaron entre escuelas y según el sexo, y el estudio no documentó una reducción directa de la frecuencia de cibervictimización o ciberperpetración.

Lee et al. (2023) evaluaron una intervención terapéutica dirigida a estudiantes identificados como víctimas de cyberbullying. Tras diez sesiones de terapia grupal escolar con arena, el grupo intervenido presentó menor depresión e ideación suicida y mayor autoestima frente al grupo sin terapia. Este

estudio se diferenció de los programas universales porque sus desenlaces principales correspondieron a consecuencias clínicas y emocionales de la victimización, no a la frecuencia de la conducta agresiva digital.

Dos informes no identificaron efectos principales robustos o sostenidos. Høgsdal et al. (2025) no encontraron diferencias atribuibles a la aplicación NettOpp en los análisis por intención de tratar. En el análisis por protocolo disminuyó la hiperactividad entre quienes utilizaron la aplicación, mientras que el cyberbullying descendió en el conjunto de participantes y no exclusivamente en el grupo intervenido. La utilización efectiva de la aplicación alcanzó aproximadamente al 40% de los estudiantes asignados.

Sorrentino et al. (2023) no encontraron efectos sostenidos del programa Tabby Improved sobre cyberbullying o cibervictimización durante el seguimiento longitudinal. La muestra disminuyó de 759 participantes en la evaluación inicial a 475 en las mediciones posteriores. Los resultados a seis meses y un año no mostraron diferencias estables atribuibles a la intervención. La Tabla 3 presenta de forma comparativa los desenlaces y la dirección de los resultados, sin duplicar la descripción metodológica incluida en la Tabla 2.

Tabla 3. Resultados Principales de los Programas Incluidos

Estudio	Desenlaces evaluados	Resultado principal	Clasificación descriptiva
Bickham et al. (2021)	Conocimiento, creencias y respuestas previstas	Mejoras parciales en conocimientos y respuestas no agresivas; variación por escuela y sexo	Proximal y parcial
Bonell et al. (2020)	Cibervictimización y ciberperpetración	Menor cibervictimización a 24 meses y menor perpetración a 36 meses	Favorable y diferido
Calvete et al. (2021)	Victimización, perpetración y reciprocidad	Menor reciprocidad victimización-perpetración; menor perpetración en el segundo piloto	Favorable
Calvete et al. (2023)	Agresión en línea y conductas digitales de riesgo	Menores incrementos únicamente entre estudiantes sin victimización previa	Favorable condicionado
Calvete et al. (2022)	Victimización, agresión, ansiedad social y defensa	Modificación de relaciones de riesgo, mayor actitud de defensa y menor creencia fija	Indirecto o moderador
Chen et al. (2025)	Cyberbullying, violencia, salud mental y autoeficacia	Reducción de conductas y problemas de salud mental; aumento de autoeficacia	Favorable
Høgsdal et al. (2025)	Cyberbullying, incidentes digitales y salud mental	Sin efecto en intención de tratar; cambio limitado en análisis por protocolo	Nulo en análisis principal
Lee et al. (2023)	Depresión, ideación suicida y autoestima	Menor depresión e ideación suicida; mayor autoestima	Favorable psicosocial
Ortega-Barón et al. (2022)	Cibervictimización, ciberagresión y ayuda	Reducción de victimización y agresión; mayor ayuda y apoyo docente	Favorable

Ruiz- Robledillo et al. (2026)	Bullying, cyberbullying, victimización y clima escolar	Reducción de conductas y mejora del clima escolar	Favorable
Sorrentino et al. (2023)	Cyberbullying y cibervictimización	Ausencia de diferencias sostenidas durante el seguimiento	No sostenido
Williams et al. (2023)	Perpetración y habilidades para la vida	Menor perpetración y mayor conocimiento de habilidades	Favorable
Zeng et al. (2024)	Ciberagresión reactiva y atribución hostil	Menor ciberagresión; sin reducción global del sesgo hostil	Favorable parcial

Nota. La clasificación describe la dirección de los resultados comunicados por cada estudio y no representa una puntuación de eficacia ni una comparación cuantitativa entre programas.

En conjunto, los desenlaces conductuales directos fueron los más frecuentes. La cibervictimización se analizó en programas sistémicos, psicoeducativos, emocionales y tecnológicos; la ciberperpetración o ciberagresión se examinó mediante intervenciones de mentalidad de crecimiento, modificación cognitiva, habilidades para la vida y prevención multicomponente. Los resultados de salud mental aparecieron con menor frecuencia y se concentraron en GISCC, NettOpp, la intervención de resiliencia y la terapia grupal con arena. La depresión, la ideación suicida y la autoestima fueron desenlaces centrales únicamente en Lee et al. (2023), mientras que Chen et al. (2025) emplearon una medida más amplia de problemas de salud mental.

La duración del efecto difirió entre programas. Learning Together presentó cambios a los 24 y 36 meses, aunque en desenlaces diferentes. Las intervenciones de Calvete et al. (2022, 2023) mantuvieron evaluaciones a tres y seis meses, con efectos moderadores o condicionados. Zeng et al. (2024) efectuaron un seguimiento de una semana, por lo que el resultado correspondió a un periodo breve. Tabby Improved fue evaluado hasta un año y no mantuvo diferencias atribuibles al programa. En las restantes investigaciones, los resultados correspondieron principalmente al postest inmediato o a mediciones cercanas al cierre de la intervención.

La evaluación MMAT clasificó ocho informes como cuantitativos aleatorizados y cinco como cuantitativos no aleatorizados. No se calculó una puntuación global; cada criterio se examinó de forma independiente. Los trabajos de Calvete et al. (2021, 2022, 2023) cumplieron la mayoría o totalidad de los criterios aplicables, con aleatorización, comparadores activos y seguimiento estructurado. Bonell et al. (2020) presentó aleatorización por conglomerados, comparabilidad y análisis longitudinal, aunque la fidelidad de aplicación no fue uniforme. Zeng et al. (2024) mostró secuencia aleatoria, grupos comparables y adherencia, con información insuficiente sobre cegamiento y un seguimiento de una semana.

Chen et al. (2025) fue valorado con validez interna moderada debido a la descripción incompleta del procedimiento de aleatorización, diferencias basales y ausencia de información suficiente sobre cegamiento. Høgsdal et al. (2025) aplicó aleatorización por escuelas y análisis por intención de tratar, pero presentó baja utilización de la aplicación y diferencias basales de edad. En Williams et al. (2023), la asignación aleatoria por conglomerados fue adecuada, aunque el informe no aclaró completamente la integridad de los datos, el cegamiento ni la fidelidad de ejecución.

Entre los diseños no aleatorizados, Bickham et al. (2021) presentó grupos no aleatorios, una muestra localizada y dificultades de implementación y retención. Lee et al. (2023) utilizó muestreo por

conveniencia y no documentó un control suficiente de variables de confusión. Ortega-Barón et al. (2022) empleó instrumentos validados y mediciones completas, aunque la muestra y la asignación no fueron probabilísticas. Ruiz-Robledillo et al. (2026) mostró restricciones vinculadas con la selección, la ausencia de seguimiento y la información incompleta sobre fidelidad. Sorrentino et al. (2023) incorporó análisis longitudinal y consideración de diferencias basales, pero registró una reducción considerable de la muestra.

Tabla 4. Síntesis de la Evaluación Metodológica Mediante MMAT 2018

Estudio	Categoría MMAT	Síntesis del juicio metodológico
Bickham et al. (2021)	Cuantitativo no aleatorizado	Grupos no aleatorios, muestra localizada y control insuficiente de confusores
Bonell et al. (2020)	Cuantitativo aleatorizado	Diseño por conglomerados robusto; fidelidad de implementación variable
Calvete et al. (2021)	Cuantitativo aleatorizado	Aleatorización, cegamiento de condición y pérdidas bajas
Calvete et al. (2023)	Cuantitativo aleatorizado	Control activo, doble cegamiento y seguimiento; autoinforme y selección escolar
Calvete et al. (2022)	Cuantitativo aleatorizado	Criterios mayormente cumplidos; seguimiento limitado y autoinforme
Chen et al. (2025)	Cuantitativo aleatorizado	Aleatorización descrita parcialmente y diferencias basales
Høgstad et al. (2025)	Cuantitativo aleatorizado	Asignación por escuelas adecuada; baja adherencia a la aplicación
Lee et al. (2023)	Cuantitativo no aleatorizado	Riesgo de selección y confusión por muestreo de conveniencia
Ortega-Barón et al. (2022)	Cuantitativo no aleatorizado	Mediciones apropiadas; asignación no aleatoria y control limitado de confusores
Ruiz-Robledillo et al. (2026)	Cuantitativo no aleatorizado	Selección de conveniencia, sin seguimiento y fidelidad poco documentada
Sorrentino et al. (2023)	Cuantitativo no aleatorizado	Análisis longitudinal con pérdida considerable de participantes
Williams et al. (2023)	Cuantitativo aleatorizado	Asignación escolar adecuada; cegamiento y fidelidad no suficientemente descritos
Zeng et al. (2024)	Cuantitativo aleatorizado	Aleatorización y adherencia adecuadas; cegamiento incierto y seguimiento breve

Nota. Los juicios se emitieron criterio por criterio. No se calculó una calificación total, debido a que la suma de respuestas podría ocultar limitaciones metodológicas específicas. La evaluación completa se conserva en la matriz MMAT 2018.

La síntesis descriptiva mostró que los efectos favorables aparecieron en programas presenciales, digitales e híbridos. Ninguna modalidad concentró de forma exclusiva los resultados positivos o nulos. Los programas universales representaron la mayoría del corpus, pero sus efectos variaron desde reducciones directas hasta cambios condicionados o ausencia de mantenimiento. La intervención indicada de Lee et al. (2023) se orientó a consecuencias emocionales en víctimas, mientras que la intervención selectiva de Zeng et al. (2024) actuó sobre la ciberagresión reactiva. Estas diferencias impidieron ordenar los programas mediante una medida única de eficacia y justificaron la presentación separada de los desenlaces conductuales, psicosociales y clínicos.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión indican que los programas escolares contra el cyberbullying pueden reducir la cibervictimización, la ciberperpetración y la ciberagresión, aunque sus efectos no fueron uniformes entre intervenciones, poblaciones y periodos de seguimiento.

La mayor parte de los informes comunicó alguna modificación favorable en conductas digitales, recursos psicosociales o consecuencias emocionales; no obstante, también aparecieron resultados nulos, efectos condicionados por características previas de los participantes y pérdidas de eficacia durante el seguimiento. Este patrón coincide con Polanin et al. (2022), quienes hallaron efectos promedio pequeños, pero favorables, sobre perpetración y victimización digital. La convergencia entre ambas síntesis respalda la utilidad de las intervenciones escolares, aunque desaconseja interpretarlas como soluciones de eficacia amplia e inmediata para todos los estudiantes.

La magnitud reducida de los cambios también concuerda con Ng et al. (2022), cuya revisión encontró disminuciones pequeñas en ciberperpetración y cibervictimización después de intervenciones educativas. En el corpus analizado, los programas GISCC, Prev@cib 2.0, AEMO, Learning Together, las herramientas digitales para habilidades para la vida y la modificación del sesgo interpretativo produjeron resultados favorables en al menos un desenlace conductual.

Aun así, las variaciones entre resultados inmediatos, diferidos y condicionados muestran que la reducción del cyberbullying depende de la correspondencia entre las necesidades de la población y el mecanismo de intervención. Los efectos escolares no deben valorarse solo por la existencia de diferencias estadísticas, sino por su permanencia, alcance conductual y relación con el bienestar del alumnado.

La intervención Learning Together mostró que una transformación amplia de la convivencia escolar puede generar cambios digitales aun cuando el programa no se concentre exclusivamente en el cyberbullying. Bonell et al. (2020) registraron una reducción de la cibervictimización a los 24 meses y de la ciberperpetración a los 36 meses, lo que sugiere una secuencia temporal diferenciada entre ambos desenlaces.

Este comportamiento coincide con la perspectiva de Polanin et al. (2022), quienes señalan que los programas escolares pueden producir reducciones cuando incorporan contenidos explícitos sobre cyberbullying dentro de estrategias más amplias de convivencia. La relación entre clima escolar, regulación de normas y conducta digital respalda una comprensión socioecológica: las agresiones en línea no se desarrollan de manera aislada, sino que prolongan relaciones de poder, conflictos y normas aprendidas en los espacios presenciales.

Las intervenciones breves basadas en mentalidad de crecimiento, autoafirmación y resiliencia ofrecieron resultados más complejos. Calvete et al. (2021, 2022, 2023) identificaron modificaciones en la reciprocidad entre victimización y agresión, en la relación entre experiencias de victimización y ansiedad social, y en la disposición para defender a otras personas. No obstante, una de las intervenciones benefició principalmente a estudiantes sin victimización previa.

Este hallazgo advierte que los programas universales pueden resultar insuficientes para adolescentes que ya acumulan experiencias de acoso, síntomas emocionales o patrones consolidados de respuesta agresiva. Chen et al. (2023) también sostienen que las intervenciones digitales alcanzan mejores

resultados cuando incorporan componentes ajustados a los roles de víctima, agresor, víctima-agresor y observador. En consecuencia, la prevención universal requiere complementarse con apoyos selectivos e indicados para quienes presentan mayor vulnerabilidad.

La comparación entre modalidades mostró que la tecnología no garantizó por sí misma mejores resultados. Programas digitales como GISCC y la modificación del sesgo interpretativo produjeron cambios favorables, mientras que NettOpp no generó efectos en el análisis por intención de tratar.

Høgsdal et al. (2025) informaron una utilización limitada de la aplicación, lo que redujo la exposición real a sus componentes. Chen et al. (2023) encontraron que los recursos digitales pueden ser útiles cuando integran juegos serios, entrenamiento de observadores, afrontamiento y espacios de interacción; con todo, su eficacia depende de la adherencia, la accesibilidad y la supervisión. La disponibilidad de una aplicación o plataforma constituye solo el medio de administración: la participación efectiva, la dosis recibida y el acompañamiento escolar determinan si el recurso llega a modificar conocimientos, respuestas y conductas.

Los resultados de Kamaruddin et al. (2023) aportan un contraste necesario. Su metaanálisis de intervenciones realizadas en Asia-Pacífico no encontró reducciones estadísticamente concluyentes en perpetración ni victimización, pese a que algunas investigaciones individuales comunicaron cambios favorables. La revisión actual incluyó estudios asiáticos con resultados positivos, como GISCC, la terapia grupal con arena y la modificación del sesgo interpretativo, pero estas intervenciones abordaron desenlaces distintos y utilizaron muestras relativamente pequeñas.

La divergencia no implica una contradicción directa; refleja la influencia del diseño, el tipo de programa, la población y el número de estudios disponibles. Las diferencias culturales y educativas requieren adaptación de contenidos, evaluación de equivalencia de los instrumentos y análisis de normas locales sobre autoridad, denuncia, privacidad y relaciones entre pares.

La evidencia sobre salud mental fue menos abundante que la referida a conductas de cyberbullying. Lee et al. (2023) encontraron reducciones de depresión e ideación suicida y un aumento de autoestima mediante terapia grupal escolar con arena, mientras que Chen et al. (2025) comunicaron mejorías en una medida general de problemas de salud mental.

En los restantes informes, predominaron desenlaces como autoeficacia, afrontamiento, defensa de víctimas, ansiedad social o clima escolar. Ng et al. (2022) advirtieron una concentración semejante en medidas de victimización y perpetración, con menor atención a consecuencias clínicas. Esta distribución limita la posibilidad de afirmar que reducir el cyberbullying produce automáticamente una mejoría equivalente en depresión, ansiedad o riesgo suicida. Los programas escolares necesitan evaluar por separado las conductas digitales y la salud mental, porque ambos grupos de resultados pueden responder a mecanismos y tiempos distintos.

La intervención terapéutica de Lee et al. (2023) sugiere que los estudiantes ya victimizados pueden requerir estrategias diferentes de las utilizadas en programas universales. Mientras estos últimos suelen trabajar alfabetización digital, normas de convivencia, empatía o habilidades para la vida, las intervenciones indicadas deben abordar el daño emocional, la autoestima, la ideación suicida, el trauma y la recuperación de vínculos seguros.

Esta distinción amplía el papel de la escuela: no solo debe prevenir la aparición de agresiones, sino detectar señales de deterioro psicológico y activar mecanismos de atención. Los programas

universales y terapéuticos no son sustitutos entre sí; responden a niveles distintos de necesidad y deberían integrarse dentro de una ruta institucional escalonada.

Los resultados sobre observadores, defensa de víctimas y apoyo docente también tienen implicaciones prácticas. Prev@cib 2.0 incrementó las conductas de ayuda y la percepción de respaldo del profesorado, mientras que las intervenciones de resiliencia modificaron la disposición para defender a quienes sufrían agresiones. Chen et al. (2023) identificaron el entrenamiento de observadores y de participantes con roles múltiples entre los componentes prometedores.

Estos hallazgos desplazan la prevención desde una lógica centrada exclusivamente en víctima y agresor hacia la responsabilidad colectiva. El observador puede reforzar la agresión mediante difusión, aprobación o silencio, pero también puede interrumpirla, denunciarla y apoyar a la víctima. La formación docente resulta igualmente decisiva, pues las normas escolares pierden credibilidad cuando el alumnado percibe respuestas tardías, minimización del daño o ausencia de seguimiento.

La sostenibilidad de los efectos continúa siendo una cuestión no resuelta. Sorrentino et al. (2023) no identificaron resultados duraderos del programa Tabby Improved, mientras que Learning Together mostró cambios diferidos y otras intervenciones conservaron efectos condicionados hasta los seis meses. Ng et al. (2022) señalaron que los beneficios a largo plazo suelen reducirse y que el número de estudios con seguimiento es limitado.

La evidencia disponible no permite establecer una duración óptima, aunque sugiere que una sesión aislada o una exposición breve difícilmente sostienen cambios complejos sin refuerzos posteriores. Las futuras intervenciones deberían informar con precisión la dosis, la fidelidad, la participación del profesorado, el cumplimiento de las actividades y la existencia de sesiones de refuerzo.

La evaluación MMAT mostró que los ensayos aleatorizados ofrecieron una base metodológica más sólida, aunque no estuvieron exentos de restricciones. Algunos reportes describieron de forma incompleta la generación de la asignación, el cegamiento o la fidelidad de ejecución.

Entre los estudios no aleatorizados fueron frecuentes el muestreo por conveniencia, la falta de control de variables de confusión y la ausencia de seguimiento. La utilización predominante de autoinformes pudo introducir sesgos de memoria, deseabilidad social y percepción. Estas limitaciones aconsejan interpretar con cautela los resultados favorables, especialmente cuando proceden de muestras pequeñas, evaluaciones inmediatas o análisis secundarios. La dirección positiva de un hallazgo no compensa una asignación débil, una pérdida elevada de participantes o una exposición irregular al programa.

La revisión presenta también restricciones derivadas de su propio procedimiento. La selección, extracción y valoración metodológica fueron realizadas por un solo investigador, sin verificación independiente ni resolución formal de discrepancias. La búsqueda principal se limitó a PubMed y Scopus. El protocolo no fue registrado prospectivamente, no se aplicó GRADE y la heterogeneidad impidió efectuar un metaanálisis. Estas restricciones reducen la reproducibilidad y obligan a interpretar la síntesis como una descripción estructurada de tendencias, no como una estimación definitiva del efecto promedio.

Frente a esas limitaciones, el trabajo aporta una delimitación centrada en estudiantes escolarizados de 11 a 18 años, distingue resultados conductuales, psicosociales y clínicos, conserva los hallazgos nulos y analiza la calidad por criterios en lugar de resumirla mediante una puntuación única. La

inclusión de programas universales, selectivos y terapéuticos mostró que la respuesta escolar puede operar sobre diferentes niveles: prevención de la agresión, interrupción de mecanismos cognitivos, fortalecimiento de la defensa, mejoramiento del clima escolar y atención a consecuencias emocionales.

Esta clasificación facilita interpretar qué resultado pretende modificar cada programa y evita comparar intervenciones con propósitos clínicos y educativos como si fueran equivalentes.

Las aplicaciones para las instituciones educativas se orientan hacia programas multicomponente, articulados con normas escolares claras, formación docente, participación familiar y rutas de atención psicológica. Polanin et al. (2022) respaldan la inclusión explícita de contenidos sobre cyberbullying, mientras que Chen et al. (2023) destacan el afrontamiento, la participación de observadores y los recursos interactivos.

Los resultados del corpus añaden regulación emocional, resolución de conflictos, autoeficacia, mentalidad de crecimiento y atención terapéutica. Una estrategia institucional debería combinar estas líneas según el nivel de riesgo: formación universal para todo el alumnado, apoyos selectivos para grupos vulnerables y atención indicada para víctimas con afectación emocional.

Las investigaciones futuras necesitan utilizar definiciones y medidas comparables de cibervictimización, perpetración y salud mental. También deberían incorporar seguimientos superiores a doce meses, registrar adherencia y fidelidad, evaluar costos, analizar efectos adversos y distinguir resultados según edad, sexo, victimización previa y rol dentro del cyberbullying.

Resulta prioritario desarrollar ensayos en países latinoamericanos y entornos con menor representación científica, así como examinar la articulación entre escuela, familia y servicios de salud. Los protocolos prospectivos, la publicación de matrices de exclusión y el uso de revisores independientes fortalecerían la transparencia de las próximas síntesis.

En fin, la evidencia respalda una eficacia potencial, pero moderada y dependiente de las condiciones de implementación. Los programas que integraron componentes conductuales, emocionales, cognitivos y relacionales mostraron mayor amplitud de resultados que las propuestas centradas solo en información. Aun así, ningún enfoque produjo beneficios consistentes para todos los participantes y desenlaces.

La principal deducción es que la prevención escolar del cyberbullying debe concebirse como una respuesta escalonada y sostenida, capaz de combinar reducción de agresiones, fortalecimiento de recursos protectores y atención a la salud mental.

CONCLUSIÓN

La revisión sistemática mostró que los programas escolares o vinculados formalmente con instituciones educativas pueden reducir la cibervictimización, la ciberperpetración y la ciberagresión, aunque los efectos no fueron uniformes entre estudios. La dirección de los resultados dependió del tipo de intervención, la población atendida, el mecanismo de acción, la adherencia, la duración del programa y el tiempo de seguimiento. En consecuencia, la evidencia disponible respalda una eficacia potencial de alcance moderado, no una respuesta homogénea para todos los estudiantes ni para todos los desenlaces.

Los programas multicomponente obtuvieron los resultados más amplios al combinar alfabetización digital, regulación emocional, resolución de conflictos, autoeficacia, defensa de víctimas, habilidades para la vida y participación de la comunidad educativa. Las propuestas centradas exclusivamente en información o concienciación generaron cambios proximales en conocimientos, creencias o respuestas previstas, pero ofrecieron menor respaldo para afirmar una reducción sostenida de las conductas de cyberbullying. Las intervenciones digitales tampoco mostraron superioridad automática frente a las modalidades presenciales o híbridas, pues su rendimiento estuvo condicionado por el uso efectivo, la exposición suficiente y el acompañamiento institucional.

Los hallazgos también confirmaron que los resultados conductuales y los resultados de salud mental no deben considerarse equivalentes. La reducción de agresiones o victimización no implicó necesariamente mejoras paralelas en depresión, ansiedad, ideación suicida, autoestima o bienestar. Los estudiantes con victimización previa, afectación emocional o riesgo psicosocial requieren apoyos selectivos o terapéuticos complementarios a la prevención universal. Por ello, las instituciones educativas deberían organizar una respuesta escalonada que articule formación general para todo el alumnado, atención focalizada para grupos vulnerables y derivación especializada cuando existan indicadores clínicos.

Implicaciones y Limitaciones

La interpretación de los resultados debe considerar las restricciones metodológicas de los estudios incluidos, entre ellas el uso frecuente de autoinformes, muestras por conveniencia, seguimiento breve, pérdidas de participantes, control insuficiente de variables de confusión y fidelidad de implementación poco documentada. La revisión también presentó limitaciones propias derivadas de la selección y evaluación realizadas por un solo investigador. Estas condiciones reducen la certeza de las conclusiones y exigen cautela al generalizar los resultados.

Las escuelas deberían adoptar programas sostenidos, con contenidos explícitos sobre cyberbullying, participación docente, implicación familiar, formación de observadores y rutas claras de apoyo psicológico. Las futuras investigaciones necesitan emplear definiciones comparables, incluir seguimientos superiores a un año, registrar adherencia y fidelidad, analizar efectos según edad, sexo, victimización previa y rol en la agresión digital, e incorporar muestras latinoamericanas. También resulta necesario evaluar costos, efectos adversos y mantenimiento de los beneficios. En síntesis, la prevención escolar del cyberbullying alcanza mayor solidez cuando integra la reducción de conductas agresivas, el fortalecimiento de recursos protectores y la atención oportuna de la salud mental adolescente.

Contribuciones

HHNM, HAP, ESNJ y GDKJ: : Los autores participaron, de acuerdo con sus responsabilidades dentro del estudio, en el diseño de la investigación, administración del proyecto, revisión de la literatura, análisis e interpretación de la información, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido y revisión final. Todos los autores leyeron y aprobaron la versión definitiva del manuscrito y manifiestan su conformidad con la responsabilidad sobre todos los aspectos del trabajo presentado.

Conflicto de Interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés en relación con el trabajo presentado en este informe.

Uso de Inteligencia Artificial

Se utilizó ChatGPT, desarrollado por OpenAI, únicamente como herramienta de apoyo para la revisión de la redacción, organización del texto y adecuación editorial del manuscrito a las directrices de la revista. Todo el contenido fue posteriormente revisado y validado por los autores, quienes asumen plena responsabilidad por la versión final de la publicación.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Bickham, D. S., Moukalled, S., Inyart, H. K., & Zlokower, R. (2021). Evaluating a middle-school digital citizenship curriculum (Screenshots): Quasi-experimental study. *JMIR Mental Health*, 8(9), e26197. <https://doi.org/10.2196/26197>
- Bonell, C., Dodd, M., Allen, E., Bevilacqua, L., McGowan, J., Opondo, C., Sturgess, J., Elbourne, D., Warren, E., & Viner, R. M. (2020). Broader impacts of an intervention to transform school environments on student behaviour and school functioning: Post hoc analyses from the INCLUSIVE cluster randomised controlled trial. *BMJ Open*, 10(5), e031589. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-031589>
- Calvete, E., Cortazar, N., Fernández-González, L., Echezarraga, A., Beranuy, M., León, A., González-Cabrera, J., & Orue, I. (2021). Effects of a brief preventive intervention in cyberbullying and grooming in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 75–84. <https://doi.org/10.5093/pi2020a22>
- Calvete, E., Fernández-González, L., & Orue, I. (2023). A growth mindset and self-affirmation intervention to reduce violent and risky online behaviors: The moderating role of previous victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(7–8), 5875–5901. <https://doi.org/10.1177/08862605221127221>
- Calvete, E., Orue, I., Echezarraga, A., Cortazar, N., & Fernández-González, L. (2022). A growth mindset intervention to promote resilience against online peer victimization: A randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 135, 107373. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107373>
- Casaña Mohedo, J., Murillo-Llorente, M. T., Perez-Bermejo, M., Legidos-García, M. E., & Martínez-Peris, M. (2026). Study of the relationship between cyberbullying and mental health in adolescents—A systematic review. *Children*, 13(3), 367. <https://doi.org/10.3390/children13030367>
- Chen, Q., Chan, K. L., Guo, S., Chen, M., Lo, C. K.-M., & Ip, P. (2023). 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>
- Chen, Q., Lu, Z., Liu, B., Xiao, Q., & Chan, K. L. (2025). Effectiveness of digital game-based GISCC program on cyberbullying prevention among Chinese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 161, 107293. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2025.107293>
- Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Harel-Fisch, Y., Malinowska-Ciešlik, M., Gaspar de Matos, M., Cosma, A., van den Eijnden, R., Vieno, A., Elgar, F. J., Molcho, M., Bjereld, Y., & Pickett, W. (2020). Social media use and cyberbullying: A cross-national analysis of young people in 42 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S100–S108. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.006>

- Dorol-Beauroy-Eustache, O., & Mishara, B. L. (2021). Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying. *Preventive Medicine*, 152, 106684. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106684>
- Fors, M., Gonzalez, P., Torres, A., & Massuht, F. (2026). Bullying and cyberbullying victimization and associated mental health and behavioral risks among adolescents in Ecuador. *Frontiers in Sociology*, 11, Article 1803370. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2026.1803370>
- Grama, D. I., Georgescu, R. D., Coşa, I. M., & Dobrean, A. (2024). Parental risk and protective factors associated with bullying victimization in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27(3), 627–657. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00473-8>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.-C., & Vedel, I. (2018). *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018: User guide*. McGill University. http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/attach/127916259/MMAT_2018_criteria-manual_2018-08-01_ENG.pdf
- Høgdsdal, H., Kaiser, S., Mabilie, G., Breivik, K., Adolfsen, F., Martinussen, M., & Kyrrestad, H. (2025). The effects of an app to prevent negative outcomes of cyberbullying: A cluster randomized controlled trial. *PLOS Digital Health*, 4(4), e0000819. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000819>
- Hu, Y., Bai, Y., Pan, Y., & Li, S. (2021). Cyberbullying victimization and depression among adolescents: A meta-analysis. *Psychiatry Research*, 305, 114198. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114198>
- Kamaruddin, I. K., Ma’rof, A. M., Mohd Nazan, A. I. N., & Ab Jalil, H. (2023). A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization: An in-depth analysis within the Asia Pacific region. *Frontiers in Psychiatry*, 14, Article 1014258. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1014258>
- Kasturiratna, K. T. A. S., Hartanto, A., Chen, C. H. Y., Tong, E. M. W., & Majeed, N. M. (2025). Umbrella review of meta-analyses on the risk factors, protective factors, consequences and interventions of cyberbullying victimization. *Nature Human Behaviour*, 9(1), 101–132. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02011-6>
- Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., Brunton, G., Sutcliffe, K., & Thomas, J. (2020). Cyberbullying and children and young people’s mental health: A systematic map of systematic reviews. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(2), 72–82. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0370>
- Lee, J., Choo, H., Zhang, Y., Cheung, H. S., Zhang, Q., & Ang, R. P. (2026). Cyberbullying victimization and mental health symptoms among children and adolescents: A meta-analysis of longitudinal studies. *Trauma, Violence, & Abuse*, 27(2), 391–406. <https://doi.org/10.1177/15248380241313051>
- Lee, M.-B., Yeom, Y. O., Kim, M. S., Lee, Y., Kim, K. M., Kim, D. H., Lee, C. M., & Lim, M. H. (2023). Effects of school sandplay group therapy on children victims of cyberbullying. *Medicine*, 102(14), e33469. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000033469>
- Marianathan, A., Ethiraj, T., Rajendran, S. S., Madhan Kumar, V., Marudan, A., Lakshmanan, J., & Rajamoorthy, G. (2025). Awareness and resilience among Indian adolescents on cyberbullying. *Bioinformation*, 21(3), 334–338. <https://doi.org/10.6026/973206300210334>

- Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2022). The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1524838020933867>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Iranzo, B. (2022). Eficacia del programa Prev@cib 2.0 en cyberbullying, conductas de ayuda y percepción de ayuda del profesor. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(57), 427–448. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i57.6684>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotzinger, J. K., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., El Sheikh, A., Torgal, C., & Robinson, L. (2022). A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization. *Prevention Science*, 23(3), 439–454. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01259-y>
- Real Fernández, M., Navarro Soria, I., Collado-Valero, J., Lavigne-Cerván, R., & Delgado-Domenech, B. (2022). Ciberacoso y funciones ejecutivas en niños y adolescentes: Una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 397, 67–92. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-540>
- Ruiz-Robledillo, N., Albaladejo-Blázquez, N., Cañas-Pardo, E., Caruana-Vañó, A., Clement-Carbonell, V., & Ferrer-Cascales, R. (2026). Evaluating the effectiveness of the AEMO program in reducing bullying and cyberbullying among adolescents. *SAGE Open*, 16(1), 21582440261428905. <https://doi.org/10.1177/21582440261428905>
- 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), 5436. <https://doi.org/10.3390/ijerph20085436>
- Williams, C., Griffin, K. W., Botvin, C. M., Sousa, S., & Botvin, G. J. (2023). Effectiveness of digital health tools to prevent bullying among middle school students. *Adolescents*, 3(1), 110–130. <https://doi.org/10.3390/adolescents3010009>
- Zeng, K., Cao, F., Wu, Y., Zhang, M., & Ding, X. (2024). Effects of interpretation bias modification on hostile attribution bias and reactive cyber-aggression in Chinese adolescents: A randomized controlled trial. *Current Psychology*, 43(3), 2373–2386. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04433-3>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 9, Article 634909. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>