

J-40402082-9

F
u
n
d
a
c
i
ó
n

A
u
l
a

V
i
r
t
u
a
l

Aula Virtual



Generando Conocimiento

<http://www.aulavirtual.web.ve>



ISSN: 2665-0398

Deposito Legal: LA2020000026

Vol. 7 Nº 15 Año 2026

Periodicidad Continua



REVISTA CIENTÍFICA AULA VIRTUAL

Director Editor:

- Dra. Leidy Hernández PhD.
- Dr. Fernando Bárbara

Consejo Asesor:

- MSc. Manuel Mujica
- MSc. Wilman Briceño
- Dra. Harizmar Izquierdo
- Dr. José Gregorio Sánchez

**Revista Científica Arbitrada de
Fundación Aula Virtual**

Email: revista@aulavirtual.web.ve

URL: <http://aulavirtual.web.ve/revista>



ISSN: 2665-0398

Depósito Legal: LA2020000026

País: Venezuela

Año de Inicio: 2020

Periodicidad: Continua

Sistema de Arbitraje: Revisión por pares. "Doble Ciego"

Licencia: Creative Commons [CC BY NC ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Volumen: 7

Número: 15

Año: 2026

Período: Julio 2026 – Diciembre 2026 (continua)

Dirección Fiscal: Av. Libertador, Arca del Norte, Nro. 52D, Barquisimeto estado Lara, Venezuela, C.P. 3001

La Revista seriada Científica Arbitrada e Indexada **Aula Virtual**, es de acceso abierto y en formato electrónico; la misma está orientada a la divulgación de las producciones científicas creadas por investigadores en diversas áreas del conocimiento. Su cobertura temática abarca Tecnología, Ciencias de la Salud, Ciencias Administrativas, Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias Exactas y otras áreas afines. Su publicación es **CONTINUA**, indexada y arbitrada por especialistas en el área, bajo la modalidad de doble ciego. Se reciben las producciones tipo: *Artículo Científico* en las diferentes modalidades cualitativas y cuantitativas, *Avances Investigativos*, *Ensayos*, *Reseñas Bibliográficas*, *Ponencias* o *publicaciones derivada de eventos*, y cualquier otro tipo de investigación orientada al tratamiento y profundización de la información de los campos de estudios de las diferentes ciencias. La Revista **Aula Virtual**, busca fomentar la divulgación del conocimiento científico y el pensamiento crítico reflexivo en el ámbito investigativo.



INTERVENCIONES PSICOEDUCATIVAS CONTRA LA VIOLENCIA ESCOLAR: REVISIÓN SISTEMÁTICA

PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTIONS AGAINST SCHOOL VIOLENCE: A SYSTEMATIC REVIEW

Tipo de Publicación: Artículo Científico

Área del Conocimiento: Ciencias Sociales y Aplicadas

Recibido: 04/09/2026

Aceptado: 06/10/2026

Publicado: 08/10/2026

Código Único AV: e877

Páginas: 1(1863-1888)

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.23248441>

Autor:

Lisette Johana Layme Blas

Profesora de Educación Primaria

Psicóloga

Maestría en Psicología, mención Dificultades de Aprendizaje

 <http://orcid.org/0000-0001-6455-1897>

E-mail: llaymeb@uecvirtual.edu.pe

Afiliación: Universidad César Vallejo

País: República del Perú

Resumen

La violencia escolar constituye un problema relevante para la salud pública y la equidad educativa, al incluir acoso, ciberacoso, agresión general y violencia en relaciones de pareja adolescente. El objetivo de esta revisión sistemática fue describir y analizar críticamente la efectividad de las intervenciones psicoeducativas implementadas en contextos escolares para prevenir o reducir estas formas de violencia. La revisión se condujo conforme a PRISMA 2020, mediante búsquedas en Scopus, Web of Science, ERIC, PsycINFO, PubMed/MEDLINE y SciELO, además de revisión de referencias. Se incluyeron publicaciones en español, inglés y portugués entre 2000 y 2024, incorporándose finalmente 29 documentos: 22 estudios primarios y 7 revisiones sistemáticas o metaanálisis. La síntesis narrativa mostró que los programas multicomponente, orientados al clima escolar, las normas de convivencia y el aprendizaje socioemocional, presentan resultados más consistentes en la reducción de victimización por acoso y ciberacoso, mientras que los efectos sobre perpetración, agresión general y violencia en el noviazgo son más heterogéneos. La fidelidad de implementación, la dosis, el seguimiento y la adecuación sociocultural influyen en la efectividad. Se concluye que las intervenciones integrales y contextualizadas son una estrategia prometedora, aunque se requieren diseños más rigurosos, seguimiento prolongado, evaluación multimétodo y mayor atención a género, equidad y sostenibilidad.

Palabras Clave

Violencia escolar, acoso, ciberacoso, aprendizaje socioemocional, clima escolar

Abstract

School violence represents a significant public health and educational equity concern, encompassing bullying, cyberbullying, general aggression, and violence in adolescent dating relationships. The objective of this systematic review was to describe and critically analyze the effectiveness of psychoeducational interventions implemented in school settings to prevent or reduce these forms of violence. The review was conducted according to PRISMA 2020 guidelines through searches in Scopus, Web of Science, ERIC, PsycINFO, PubMed/MEDLINE, and SciELO, complemented by reference list screening. Publications in Spanish, English, and Portuguese published between 2000 and 2024 were included, resulting in a final selection of 29 documents: 22 primary studies and 7 systematic reviews or meta-analyses. The narrative synthesis indicated that multicomponent programs focused on school climate, coexistence norms, and social-emotional learning showed more consistent outcomes in reducing bullying and cyberbullying victimization, whereas effects on perpetration, general aggression, and dating violence were more heterogeneous. Implementation fidelity, intervention dosage, follow-up duration, and sociocultural adaptation influenced effectiveness. It is concluded that comprehensive and context-sensitive interventions represent a promising strategy; however, more rigorous designs, extended follow-up periods, multimethod evaluation, and greater attention to gender, equity, and sustainability are required.

Keywords

School violence, bullying, cyberbullying, social-emotional learning, school climate

Introducción

La violencia que ocurre en y alrededor de las escuelas adopta múltiples formas que incluyen el acoso presencial entre pares, su contraparte digital en entornos conectados, la agresión general hacia compañeros y docentes, y la violencia en las relaciones de pareja adolescente. Tales manifestaciones afectan el bienestar, el aprendizaje y las trayectorias vitales, con cargas diferenciales por género y contexto socioeconómico, y con interacciones emergentes entre esferas presenciales y digitales (UNESCO, 2019).

Como enfatiza la salud pública, la violencia juvenil se asocia con un entramado de factores individuales, relacionales, comunitarios y sociales, por lo que la escuela representa tanto un escenario de riesgo como una oportunidad privilegiada de prevención universal y focalizada en etapas formativas clave (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2024).

La promesa de las intervenciones psicoeducativas escolares descansa en su potencial para construir competencias socioemocionales, modelar normas prosociales, reorganizar rutinas y espacios, y fortalecer la capacidad del personal para responder tempranamente, todo ello con una lógica preventiva. En las últimas décadas, múltiples programas han sido evaluados con diseños experimentales y cuasiexperimentales. Algunas intervenciones se centran en habilidades específicas

de resolución de conflictos y autorregulación, mientras que otras adoptan enfoques multicomponente que integran currículos, clima escolar y participación de toda la comunidad educativa.

Entre los ejemplos paradigmáticos, figuran Second Step y sus adaptaciones para secundaria, Steps to Respect y los programas de enfoque de clima y normas como KiVa o Learning Together, así como propuestas de educación para relaciones saludables y prevención de violencia en el noviazgo como Safe Dates, Fourth R, Teen Choices y Shifting Boundaries (Grossman et al., 1997; Frey et al., 2005; Espelage et al., 2013; Kärnä et al., 2011; Bonell et al., 2018; Foshee et al., 1998; Foshee et al., 2004; Wolfe et al., 2009; Taylor et al., 2013; Levesque et al., 2016; Temple et al., 2021).

Las revisiones sistemáticas y metaanálisis acumulados ofrecen un horizonte de evidencia y también delimitan preguntas aún abiertas. En programas universales escolares, se ha reportado una reducción de comportamientos violentos y agresivos, aunque con heterogeneidad de efectos y tamaños pequeños a moderados (Hahn et al., 2007; Wilson & Lipsey, 2007; Mytton et al., 2006). En bullying escolar, la evidencia metaanalítica reciente indica reducciones estadísticamente significativas tanto en perpetración como en victimización, con variación según componentes y contextos (Gaffney et al., 2021).

En ciberacoso, también se han observado reducciones de perpetración y victimización, con una base creciente de ensayos y moderadores no del todo concluyentes (Polanin et al., 2022). En violencia en el noviazgo adolescente, los metaanálisis muestran avances en conocimientos y actitudes, al tiempo que señalan la inconsistencia de efectos sobre perpetración y victimización conductual, pese a que algunos ensayos individuales hallan cambios en subgrupos o a más largo plazo (De La Rue et al., 2017; Foshee et al., 2004; Wolfe et al., 2009; Levesque et al., 2016). De modo complementario, la promoción de la conducta de espectadores prosociales evidencia mejoras modestas, con implicaciones sobre la cultura escolar y la sostenibilidad del cambio (Polanin et al., 2012; Miller et al., 2012).

Las revisiones sobre programas universales y selectivos en escuelas muestran reducciones consistentes de conducta agresiva y disruptiva, lo que sugiere que los componentes conductuales y socioemocionales comunes son plausibles catalizadores de cambio transversal (Hahn et al., 2007; Wilson y Lipsey, 2007; Mytton et al., 2006). Este patrón se replica en el campo del acoso escolar, donde las síntesis confirman descensos significativos tanto de la perpetración como de la victimización, apoyando la capacidad de los enfoques escolares para alterar dinámicas grupales y normas de los pares (Gaffney et al., 2021).

En ciberacoso, la agregación de ensayos con diseños y contextos diversos indica reducciones modestas pero significativas, compatible con la hipótesis de que la socialización y la regulación emocional aprendidas en el aula son transferibles a los entornos en línea, especialmente cuando se incorporan módulos específicos sobre el uso digital (Polanin et al., 2022). En cambio, la prevención de la violencia en el noviazgo ha mostrado con mayor frecuencia mejoras en conocimientos y actitudes que cambios conductuales, lo que sugiere que la transmisión de normas y habilidades requiere apoyos contextuales adicionales para traducirse en comportamientos en relaciones íntimas emergentes (De La Rue et al., 2017).

Los ensayos primarios refuerzan esta lectura integrada. Intervenciones centradas en competencias y normas como Second Step o RIPP han logrado disminuir agresión y sanciones por violencia en alumnado de primaria y secundaria, con indicios de mantenimiento parcial de los efectos (Grossman et al., 1997; Farrell et al., 2001; Espelage et al., 2013). Programas con foco en el grupo de iguales, la cultura escolar y los roles de espectadores, como KiVa o Learning Together, han reducido victimización y, en menor medida, perpetración, lo que sugiere que el ajuste de normas y climas relacionales es crítico para el desenganche de la violencia (Kärnä et al., 2011; Bonell et al., 2018; Huitsing et al., 2020).

En el plano digital, las intervenciones específicas y las que integran dimensiones ciber junto a las presenciales han mostrado disminuciones de ciberacoso y cibervictimización, evidenciando la permeabilidad entre conductas offline y online y la relevancia de contenidos psicoeducativos adaptados a la ecología tecnológica adolescente (Cross et al., 2016; Williford et al., 2013; Gradinger et al., 2015; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015; Sorrentino et al., 2018; Ortega-Barón et al., 2019).

Por su parte, las iniciativas de prevención de la violencia en el noviazgo de base escolar han documentado reducciones en victimización y perpetración a diferentes horizontes temporales, con variaciones por género y por dosificación, lo que apunta a la importancia de integrar habilidades relacionales, revisión de estereotipos y apoyos del entorno (Foshee et al., 1998; Foshee et al., 2004; Wolfe et al., 2009; Levesque et al., 2016; Temple et al., 2021; Taylor et al., 2013).

La prevención universal tiene pertinencia escolar por su potencial para moldear normas y expectativas colectivas, a la vez que llega a estudiantes que no han sido identificados pero que podrían estar en riesgo. Las revisiones sostienen que los programas universales bien implementados son capaces de reducir comportamientos agresivos y de acoso en promedio, sin descuidar que los efectos son heterogéneos y, a menudo, modestos (Hahn et al., 2007; Gaffney et al., 2021; Polanin et al., 2022). La

prevención selectiva, por su parte, se orienta a subgrupos con mayor exposición o comportamientos basales más altos, mostrando beneficios adicionales allí donde la densidad de riesgo es mayor, como se observó en intervenciones digitales y de noviazgo con impacto más pronunciado en quienes presentaban niveles iniciales elevados (Levesque et al., 2016).

Finalmente, el anclaje escolar de ambas modalidades se justifica no solo por el tiempo de exposición del alumnado a la institución, sino porque la escuela configura interacciones, rutinas y redes de pares que median tanto la agresión como el acoso presencial, el ciberacoso y la violencia en relaciones afectivas tempranas. La articulación entre la adquisición de habilidades, el reajuste de normas y la mejora del clima ofrece un marco psicoeducativo coherente con la evidencia disponible y con los enfoques de salud pública recomendados internacionalmente (Centers for Disease Control and Prevention, 2024; UNESCO, 2019).

Aunque la literatura disponible incluye revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre programas universales de prevención de la violencia, acoso escolar, ciberacoso, conducta de espectadores y violencia en el noviazgo adolescente, gran parte de esta evidencia ha sido examinada de manera separada según el tipo de violencia o la modalidad de intervención. En consecuencia,

persiste la necesidad de una síntesis que permita integrar comparativamente estas manifestaciones dentro del continuo presencial, digital y relacional de la violencia escolar, e identificar qué componentes psicoeducativos muestran resultados más consistentes en distintos contextos educativos.

Asimismo, aún resulta necesario precisar el papel de factores como la fidelidad de implementación, la duración del seguimiento, el nivel educativo, el género, el riesgo inicial y la adecuación sociocultural en la efectividad de los programas. Frente a estas brechas, la presente revisión aporta una lectura integradora de estudios primarios y síntesis previas, examinando conjuntamente los patrones de efectividad según tipo de intervención, población, diseño y desenlace, con especial atención a la aplicabilidad escolar, la equidad y las condiciones que pueden favorecer la sostenibilidad de los resultados.

Este panorama, invita a realizar una síntesis narrativa que integre, a lo largo del continuo presencial-digital y relacional, la variedad de diseños y componentes evaluados, con atención a la fidelidad de implementación, la durabilidad de los efectos y la transferibilidad a contextos diversos. El objetivo de esta revisión sistemática es describir y analizar críticamente la efectividad de intervenciones psicoeducativas escolares contra la violencia en sus distintas formas, identificando patrones por tipo de programa, población, diseño y

desenlace, así como orientar decisiones informadas en centros educativos y una agenda de investigación con foco en equidad, género y el ecosistema digital.

Metodología

La revisión se condujo siguiendo la guía PRISMA 2020 para la comunicación transparente de revisiones sistemáticas, con énfasis en una síntesis narrativa de los hallazgos (Page et al., 2021a; Page et al., 2021b; Moher et al., 2009). El protocolo no fue registrado, lo que constituye una limitación de transparencia explícita. Se realizó una búsqueda estructurada de literatura entre enero de 2000 y diciembre de 2024 en las bases de datos Scopus, Web of Science, ERIC, PsycINFO, PubMed/MEDLINE y SciELO, complementada con la revisión de listas de referencias de artículos clave y de revisiones incluidas. Se impusieron límites de idioma a publicaciones en español, inglés y portugués, dada su pertinencia para el contexto educativo iberoamericano y la literatura internacional especializada.

La ecuación de búsqueda se formuló en prosa con bloques conceptuales combinados mediante operadores booleanos y truncamientos equivalentes en cada base, abarcando: violencia escolar OR agresión OR bullying OR ciberacoso OR cyberbullying OR dating violence OR violencia en el noviazgo; AND escuela OR escolar OR school-based OR secondary OR primary; AND intervención OR programa OR curriculum OR

climate OR norms OR aprendizaje socioemocional OR social-emotional learning; AND evaluación OR ensayo OR randomized OR cluster OR cuasiexperimental OR trial OR effectiveness. Se integraron sinónimos y variantes lingüísticas en español, inglés y portugués, ajustando campos de búsqueda por título, resumen y palabras clave según la plataforma.

Los criterios de inclusión fueron: a) intervenciones psicoeducativas con implementación en contextos escolares de educación primaria o secundaria; b) evaluación cuantitativa de resultados relacionados con violencia escolar en sentido amplio, incluyendo acoso presencial, ciberacoso, agresión general y violencia en el noviazgo; c) diseños experimentales o cuasiexperimentales con grupos de comparación o estudios longitudinales de cohortes con comparación explícita; d) revisiones sistemáticas o metaanálisis sobre estas intervenciones; e) publicaciones entre 2000 y 2024, con la salvedad de incluir estudios seminales pre-2000 si informaban programas con continuidad empírica relevante. Se excluyeron estudios puramente observacionales sin intervención, intervenciones clínicas ajenas al ámbito escolar, descripciones no evaluativas, protocolos sin resultados, y documentos sin acceso a texto completo.

La inclusión conjunta de estudios primarios y revisiones sistemáticas/metaanálisis respondió a un

propósito complementario y no acumulativo. Los estudios primarios constituyeron la base principal para describir las características de las intervenciones, sus componentes, contextos de aplicación y resultados específicos, mientras que las revisiones y metaanálisis se utilizaron para contextualizar y contrastar los patrones identificados con la evidencia previamente sintetizada. Estas fuentes secundarias no se consideraron como evidencia independiente adicional ni se combinaron cuantitativamente con los estudios primarios, con el fin de evitar la doble contabilización de los mismos ensayos. Su incorporación permitió examinar la convergencia o discrepancia entre resultados individuales y tendencias agregadas, así como situar los hallazgos según tipo de violencia, intervención y desenlace.

El proceso de selección siguió doble cribado independiente de títulos/resúmenes y de textos completos por parte de dos revisores, con resolución de discrepancias mediante consenso. Se efectuó extracción doble y cruzada de datos clave: país, nivel educativo, diseño, tamaño muestral reportado por los autores, componentes de la intervención, duración, desenlaces medidos y principales efectos.

La calidad metodológica se valoró a nivel de estudio: para ensayos aleatorizados, se empleó la herramienta RoB 2, considerando dominios de generación de la secuencia, ocultamiento de la asignación, desviaciones de la intervención, datos

faltantes, medición y reporte selectivo (Sterne et al., 2019). Para diseños no aleatorizados y revisiones/metaanálisis, se realizó una valoración razonada de sus limitaciones más relevantes, atendiendo a riesgo de confusión, comparabilidad de grupos, fidelidad de implementación, sesgos de publicación y heterogeneidad.

La síntesis se planteó como narrativa, por la heterogeneidad sustantiva en tipos de intervención, contextos, medidas de resultado y calendarios de seguimiento. No se llevó a cabo un metaanálisis

nuevo, circunstancia que reconocemos como una limitación para la estimación precisa de tamaños de efecto comparables, si bien preserva la fidelidad del análisis cualitativo a las diferencias de diseño. Los números del flujo corresponden al proceso de revisión que presentamos y culminan en una muestra final de 29 documentos incluidos, de los cuales 22 fueron estudios primarios de intervención y 7 correspondieron a revisiones sistemáticas o metaanálisis.

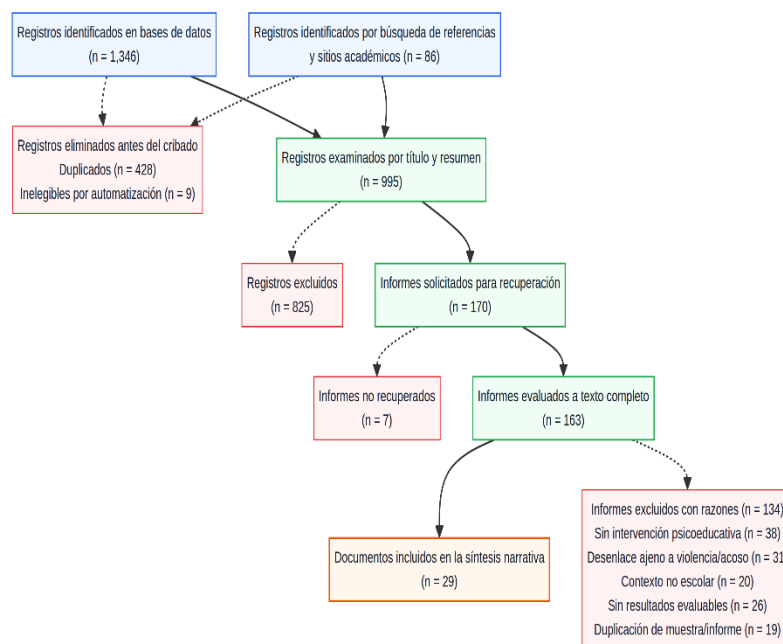


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de los documentos incluidos en la revisión sistemática

La deduplicación de registros se efectuó combinando funciones automáticas de los gestores bibliográficos con verificación manual de coincidencias por título, autores, año y fuente.

Concluida esta etapa, se procedió al cribado de títulos y resúmenes por dos revisores de forma independiente, precedido de una fase de calibración en una submuestra para homogeneizar criterios

operativos. Las discrepancias se resolvieron mediante discusión y, cuando persistieron, por la intervención de un tercer revisor. Los textos completos de los registros preseleccionados se evaluaron en doble ciego respecto de la decisión previa, aplicando criterios de inclusión y exclusión definidos a priori.

Los criterios de elegibilidad exigieron que los estudios: a) evaluaran intervenciones psicoeducativas implementadas en el ámbito escolar; b) se orientaran a prevenir o reducir agresión, acoso presencial, ciberacoso o violencia en el noviazgo; c) incluyeran población en educación primaria o secundaria; d) reportaran resultados de comportamiento o victimización/perpetración; y e) presentaran diseños experimentales o cuasiexperimentales con grupo de comparación. Se excluyeron intervenciones fuera del entorno escolar, estudios en educación terciaria o con muestras clínicas, publicaciones no empíricas, protocolos, comentarios y literatura sin datos de resultados. La muestra final ascendió a 29 documentos: 22 estudios primarios y 7 síntesis de la evidencia.

Para la extracción de datos se diseñó y pilotó un formulario estandarizado que recogió características del diseño (aleatorización individual o por conglomerados, cuasiexperimental), nivel educativo, tamaño y contexto muestral, componentes y dosificación de la intervención,

perfiles de implementación, medidas de resultado, horizonte temporal de evaluación y principales hallazgos. La extracción fue realizada por un revisor y verificada por un segundo, con resolución de discrepancias por consenso. En estudios con múltiples informes de un mismo ensayo, se consolidó la información priorizando el reporte más completo y evitando la doble contabilización de efectos.

La evaluación del riesgo de sesgo se llevó a cabo con base en la herramienta revisada para ensayos aleatorizados, que estructura juicios por dominios como el proceso de aleatorización, desviaciones de las intervenciones previstas, datos faltantes, medición de los desenlaces y selección del reporte (Sterne et al., 2019). En ensayos por conglomerados se consideraron, además, aspectos como la ocultación de la secuencia y la independencia entre unidades.

Para los estudios no aleatorizados se realizó una valoración estructurada de la validez interna, considerando especialmente la comparabilidad de los grupos al inicio, la presencia de posibles factores de confusión, la claridad en la definición de la intervención y del grupo de comparación, la fidelidad de implementación, la pérdida de participantes durante el seguimiento, la calidad de la medición de los desenlaces y la posibilidad de reporte selectivo de resultados. Debido a que estos diseños no permiten controlar la asignación con el

mismo rigor que los ensayos aleatorizados, sus hallazgos fueron interpretados con mayor cautela. Los posibles sesgos identificados no se transformaron en una puntuación global, sino que se incorporaron cualitativamente a la síntesis narrativa para ponderar la solidez de las conclusiones derivadas de cada estudio.

La síntesis se planteó de forma predominantemente narrativa, organizando los estudios por tipo de violencia objetivo, nivel educativo, componentes nucleares, implementación, temporización y desenlaces. No se realizó un metaanálisis nuevo, puesto que la heterogeneidad de intervenciones, medidas y contextos, así como la coexistencia de ensayos por conglomerados, diseños cuasiexperimentales y evaluaciones con diferentes horizontes temporales, desaconsejaron el cálculo de un efecto combinado. La comparación con las siete revisiones y metaanálisis incluidos se efectuó sin integrar cuantitativamente sus estimaciones ni considerarlas como evidencia independiente adicional, evitando el doble conteo.

La heterogeneidad se abordó describiendo variaciones en: a) foco de la intervención (competencias socioemocionales, normas y clima, roles de espectadores, alfabetización digital, modificaciones del entorno escolar); b) intensidad y fidelidad de implementación; c) medidas de resultado (autoinforme, observación, registros

escolares); y d) contextos culturales y educativos. Se resaltaron convergencias de hallazgos y disensos consistentes, y se matizaron las inferencias en función de la calidad metodológica y del riesgo de sesgo.

Conforme a PRISMA 2020, se promovió la transparencia mediante el reporte de las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión, junto con la aclaración de que el protocolo no fue registrado de manera prospectiva (Page et al., 2021a, 2021b). La ausencia de registro limita la verificabilidad ex ante de decisiones metodológicas, si bien las mismas se documentaron explícitamente.

Asimismo, se explicita que la revisión no permite concluir sobre magnitudes promedio de efecto ni establecer relaciones causales más allá del soporte de los diseños individuales; no posibilita la detección formal de sesgo de publicación por métodos cuantitativos; y sus conclusiones quedan circunscritas al periodo, idiomas y fuentes consultadas. En contraste, el método sí permite identificar patrones de efectividad por componentes y contextos, destacar brechas de evidencia y orientar la aplicabilidad escolar de las intervenciones con base en resultados comparables y criterios de calidad explícitos (Moher et al., 2009; Page et al., 2021a).

Resultados

La muestra final incluyó 29 documentos, con 22 estudios primarios que abarcan intervenciones sobre acoso presencial y agresión general en primaria y secundaria, programas de prevención de ciberacoso en secundaria y propuestas centradas en relaciones de pareja adolescente. Geográficamente, los estudios se distribuyeron en Norteamérica y Europa con contribuciones específicas desde Oceanía y el sur de Europa, e incluyeron tanto ensayos aleatorizados por conglomerados como diseños cuasiexperimentales y evaluaciones longitudinales de cohortes. En conjunto, las intervenciones examinaron componentes curriculares de aprendizaje socioemocional, entrenamiento en resolución de conflictos, trabajo con norma y clima escolar, participación docente y estudiantil, adaptaciones digitales y, en algunos casos, acciones a nivel de la infraestructura y las reglas del edificio escolar.

En programas universales para violencia y agresión general, la evidencia sugiere reducciones en conductas observadas o reportadas a corto plazo y, en ocasiones, efectos más sostenidos en desenlaces administrativos específicos como suspensiones, con variabilidad por género y edad (Grossman et al., 1997; Durant et al., 2001; Farrell et al., 2001). En bullying presencial, los programas multicomponente con enfoque de normas y clima escolar, como KiVa y Learning Together, muestran

disminuciones de victimización y, con menor consistencia, de perpetración, en horizontes que van del primer posttest a seguimientos de dos o tres años (Kärnä et al., 2011; Bonell et al., 2018; Huitsing et al., 2020).

Los currículos que articulan habilidades socioemocionales y prácticas positivas en el aula y el recreo reportan mejoras en observaciones estructuradas y, a veces, disonancias con medidas autoinformadas (Frey et al., 2005; Espelage et al., 2013). En secundaria, la reducción simultánea de perpetración y victimización puede observarse en evaluaciones por cohortes universales con enfoque de convivencia y ciudadanía (Cross et al., 2019).

En ciberacoso, los ensayos y cuasiexperimentos de programas universales y selectivos, incluyendo enfoques integrados de competencia social y ciudadanía digital, informan reducciones de perpetración y cibervictimización en el corto plazo, con algunos efectos diferenciales por edad y género, y con notas sobre la implementación parcial sin impedir beneficios inmediatos (Cross et al., 2016; Williford et al., 2013; Gradinger et al., 2015; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Sorrentino et al., 2018; Ortega-Barón et al., 2019).

En violencia en el noviazgo, los ensayos muestran un patrón mixto: algunos programas curriculares o combinados con componentes de entorno escolar logran reducciones en victimización y perpetración a mediano y largo plazo o en

subgrupos con historial basal, mientras que otros informan mejoras en intenciones, conocimientos y conductas de espectadores sin evidencias de disminución robusta de perpetración en la muestra total (Foshee et al., 1998; Foshee et al., 2004; Wolfe et al., 2009; Taylor et al., 2013; Levesque et al., 2016; Temple et al., 2021; Miller et al., 2012).

Estas variaciones se reflejan asimismo en revisiones y metaanálisis, que documentan, en conjunto, efectos positivos sobre bullying y

ciberacoso, y avances en cogniciones en violencia en el noviazgo sin claridad uniforme sobre efectos conductuales (Hahn et al., 2007; Wilson & Lipsey, 2007; Mytton et al., 2006; Gaffney et al., 2021; De La Rue et al., 2017; Polanin et al., 2012; Polanin et al., 2022).

A continuación, se presentan los documentos incluidos y los hallazgos principales tal como se informan en sus respectivas publicaciones.

N. °	Autor y año	Principales hallazgos
1	Grossman et al., 1997	En estudiantes de primaria, Second Step redujo la agresión física observada e incrementó conductas neutrales/prosociales a corto plazo; no hubo diferencias consistentes en reportes de progenitores y docentes.
2	Durant et al., 2001	En sexto grado, a dos semanas disminuyeron el autoinforme de uso de violencia y la intención violenta, en especial por menor porte de armas ocultas y peleas con lesiones.
3	Kärnä et al., 2011	En 4.º–6.º grados, KiVa produjo efectos favorables en 7 de 11 indicadores, con reducción de victimización y acoso autoinformados.
4	Bonell et al., 2018	En secundaria, Learning Together redujo modestamente la victimización por acoso a 36 meses; no hubo efecto claro sobre perpetración de agresión.
5	Espelage et al., 2013	En 36 escuelas medias, Second Step-SSSP se asoció con 42 % menor probabilidad de agresión física autoinformada; sin efectos significativos en otros desenlaces principales.
6	Foshee et al., 2004	A cuatro años, Safe Dates redujo perpetración y victimización física, física grave y sexual; el refuerzo no aumentó la eficacia.
7	Farrell et al., 2001	RIPP redujo infracciones violentas y suspensiones intramuros; el efecto sobre suspensiones persistió a 12 meses en varones.
8	Cross et al., 2019	Friendly Schools en secundaria disminuyó perpetración y victimización, y en octavo curso redujo cibervictimización.
9	Frey et al., 2005	Steps to Respect redujo acoso y conducta argumentativa observada en recreo e incrementó interacciones agradables; sin diferencias en agresión autoinformada.

N. °	Autor y año	Principales hallazgos
10	Cross et al., 2016	Cyber Friendly Schools redujo cibervictimización y perpetración en el primer posttest; la implementación docente cubrió cerca de un tercio del contenido.
11	Taylor et al., 2013	En escuelas medias, el componente de edificio y el combinado redujeron victimización sexual a seis meses; solo el de edificio redujo perpetración sexual entre pares.
12	Foshee et al., 1998	Safe Dates disminuyó abuso psicológico, violencia sexual y violencia contra la pareja; los cambios se vincularon a normas, estereotipos de género y conocimiento de servicios.
13	Wolfe et al., 2009	Fourth R redujo violencia física en el noviazgo a 2,5 años; el efecto fue más marcado en varones.
14	Levesque et al., 2016	Teen Choices, programa online adaptado a etapas, redujo a 12 meses victimización y perpetración emocional y física, sobre todo en alumnado con violencia basal.
15	Temple et al., 2021	En jóvenes con experiencia de citas, la perpetración física fue 14,9 % con Fourth R vs. 18,3 % control; sin diferencias significativas en acoso, peleas o consumo en la muestra total.
16	Miller et al., 2012	Coaching Boys into Men mejoró intención y conducta positiva de espectadores; no detectó reducción significativa de perpetración en el análisis principal.
17	Williford et al., 2013	KiVa redujo cibervictimización y, en estudiantes más jóvenes, perpetración digital.
18	Gradinger et al., 2015	ViSC mostró efectos en ciberacoso ($d = 0,39$) y cibervictimización ($d = 0,29$) tras controlar violencia tradicional y edad.
19	Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015	Cyberprogram 2.0 redujo acoso presencial y digital en perpetración y victimización, e incrementó la empatía.
20	Sorrentino et al., 2018	TABBY Improved redujo ciberacoso y cibervictimización a seis meses, con mayor efecto reportado en chicos.
21	Ortega-Barón et al., 2019	Prev@cib redujo ciberacoso ($\eta^2 = 0,05$) y cibervictimización ($\eta^2 = 0,04$) frente a control.
22	Huitsing et al., 2020	En Países Bajos, KiVa redujo victimización y acoso más que el control, con efectos más fuertes tras dos años; KiVa+ no superó a KiVa.
23	Hahn et al., 2007	Revisión sistemática: evidencia sólida de que programas universales escolares reducen violencia y conducta agresiva.
24	Wilson y Lipsey, 2007	Metaanálisis de 249 estudios: efectos globales positivos en conducta agresiva/disruptiva; los universales y dirigidos resultaron más frecuentes y efectivos que los multicomponente integrales.
25	Mytton et al., 2006	Revisión Cochrane: 34 ensayos mostraron reducción inmediata de agresión ($DME = -0,41$) y mantenimiento a 12 meses ($DME = -0,40$) en siete; ningún ensayo midió lesiones.

N. °	Autor y año	Principales hallazgos
26	Gaffney et al., 2021	Metaanálisis de 100 evaluaciones: reducciones significativas en perpetración y victimización de acoso.
27	Polanin et al., 2012	Metaanálisis de 12 programas: aumentó la intervención de espectadores ($g = 0,20$); sin cambio significativo en empatía hacia la víctima.
28	De La Rue et al., 2017	Metaanálisis de 23 estudios: mejoraron conocimiento y actitudes; sin efectos significativos en perpetración o victimización.
29	Polanin et al., 2022	Metaanálisis de 50 estudios: reducciones de perpetración ($g = -0,18$) y cibervictimización ($g = -0,13$); moderadores poco concluyentes.

Tabla 1. Documentos incluidos en la revisión sistemática (n = 29)

Más allá de la diversidad de programas, emergen patrones transversales por tipo de intervención, población, diseño y desenlace. Primero, los enfoques multicomponente que integran currículo, normas y clima escolar tienden a mostrar mayor consistencia en la reducción de victimización por acoso, constatada tanto en ensayos como en evaluaciones a gran escala, con evidencia en primaria y secundaria y replicaciones en distintos países (Kärnä et al., 2011; Bonell et al., 2018; Huitsing et al., 2020).

Segundo, los currículos de aprendizaje socioemocional y resolución de conflictos demuestran eficacia en comportamientos observados y en ciertos indicadores administrativos, si bien la concordancia con medidas autoinformadas no siempre es plena, subrayando la sensibilidad de los instrumentos y de las ventanas temporales

analizadas (Grossman et al., 1997; Frey et al., 2005; Farrell et al., 2001; Espelage et al., 2013).

Tercero, en ciberacoso destacan resultados favorables en el corto plazo bajo combinaciones de competencias sociales, alfabetización digital y normatividad entre pares, con notas de mayor impacto en estudiantes más jóvenes o en varones en algunos estudios, y con evidencia de que la implementación parcial no anula los beneficios iniciales, aunque sugiere desafíos de sostenibilidad (Cross et al., 2016; Williford et al., 2013; Gradinger et al., 2015; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Sorrentino et al., 2018; Ortega-Barón et al., 2019).

En violencia en el noviazgo, los hallazgos son más heterogéneos. Ensayos con currículos intensivos y/o componentes de entorno escolar informan reducciones sostenidas en violencia física y sexual, con diferencias por género y mayores

efectos en quienes inician con mayor exposición a violencia, mientras que otros programas muestran mejoras en conocimientos, actitudes y en la voluntad o conducta de intervención de espectadores sin comprobar descensos de perpetración en los análisis principales (Foshee et al., 1998; Foshee et al., 2004; Wolfe et al., 2009; Taylor et al., 2013; Levesque et al., 2016; Temple et al., 2021; Miller et al., 2012). La evidencia de síntesis sugiere que las ganancias cognitivo-actitudinales no se traducen necesariamente en cambios conductuales medibles a corto plazo, con implicancias para el diseño y la evaluación (De La Rue et al., 2017).

Al cotejar los estudios primarios con las síntesis, se observa concordancia en que la reducción de bullying y ciberacoso es más robusta que la reducción de agresión general o de violencia en el noviazgo; que la magnitud de los efectos es generalmente modesta; y que los programas universales y dirigidos han sido más frecuentes y, en promedio, efectivos, que abordajes integrales de múltiples componentes operando simultáneamente, según ciertos metaanálisis, si bien las intervenciones sistémicas de clima escolar exhiben también beneficios importantes en victimización (Hahn et al., 2007; Wilson & Lipsey, 2007; Gaffney et al., 2021).

En prevención secundaria, la evidencia clínica de reducción de agresión inmediata con

mantenimiento en algunos seguimientos contrasta con la ausencia de medidas de lesiones, subrayando una brecha crítica en desenlaces duros (Mytton et al., 2006). La promoción de la conducta de espectadores muestra pequeños incrementos promedio, alineando hallazgos de ensayos focalizados con síntesis cuantitativas (Miller et al., 2012; Polanin et al., 2012). Finalmente, en ciberacoso, la reducción simultánea de perpetración y victimización confirma el potencial de las intervenciones centradas en competencias y normas digitales, aunque la variabilidad de moderadores limita conclusiones universales (Polanin et al., 2022).

El conjunto de 22 estudios primarios abarca una variedad de diseños, con predominio de ensayos aleatorizados por conglomerados en evaluaciones de programas escolares integrales o implementados a nivel de centro, y ensayos aleatorizados a nivel de aula o individuo en intervenciones curriculares o digitales. Entre los ensayos por escuelas destacan KiVa en Finlandia y su réplica a gran escala en Países Bajos, ambos con efectos favorables sobre victimización y acoso en primaria, más intensos tras dos años en el caso holandés, y con una variante intensificada que no superó al programa base (Kärnä et al., 2011; Huitsing et al., 2020).

En secundaria, Learning Together mostró una reducción modesta de la victimización por acoso a 36 meses, sin impacto claro en perpetración de

agresión, ilustrando que los efectos pueden diferir según el desenlace y persistir a largo plazo en indicadores específicos (Bonell et al., 2018). El programa Cyber Friendly Schools, igualmente aleatorizado por conglomerados, evidenció reducciones diferenciales de cibervictimización y perpetración en la primera medición postintervención, pese a que el profesorado implementó aproximadamente un tercio del contenido, lo que sugiere sensibilidad a la dosificación y a la temporalidad de los efectos (Cross et al., 2016).

Ensayos a nivel de clase o individuo aportan datos complementarios. Second Step reducido a primaria disminuyó agresión física observada y elevó conductas prosociales a corto plazo, aunque sin cambios consistentes en escalas de docentes y progenitores, subrayando diferencias entre medidas conductuales directas y autoinformes o informantes (Grossman et al., 1997).

En un ensayo posterior en secundaria, la variante Student Success Through Prevention se asoció con una menor probabilidad de agresión física autoinformada, sin efectos significativos en los otros desenlaces principales, lo que acota su alcance (Espelage et al., 2013). Steps to Respect redujo el acoso y la conducta argumentativa observados en el recreo e incrementó interacciones agradables, sin diferencias en agresión autoinformada, reforzando el valor de

observaciones estructuradas en contextos naturales (Frey et al., 2005). RIPP, por su parte, disminuyó infracciones violentas y suspensiones, con mantenimiento en varones, lo que aporta evidencia sobre resultados administrativos como indicadores de cambio (Farrell et al., 2001).

En ciberacoso, varios ensayos mostraron efectos convergentes. La intervención ViSC produjo reducciones en ciberacoso y cibervictimización tras controlar por violencia tradicional y edad, lo que ayuda a distinguir efectos específicos del componente digital (Gradinger et al., 2015). Cyberprogram 2.0 redujo acoso presencial y digital en perpetración y victimización, e incrementó la empatía, compatible con la idea de mecanismos psicoeducativos transversales (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015). TABBY y Prev@cib reportaron descensos en ciberagresión y cibervictimización, con mayor efecto en varones en el primer caso, apuntando a potenciales moderaciones por género (Sorrentino et al., 2018; Ortega-Barón et al., 2019). Además, KiVa mostró impactos en el plano digital, con reducción de cibervictimización y de perpetración en estudiantes más jóvenes, reforzando la transferibilidad de contenidos escuela-entorno digital (Williford et al., 2013).

Las intervenciones de violencia en el noviazgo ilustran patrones heterogéneos. Safe Dates, evaluado inicialmente y con seguimiento a

cuatro años, redujo perpetración y victimización física, física grave y sexual, sin beneficio adicional del refuerzo, lo que sugiere que la ganancia puede saturarse con la dosis programada (Foshee et al., 1998; Foshee et al., 2004). Fourth R mostró menor violencia física en el noviazgo a 2,5 años, con mayor beneficio en varones, mientras que, en un ensayo más reciente en alumnado de secundaria media, la reducción de perpetración física se observó en quienes tenían experiencias de citas, sin diferencias en la muestra total para otros desenlaces, acotando su aplicabilidad por subgrupo (Wolfe et al., 2009; Temple et al., 2021).

Shifting Boundaries, con condiciones de aula, edificio y combinada, halló reducciones en victimización sexual para el componente de edificio y el combinado, y reducción de perpetración sexual entre pares solo con el componente de edificio, destacando la influencia de modificaciones contextuales (Taylor et al., 2013). Teen Choices, un programa en línea ajustado al estadio motivacional del alumnado, disminuyó probabilidades de victimización y perpetración emocional y física a 12 meses, con efectos más marcados en estudiantes con violencia basal, ilustrando la potencial sinergia entre prevención universal con adaptaciones selectivas (Levesque et al., 2016).

En el ámbito deportivo, Coaching Boys into Men mejoró la intención y la conducta positiva de intervención de espectadores, sin reducción

significativa de perpetración en el análisis principal, enfatizando el papel de los espectadores como desenlace independiente (Miller et al., 2012).

Los diseños cuasiexperimentales, aunque más vulnerables a sesgos, complementan el panorama. Friendly Schools, evaluado por cohortes en secundaria, reportó disminuciones en perpetración, victimización y cibervictimización en octavo curso, lo que sugiere beneficios potenciales de programas escolares amplios en contextos no aleatorizados (Cross et al., 2019). Un currículo de resolución pacífica de conflictos en sexto grado redujo en el corto plazo el autoinforme de uso de violencia e intenciones, impulsado por menos armas ocultas y peleas lesivas, indicando sensibilidad a conductas de mayor gravedad (Durant et al., 2001).

Las siete síntesis incluidas proveen un telón de fondo robusto. Dos revisiones sobre programas escolares para agresión y conductas disruptivas concluyen que la oferta universal y la dirigida son, en promedio, efectivas, con efectos globales positivos, mientras que los enfoques extensos multicomponente no siempre se asocian con mayores beneficios (Hahn et al., 2007; Wilson y Lipsey, 2007). Una revisión Cochrane de prevención secundaria encontró reducciones inmediatas de agresión y mantenimiento a un año en un subconjunto, sin medición de lesiones, lo que delimita la evidencia a comportamientos reportados o registrados (Mytton et al., 2006). En acoso, un

metaanálisis amplio confirma reducciones significativas de perpetración y victimización (Gaffney et al., 2021). En ciberacoso, la síntesis de 50 estudios reporta descensos en perpetración y victimización con pocos moderadores concluyentes, lo que respalda efectos consistentes pero heterogéneos (Polanin et al., 2022).

El metaanálisis sobre conductas de espectadores indica incrementos en la intervención de pares, sin cambios en empatía, sugiriendo que los programas pueden activar conductas prosociales específicas sin modificar de forma equivalente disposiciones afectivas (Polanin et al., 2012). Finalmente, la metarrevisión sobre violencia en el noviazgo documenta mejoras en conocimientos y actitudes, sin efectos globales en perpetración o victimización, en contraste con algunos ensayos primarios con resultados conductuales, lo que puede atribuirse a diferencias de diseño, intensidad y seguimiento (De La Rue et al., 2017).

Esta comparación, sin integrar cuantitativamente las estimaciones, permite situar los hallazgos primarios en un continuo de evidencias, destacando convergencias en acoso y ciberacoso, y mayor variabilidad en intervenciones de noviazgo.

Discusión

Los resultados de esta revisión sistemática respaldan el impacto, aunque no uniforme, de las intervenciones psicoeducativas para reducir

distintas formas de violencia escolar. Los programas multicomponente que integran currículo explícito, normas de convivencia y participación de la comunidad educativa parecen especialmente eficaces para disminuir la victimización por acoso en primaria y secundaria (Kärnä et al., 2011; Bonell et al., 2018; Huitsing et al., 2020). Actuar sobre competencias individuales y estructuras normativas colectivas puede modificar la ecología social de la escuela y favorecer conductas prosociales. Los metaanálisis confirman efectos positivos promedio en bullying, aunque con magnitudes heterogéneas y generalmente modestas (Gaffney et al., 2021; Hahn et al., 2007; Wilson & Lipsey, 2007; Mytton et al., 2006).

El aprendizaje socioemocional constituye otro componente relevante. Programas como Second Step y RIPP han mostrado reducciones en agresión observada, sanciones por violencia e incremento de conductas prosociales, apoyando la sustitución de respuestas agresivas por habilidades de regulación emocional, comunicación y resolución de conflictos (Grossman et al., 1997; Farrell et al., 2001). Sin embargo, la divergencia entre observaciones, registros administrativos y autoinformes exige diseños multimétodo (Frey et al., 2005). La dependencia del autoinforme puede introducir deseabilidad social, sesgos de memoria y efectos derivados del conocimiento de la asignación grupal, especialmente cuando no es posible cegar a participantes y personal (Sterne et al., 2019).

En ciberacoso, la evidencia converge en reducciones de perpetración y victimización a corto plazo cuando se combinan competencias sociales y digitales con normas explícitas entre pares (Cross et al., 2016; Williford et al., 2013; Gradinger et al., 2015; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Sorrentino et al., 2018; Ortega-Barón et al., 2019; Polanin et al., 2022). Algunos estudios señalan mayores efectos en estudiantes jóvenes o varones, lo que sugiere adaptar contenidos según desarrollo, género y riesgo inicial. La implementación parcial puede producir beneficios iniciales, pero comprometer su sostenibilidad, como en Cyber Friendly Schools, subrayando la importancia de fidelidad, dosis y refuerzos (Cross et al., 2016).

La prevención de la violencia en el noviazgo adolescente presenta resultados heterogéneos. Algunos programas han reducido victimización sexual, violencia física y, en ciertos casos, perpetración, con efectos diferenciales por género o mayor beneficio entre quienes presentan violencia basal (Taylor et al., 2013; Wolfe et al., 2009; Levesque et al., 2016). Sin embargo, los metaanálisis muestran que mejoras en conocimientos y actitudes no siempre se traducen en cambios conductuales significativos (De La Rue et al., 2017; Foshee et al., 2004; Temple et al., 2021), evidenciando una brecha entre procesos intermedios y resultados finales.

La conducta de los espectadores constituye un mecanismo transversal. Las intervenciones pueden incrementar la intención y conducta de intervención de terceros, aunque estos cambios no siempre reducen inmediatamente la perpetración (Miller et al., 2012; Polanin et al., 2012). Su eficacia depende de normas prosociales, apoyo institucional y respuestas adultas consistentes. KiVa busca deslegitimar el rol del agresor y fortalecer el apoyo a las víctimas mediante la modificación de normas grupales (Kärnä et al., 2011; Huitsing et al., 2020). Learning Together muestra que cambios organizacionales inclusivos pueden disminuir victimización aun sin modificar de manera detectable la perpetración (Bonell et al., 2018).

El clima escolar y la organización de los espacios también condicionan los resultados. Intervenciones que modifican reglas, rutinas y supervisión, como Shifting Boundaries, han reducido victimización sexual y, en algunas condiciones, perpetración (Taylor et al., 2013). Steps to Respect mostró cambios en interacciones durante el recreo, evidenciando que la prevención depende también de la gestión de escenarios donde emergen las conductas (Frey et al., 2005). En ciberacoso, la permeabilidad entre contextos online y offline exige actualizar contenidos y articular normas digitales con las de convivencia escolar (Gradinger et al., 2015; Polanin et al., 2022).

La fidelidad de implementación atraviesa toda la evidencia. Una adherencia irregular, capacitación docente insuficiente o integración curricular débil puede atenuar los efectos. El seguimiento prolongado también es decisivo, pues algunos beneficios aparecen o se consolidan a mediano y largo plazo (Foshee et al., 2004; Wolfe et al., 2009; Bonell et al., 2018). Por ello, se requieren instrumentos robustos, múltiples informantes, control de contaminación entre grupos y atención a la atrición.

Las diferencias entre victimización y perpetración merecen consideración específica. Algunos programas reducen la victimización sin efectos equivalentes sobre la perpetración, posiblemente por diferencias en motivaciones, oportunidades, supervisión, reporte y necesidad de mayor intensidad para modificar patrones agresivos arraigados (Bonell et al., 2018; Temple et al., 2021). Safe Dates y Teen Choices sugieren que revisar estereotipos, fortalecer habilidades relacionales y facilitar apoyos puede favorecer cambios en ambas direcciones (Foshee et al., 2004; Levesque et al., 2016).

Las dimensiones de género, equidad y transferibilidad también son centrales. Efectos mayores en varones podrían reflejar diferencias de socialización, prevalencia basal o receptividad a determinados formatos (Wolfe et al., 2009; Sorrentino et al., 2018). Los mayores beneficios en

estudiantes de riesgo respaldan estrategias selectivas integradas a marcos universales (Levesque et al., 2016). Desde una perspectiva de derechos, una escuela segura es condición para trayectorias educativas equitativas, por lo que las políticas deben considerar también efectos distributivos (UNESCO, 2019; CDC, 2024).

La transferibilidad exige conservar componentes nucleares y adaptar las intervenciones al contexto sociocultural y la gobernanza escolar. Las replicaciones de KiVa sugieren que el trabajo con normas, espectadores y apoyo docente puede trasladarse entre sistemas educativos con adaptación cuidadosa (Kärnä et al., 2011; Williford et al., 2013; Huitsing et al., 2020). Distinguir eficacia, efectividad y escalabilidad es esencial: más componentes o intensidad no garantizan mejores resultados, y optimizar calidad, dosis y viabilidad puede ser más importante que ampliar contenidos (Foshee et al., 2004; Huitsing et al., 2020).

En síntesis, la evidencia respalda intervenciones multifacéticas que combinen normas prosociales, competencias socioemocionales, mejora del clima escolar y empoderamiento de espectadores, con adaptaciones para ciberacoso y violencia en el noviazgo. Sus efectos son generalmente modestos, pero potencialmente relevantes a escala poblacional (Gaffney et al., 2021; Polanin et al., 2022). La revisión, narrativa y sin metaanálisis nuevo, reconoce limitaciones por

heterogeneidad, dependencia de autoinformes, ausencia de protocolo registrado y diversidad contextual. Aun así, la convergencia de resultados sugiere que calidad de implementación, dosis, adecuación cultural, seguimiento y evaluación multimétodo son determinantes para interpretar la eficacia y orientar decisiones de adopción y escalamiento.

Conclusiones

Esta revisión sistemática de síntesis narrativa, guiada por PRISMA 2020, integró 22 estudios primarios y 7 revisiones/metaanálisis sobre intervenciones psicoeducativas escolares frente a distintas formas de violencia. La evidencia indica que las estrategias multicomponente, el trabajo explícito con normas y roles entre pares y los currículos de aprendizaje socioemocional se asocian principalmente con reducciones de la victimización por acoso y cibervictimización. Sin embargo, los efectos sobre perpetración, agresión general y violencia en el noviazgo resultan más heterogéneos y, en términos generales, de magnitud modesta.

La efectividad práctica de estas intervenciones depende en gran medida de la fidelidad de implementación, la dosis, la duración del seguimiento, la formación docente y el ajuste al contexto institucional y sociocultural. En consecuencia, los centros educativos deberían priorizar programas que integren currículo, normas de convivencia, mejora del clima escolar y

participación de espectadores, garantizando tiempo curricular, liderazgo institucional y capacitación continua del personal. Asimismo, la evaluación debe combinar autoinformes con observaciones y registros administrativos para fortalecer la validez de los resultados.

En el ámbito del ciberacoso, resulta especialmente relevante integrar ciudadanía digital, competencias socioemocionales y normas de convivencia entre pares, considerando la rápida transformación de los entornos tecnológicos. En violencia en el noviazgo adolescente, la combinación de contenidos curriculares con intervenciones sobre el entorno, relaciones afectivas y conducta de espectadores podría favorecer que los cambios en conocimientos y actitudes se traduzcan en reducciones conductuales sostenidas. Además, las diferencias observadas según género, nivel de riesgo y contexto justifican adaptaciones que incorporen criterios de equidad.

Las principales limitaciones de la evidencia incluyen la heterogeneidad de diseños, medidas y contextos, la dependencia frecuente de autoinformes, variaciones en fidelidad y dosis, atrición en seguimientos prolongados y riesgos de contaminación entre grupos. Asimismo, la ausencia de un nuevo metaanálisis y de un protocolo registrado limita la cuantificación y transparencia de esta revisión.

Futuras investigaciones deberían incorporar seguimientos más prolongados, métricas estandarizadas, evaluación sistemática de fidelidad, dosis, adaptaciones y costos, así como análisis por género y grupos de mayor vulnerabilidad. También resulta necesario registrar prospectivamente los protocolos y actualizar periódicamente las revisiones. En conjunto, la evidencia respalda la incorporación de intervenciones psicoeducativas integrales y contextualizadas como estrategia prometedora para mejorar la convivencia y reducir la violencia escolar.

Referencias

- Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., Legood, R., Wiggins, M., Opondo, C., Mathiot, A., Sturgess, J., Fletcher, A., Sadique, Z., Elbourne, D., Christie, D., Bond, L., Scott, S., & Viner, R. M. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial. *The Lancet*, 392(10163), 2452–2464. Documento en línea. Disponible [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31782-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3)
- Centers for Disease Control and Prevention. (2024, February 15). About youth violence. Documento en línea. Disponible <https://www.cdc.gov/youth-violence/about/index.html>
- Cross, D., Runions, K. C., Shaw, T., Wong, J. W. Y., Campbell, M., Pearce, N., Burns, S., Lester, L., Barnes, A., & Resnicow, K. (2019). Friendly Schools universal bullying prevention intervention: Effectiveness with secondary school students. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 45–57. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0004-z>
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L., & Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior*, 42(2), 166–180. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1002/ab.21609>
- De La Rue, L., Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2017). A meta-analysis of school-based interventions aimed to prevent or reduce violence in teen dating relationships. *Review of Educational Research*, 87(1), 7–34. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.3102/0034654316632061>
- Durant, R. H., Barkin, S., & Krowchuk, D. P. (2001). Evaluation of a peaceful conflict resolution and violence prevention curriculum for sixth-grade students. *Journal of Adolescent Health*, 28(5), 386–393. Documento en línea. Disponible [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(00\)00194-4](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(00)00194-4)
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180–186. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021>
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., & White, K. S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 451–463. Documento en línea. Disponible https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_02
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Koch, G. G., & Linder, G. F. (1998). An evaluation of Safe Dates, an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health*, 88(1), 45–50. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.2105/AJPH.88.1.45>

- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Linder, G. F., Benefield, T., & Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health*, 94(4), 619–624. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.4.619>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V. S., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479–490. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.479>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1143. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45–51. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87–110. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963231>
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *JAMA*, 277(20), 1605–1611. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03540440039030>
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhyaya, K., Chattopadhyay, S., & Dahlberg, L. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2 Suppl.), S114–S129. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.012>
- Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R., & Veenstra, R. (2020). A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa antibullying program: A randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention Science*, 21(5), 627–638. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311–330. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Levesque, D. A., Johnson, J. L., Welch, C. A., Prochaska, J. M., & Paiva, A. L. (2016). Teen dating violence prevention: Cluster-randomized trial of Teen Choices, an online, stage-based program for healthy, nonviolent relationships. *Psychology of Violence*, 6(3), 421–432. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1037/vio0000049>
- Miller, E., Tancredi, D. J., McCauley, H. L., Decker, M. R., Virata, M. C. D., Anderson, H. A., Stetkevich, N., Brown, E. W., Moideen, F., & Silverman, J. G. (2012). “Coaching boys into men”: A cluster-randomized controlled trial of a dating violence prevention program. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 431–438. Documento

- en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.01.018>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mytton, J. A., DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R. S., & Logan, S. (2006). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2006(3), CD004606. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004606.pub2>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M.-J. (2019). Effects of intervention program Prev@cib on traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), Article 527. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.3390/ijerph16040527>
- Page, M. J., Moher, D., 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., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & McKenzie, J. E. (2021a). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n160. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- 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., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021b). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotz, 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. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s1121-021-01259-y>
- Sorrentino, A., Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2018). The efficacy of the Tabby Improved Prevention and Intervention Program in reducing cyberbullying and cybervictimization among students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), Article 2536. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.3390/ijerph15112536>
- Sterne, J. A. C., Savović, J., Page, M. J., Elbers, R. G., Blencowe, N. S., Boutron, I., Cates, C. J., Cheng, H.-Y., Corbett, M. S., Eldridge, S. M., Emberson, J. R., Hernán, M. A., Hopewell, S., Hróbjartsson, A., Junqueira, D. R., Jüni, P., Kirkham, J. J., Lasserson, T., Li, T., McAleenan, A., Reeves, B. C., Shepperd, S., Shrier, I., Stewart, L. A., Tilling, K., White, I. R., Whiting, P. F., & Higgins, J. P. T. (2019). RoB 2: A revised tool for assessing risk of bias in randomised trials. *BMJ*, 366, 14898. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1136/bmj.14898>

Taylor, B. G., Stein, N. D., Mumford, E. A., & Woods, D. (2013). Shifting Boundaries: An experimental evaluation of a dating violence prevention program in middle schools. *Prevention Science*, 14(1), 64–76. Documento en línea. Disponible

<https://doi.org/10.1007/s11121-012-0293-2>

Temple, J. R., Baumler, E., Wood, L., Thiel, M., Peskin, M., & Torres, E. (2021). A dating violence prevention program for middle school youth: A cluster randomized trial. *Pediatrics*, 148(5), e2021052880. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1542/peds.2021-052880>

UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Documento en línea. Disponible <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 820–833. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>

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

Wolfe, D. A., Crooks, C., Jaffe, P., Chiodo, D., Hughes, R., Ellis, W., Stitt, L., & Donner, A. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: A cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(8), 692–699. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.69>