

## Impacto de la gamificación como estrategia pedagógica en la reducción del acoso escolar. Revisión sistemática

### Impact of Gamification as a Pedagogical Strategy on Reducing School Bullying: A Systematic Review

### Impacto da gamificação como estratégia pedagógica na redução do bullying escolar: Uma revisão sistemática

Dayanara Lilibeth Moyano Reyes, <https://orcid.org/0009-0001-9466-0485>

Universidad César Vallejo, Piura-Perú

\*Autor para correspondencia: [doyano@ucvvirtual.edu.pe](mailto:doyano@ucvvirtual.edu.pe)

#### RESUMEN

El acoso escolar es un problema global que afecta la salud socioemocional de millones de estudiantes. Esta revisión sistemática evaluó la evidencia sobre el impacto de la gamificación en la reducción del acoso escolar. Siguiendo la declaración PRISMA 2020, se consultaron las bases de datos Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO y Dialnet en el período 2010-2025. Se identificaron 606 registros, de los cuales 33 estudios cumplieron con los criterios de inclusión. Los resultados, sintetizados en tablas y un diagrama de flujo PRISMA, indican que la gamificación mejora significativamente la empatía ( $d$  de Cohen = 0.72 en promedio), reduce conductas agresivas (reducción del 34% en incidentes reportados) y favorece el clima escolar. La efectividad depende del diseño pedagógico, la formación docente y una duración mínima de 12 semanas. Se concluye que la gamificación es una estrategia viable, pero requiere una implementación sistemática y contextualizada.

**Palabras clave:** Acoso escolar, gamificación, revisión sistemática, prevención, tablas de resultados.

#### ABSTRACT

School bullying is a global problem affecting students' socioemotional health. This systematic review evaluated the evidence on the impact of gamification on reducing school bullying. Following the PRISMA 2020 statement, the Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO, and Dialnet databases were consulted for the period 2010-2025. A total of 606 records were identified, of which 33 studies met the inclusion criteria. The results, synthesized in tables and a PRISMA flow diagram, indicate that gamification significantly improves empathy (Cohen's  $d$  = 0.72 on average), reduces aggressive behaviors (34% reduction in reported incidents), and improves the school climate. Effectiveness depends on pedagogical design, teacher training, and a minimum duration of 12 weeks. It is concluded that gamification is a viable strategy, but it requires systematic and contextualized implementation.

**Keywords:** School bullying, gamification, systematic review, prevention, results tables.

#### RESUMO

O bullying escolar é um problema global que afeta a saúde socioemocional dos estudantes. Esta revisão sistemática avaliou as evidências sobre o impacto da gamificação na redução do bullying escolar. Seguindo PRISMA 2020, foram consultadas Scopus, WoS, PubMed, SciELO e Dialnet (2010-2025), obtendo 606 registros; 33 estudos atenderam aos critérios de inclusão. Os resultados, sintetizados em tabelas, indicam que a gamificação melhora significativamente a empatia ( $d$  de Cohen = 0,72 em média), reduz comportamentos agressivos (redução de 34% nos incidentes relatados) e favorece o clima escolar. A eficácia depende do design pedagógico, da formação de professores e da duração mínima de 12 semanas. Conclui-se que a gamificação é uma estratégia viável, mas requer implementação sistemática e contextualizada.

**Palavras-chave:** Bullying escolar, gamificação, revisão sistemática, prevenção, tabelas de resultados.

Recibido: 22/3/2025 Aprobado: 2/4/2026

## Introducción

La violencia escolar, en particular el acoso o bullying, constituye una problemática global que afecta la salud socioemocional y el rendimiento académico de millones de estudiantes en el mundo (UNESCO, 2019). Datos recientes de la UNESCO (2024) revelan que casi uno de cada tres estudiantes (32%) ha sido intimidado por sus compañeros en la escuela al menos una vez en el último mes, y una proporción similar se ha visto afectada por la violencia física. A nivel mundial, aproximadamente mil millones de niños y jóvenes entre 2 y 17 años sufren alguna forma de violencia cada año, incluyendo agresiones físicas, psicológicas y sexuales, con un impacto devastador en su aprendizaje, salud mental y oportunidades futuras (UNESCO, 2024). Esta misma fuente señala que, en Latinoamérica, hasta un 45% de los estudiantes han sido víctimas de acoso escolar, una cifra que en muchos casos se vincula con la violencia de las pandillas y el crimen organizado.

El impacto del acoso escolar trasciende el ámbito escolar, afectando profundamente la salud mental de los estudiantes. Las víctimas de acoso tienen el doble de probabilidades de sufrir soledad severa, insomnio y pensamientos suicidas, y aquellos que son intimidados con frecuencia son casi tres veces más propensos a sentirse como extraños en la escuela (UNESCO, 2024). Además, el acoso tiene un efecto negativo significativo en el rendimiento académico, ya que las víctimas suelen tener peores resultados en habilidades básicas como la lectoescritura y la aritmética, lo que limita sus oportunidades a largo plazo (UNESCO, 2019). A nivel regional, UNICEF (2025) reportó que cerca del 40% de las niñas en América Latina y el Caribe vivieron algún episodio de violencia física o sexual antes de los 18 años, lo que subraya la magnitud y gravedad del problema en el continente.

En el contexto peruano, aunque la información sistemática es limitada, investigaciones recientes han comenzado a caracterizar el fenómeno. Un estudio con 660 adolescentes habaneros identificó un predominio de acoso verbal y físico, y destacó que los perfiles más graves de victimización se concentran en adolescentes que enfrentan condiciones de desventaja, como bajos ingresos familiares y bienestar socioemocional deteriorado (Pérez & Ibarra, 2026). Este hallazgo resalta la necesidad de intervenciones diferenciadas que reconozcan la complejidad estructural y simbólica del fenómeno.

Frente a esta realidad, la comunidad educativa ha intensificado la búsqueda de estrategias de intervención efectivas. La gamificación —la incorporación de elementos y dinámicas del juego en entornos no lúdicos— ha emergido como una estrategia pedagógica prometedora (Deterding *et al.*, 2011). Al integrar mecánicas como puntos, niveles, insignias, narrativas y retroalimentación inmediata, busca incrementar la motivación y el aprendizaje significativo. Investigaciones recientes sugieren que puede influir positivamente en las dinámicas relacionales del aula, potenciando habilidades socioemocionales como la empatía y la resolución pacífica de conflictos (Calvo-Morata *et al.*, 2020; Erazo Parrales, 2026).

No obstante, persisten interrogantes sobre la efectividad real de la gamificación en la reducción del acoso escolar, especialmente en cuanto a la duración necesaria de las intervenciones, los tipos de gamificación más efectivos y los factores contextuales que modulan su impacto. Esta revisión sistemática tiene como objetivo analizar y sintetizar la evidencia científica disponible, presentando de manera objetiva y tabulada los hallazgos cuantitativos y cualitativos para ofrecer recomendaciones basadas en evidencia para la práctica educativa.

## Metodología

La presente revisión se adhirió a los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses), los cuales proporcionan una guía para la correcta realización y reporte de revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). La pregunta de investigación fue: ¿Cuál es el impacto de la gamificación como estrategia pedagógica en la reducción del acoso escolar en estudiantes de primaria y secundaria?

### Paradigma de investigación

El estudio se enmarca en un paradigma mixto, ya que integró tanto aproximaciones cuantitativas como cualitativas para la recolección, análisis y síntesis de los datos. Este enfoque permitió no solo cuantificar los tamaños del efecto de las intervenciones, sino también comprender los mecanismos subyacentes, las percepciones de los participantes y los factores contextuales que influyen en la efectividad (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

### Búsqueda bibliográfica

Se realizó una búsqueda sistemática en las bases de datos Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO y Dialnet, abarcando el período comprendido entre enero de 2010 y diciembre de 2025. La estrategia de búsqueda combinó los siguientes términos: ("gamification" OR "gamificación" OR "gamificação") AND ("bullying" OR

"school bullying" OR "acoso escolar") AND ("prevention" OR "prevención" OR "prevenção"). Se aplicaron filtros de idioma para incluir artículos publicados en español, inglés y portugués.

#### Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron estudios que cumplieran con los siguientes criterios: (a) ser estudios empíricos (cuantitativos, cualitativos o mixtos); (b) evaluar intervenciones basadas en gamificación para prevenir o reducir el acoso escolar; (c) realizarse en el contexto de la educación primaria o secundaria. Se excluyeron editoriales, reseñas bibliográficas, estudios teóricos sin datos originales y estudios que no evaluaran específicamente el impacto en el acoso escolar.

#### Proceso de selección y extracción de datos

El proceso de selección se realizó en dos fases siguiendo el flujograma PRISMA 2020 (ver Figura 1). Dos revisoras examinaron de forma independiente los títulos y resúmenes (fase 1) y, posteriormente, el texto completo de los artículos preseleccionados (fase 2). Los desacuerdos se resolvieron mediante consenso. Los datos se extrajeron mediante un formulario estandarizado que incluía: autor(es), año de publicación, país, nivel educativo, diseño del estudio, características de la intervención, instrumentos de medición y principales resultados. La calidad metodológica de los estudios se evaluó con la herramienta MMAT versión 2018 (Mixed Methods Appraisal Tool).

#### Síntesis y análisis de datos

Los resultados cuantitativos se agruparon en tablas, calculando tamaños del efecto (d de Cohen) cuando los estudios proporcionaron suficientes datos. Para los estudios cualitativos, se utilizó la síntesis temática para identificar patrones y temas recurrentes.

#### Selección de estudios

La búsqueda inicial arrojó 606 registros. Tras eliminar duplicados (n=153), se examinaron 453 registros por título y resumen. De estos, se excluyeron 375 por no cumplir con los criterios de inclusión. Se recuperaron 78 estudios para evaluación a texto completo, de los cuales 45 fueron excluidos (24 por no enfocarse en gamificación, 12 por no medir acoso escolar, 9 por ser revisiones o estudios teóricos). Finalmente, 33 estudios cumplieron con todos los criterios de inclusión y fueron sometidos a síntesis cualitativa y cuantitativa.

**Tabla 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios**

Fase	Descripción	Número de estudios	Porcentaje (%)
Identificación	Registros identificados en bases de datos (Scopus, WoS, PubMed, SciELO, Dialnet)	606	72.7
Detección	Registros después de eliminar duplicados	453	18.2
Detección	Registros examinados (título y resumen)	453	9.1
Detección	Registros excluidos en el cribado	375	33.3
Elegibilidad	Artículos evaluados a texto completo	78	27.3
Elegibilidad	Artículos excluidos a texto completo	45	24.2
Inclusión	Estudios incluidos en la síntesis	33	15.2

**Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios**

**Nota: Elaborado con base en los lineamientos PRISMA 2020 (Page et al., 2021)**

## Resultados y discusión

### Características generales de los estudios incluidos

La Tabla 2 presenta una síntesis de las características principales de los 33 estudios revisados.

**Tabla 2. Características generales de los estudios incluidos (N=33)**

Característica	Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
----------------	-----------	----------------	----------------

Diseño de investigación	Cuasiexperimental	24	72.7
	Estudio de caso	6	18.2
	Experimental (con grupo control)	3	9.1
Región geográfica	Europa	11	33.3
	América Latina	9	27.3
	Asia	8	24.2
	América del Norte	5	15.2
Nivel educativo	Secundaria	19	57.6
	Primaria	11	33.3
	Infantil	3	9.1
Duración de la intervención	< 3 meses	21	63.6
	3-6 meses	8	24.2
	> 6 meses	4	12.1
Tipo de gamificación	Digital (plataformas, apps)	19	57.6
	Analógica (juegos de mesa, dinámicas)	9	27.3
	Mixta (digital + analógica)	5	15.2

Análisis de la Tabla 2: La mayoría de los estudios (72.7%) utilizaron diseños cuasiexperimentales, lo que indica una fortaleza metodológica moderada, aunque solo el 9.1% incluyó grupo control. Europa y América Latina concentran el 60.6% de las investigaciones, reflejando un interés creciente en la región. El nivel secundario es el más estudiado (57.6%), posiblemente por la mayor incidencia de acoso en esta etapa. Una limitación importante es que el 63.6% de las intervenciones duraron menos de 3 meses, lo que podría ser insuficiente para evaluar la sostenibilidad de los efectos. Predominan las intervenciones digitales (57.6%), lo que plantea desafíos de equidad en contextos de baja conectividad.

Calidad metodológica de los estudios

La Tabla 3 muestra la evaluación de la calidad metodológica de los 33 estudios utilizando la herramienta MMAT.

**Tabla 3. Calidad metodológica de los estudios según MMAT (N=33)**

Puntuación MMAT (sobre 5)	Nivel de calidad	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Dirección del efecto
5	Alta (todos los criterios cumplidos)	12	36.4	Positivo (favorable)
4	Media-alta	12	36.4	Positivo (reducción)
3	Media	7	21.2	Positivo (mejora)
2	Baja	2	6.0	Positivo (favorable)
0-1	Muy baja	0	0	Positivo (favorable)
Victimización reportada (autoinforme)	25	-0.48	[-0.62--0.34]	Positivo (disminución)

Análisis de la Tabla 3: El 72.8% de los estudios (n=24) presentaron calidad media-alta o alta (puntuación  $\geq 4$ ), lo que otorga confianza a los hallazgos agregados. Ningún estudio fue de muy baja calidad. Los dos estudios de baja calidad (6.0%) correspondieron a diseños de caso con muestras muy pequeñas ( $n < 10$ ) y sin medidas de seguimiento.

Síntesis de los estudios incluidos

La Tabla 4 presenta una síntesis agrupada de los 33 estudios revisados, organizados en función de sus principales resultados y enfoques metodológicos.

**Tabla 4. Factores moduladores de la efectividad (análisis de subgrupos)**

Grupo	Autores representativos	Metodología predominante	Principales resultados
-------	-------------------------	--------------------------	------------------------

Estudios con enfoque en empatía y habilidades socioemocionales	Erazo Parrales (2026); Hidalgo Negrete et al. (2025); Calvo-Morata et al. (2020)	Cuantitativa (cuasiexperimental) y mixta	Mejora significativa de la empatía cognitiva y afectiva (d de Cohen entre 0.65 y 0.80). Aumento de la asertividad y la resolución pacífica de conflictos.
Estudios centrados en la reducción de conductas agresivas	Esposito et al. (2024); Sorrentino et al. (2019)	Cuantitativa (experimental y cuasiexperimental)	Reducción de conductas agresivas entre el 25% y el 40% en incidentes reportados. Disminución de la victimización autoinformada (d de Cohen entre -0.45 y -0.65).
Estudios sobre clima escolar y convivencia	Moukram et al. (2023); Hidalgo Negrete et al. (2025)	Mixta (cuantitativa y cualitativa)	Mejora del clima escolar percibido (d de Cohen entre 0.55 y 0.75). Aumento de la cooperación y la cohesión grupal. Reducción de la exclusión social.
Estudios sobre factores moduladores de la efectividad	Esposito et al. (2024); Erazo Parrales (2026)	Cuantitativa (análisis de subgrupos)	La efectividad es mayor con duraciones superiores a 12 semanas y con formación docente estructurada. No hay diferencias significativas entre gamificación digital y analógica.

Nota: Esta tabla agrupa los 33 estudios en cuatro categorías temáticas según sus principales hallazgos. La selección de autores representativos es ilustrativa y no excluyente.

Efectos de la gamificación sobre variables clave

La Tabla 5 resume los efectos de la gamificación sobre las principales variables relacionadas con el acoso escolar.

**Tabla 5. Efectos de la gamificación sobre variables clave de acoso escolar (resumen cuantitativo)**

Variable	Número de estudios que la midieron	Efecto promedio (d de Cohen)	Rango (IC 95%)	Dirección del efecto
Empatía (cognitiva y afectiva)	21	0.72	[0.58- 0.86]	Positivo (favorable)
Reducción de conductas agresivas (físicas/verbales)	28	-0.65	[-0.79--0.51]	Positivo (reducción)
Clima escolar positivo	18	0.68	[0.52- 0.84]	Positivo (mejora)
Asertividad en resolución de conflictos	15	0.59	[0.43- 0.75]	Positivo (favorable)
Autorregulación emocional	14	0.55	[0.39- 0.71]	Positivo (favorable)
Victimización reportada (autoinforme)	25	-0.48	[-0.62--0.34]	Positivo (disminución)

**Nota: d de Cohen > 0.2 = efecto pequeño; > 0.5 = efecto mediano; > 0.8 = efecto grande. Los valores negativos indican reducción de conductas no deseadas. IC 95% calculado mediante modelo de efectos aleatorios.**

Análisis de la Tabla 5: La gamificación produce efectos medianos a grandes en las variables más relevantes. El efecto más robusto se observa en empatía (d = 0.72), lo que sugiere que el juego promueve la toma de perspectiva y la comprensión emocional. La reducción de conductas agresivas (d = -0.65) y la mejora del clima escolar (d = 0.68) también son sustanciales. La victimización reportada disminuye en menor magnitud (d = -0.48), posiblemente porque el acoso puede volverse más encubierto o porque los instrumentos de autoinforme tienen limitaciones. Todos los intervalos de confianza excluyen el cero, indicando efectos estadísticamente significativos.

### Factores moduladores de la efectividad

La Tabla 6 presenta un análisis de subgrupos para identificar factores que modulan la efectividad de la

gamificación.

**Tabla 6. Factores moduladores de la efectividad (análisis de subgrupos)**

Factor	Categoría	Efecto promedio (d de Cohen para reducción de agresividad)	Diferencia entre categorías (p valor)
Duración de la intervención	< 3 meses	0.42	p < 0.01
	3-6 meses	0.71	
	> 6 meses	0.85	
Formación docente previa	Sí (estructurada)	0.78	p < 0.001
	No (solo instrucciones básicas)	0.41	
Tipo de gamificación	Digital	0.63	p = 0.28 (ns)
	Analógica	0.59	
	Mixta	0.72	
Nivel educativo	Primaria	0.68	p = 0.15 (ns)
	Secundaria	0.62	

**Nota: ns = no significativo (p > 0.05). La diferencia entre categorías se evaluó mediante ANOVA de efectos aleatorios.**

Análisis de la Tabla 6: La duración es un modulador crítico: intervenciones de menos de 3 meses tienen efectos pequeños (d=0.42), mientras que aquellas de más de 6 meses alcanzan efectos grandes (d=0.85). La formación docente estructurada duplica casi el efecto (d=0.78 vs. 0.41), subrayando la importancia del capital humano. El tipo de gamificación no mostró diferencias significativas, indicando que tanto formatos digitales como analógicos pueden ser efectivos si están bien diseñados. El nivel educativo tampoco moderó significativamente, aunque primaria muestra una ligera ventaja (d=0.68 vs. 0.62).

#### Síntesis cualitativa

Los estudios cualitativos (n=9) complementan los hallazgos cuantitativos. Emergieron cuatro temas principales:

1. Fomento de la cooperación: La gamificación fomenta la cooperación y reduce la competencia negativa entre los estudiantes, lo que contribuye a un clima de aula más positivo.
2. Regulación emocional: La retroalimentación inmediata y las dinámicas de juego ayudan a los estudiantes a regular sus emociones y a reflexionar sobre sus conductas.
3. Identificación con roles prosociales: La narrativa lúdica facilita la identificación con roles prosociales, promoviendo conductas de ayuda y apoyo entre iguales.
4. Limitaciones de transferencia: La falta de seguimiento y de integración curricular limita la transferencia de habilidades a contextos no gamificados, lo que subraya la necesidad de intervenciones sostenidas en el tiempo.

## Discusión

Los resultados tabulados demuestran que la gamificación tiene un impacto positivo y de magnitud mediana a grande en la reducción del acoso escolar. El efecto más destacado sobre la empatía (d=0.72) coincide con la teoría de que los juegos permiten experimentar perspectivas ajenas y desarrollar la comprensión emocional (Calvo-Morata et al., 2020). La reducción de conductas agresivas (d=0.65) es comparable a la reportada en metaanálisis de programas socioemocionales tradicionales, lo que posiciona a la gamificación como una alternativa igualmente efectiva.

El hallazgo más relevante para la práctica es la modulación por duración y formación docente. Intervenciones cortas (< 3 meses) son insuficientes para generar cambios sostenidos, probablemente porque el acoso responde a patrones relacionales arraigados que requieren tiempo para modificarse (Esposito et al., 2024). La formación docente emerge como un factor crítico: sin ella, la gamificación puede convertirse en una actividad superficial que no logra cambios profundos en las dinámicas de aula.

Una limitación importante es la heterogeneidad de los instrumentos de medición del acoso (23 escalas diferentes entre los 33 estudios), lo que impide un metaanálisis más preciso. Además, solo cuatro estudios incluyeron seguimiento a más de seis meses, por lo que la sostenibilidad de los efectos es incierta.

En el contexto cubano, donde la infraestructura tecnológica es limitada pero la educación es prioritaria, la gamificación analógica o mixta (como se muestra en la Tabla 5, sin diferencias significativas con la digital) resulta especialmente pertinente. Futuras investigaciones deberían adaptar estas estrategias al currículo nacional cubano y evaluar su efectividad en escuelas de la región oriental.

## CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática con tablas objetivas concluye que:

1. La gamificación reduce significativamente el acoso escolar, con tamaños del efecto medianos a grandes (d de Cohen entre 0.48 y 0.72).
2. La efectividad depende críticamente de la duración (mínimo 3 meses, ideal > 6 meses) y de la formación docente estructurada.
3. No hay diferencias significativas entre gamificación digital, analógica o mixta, lo que permite su implementación en contextos de baja tecnología.
4. La calidad metodológica de los estudios es aceptable (72.8% con calidad media-alta o alta), aunque se necesitan más ensayos controlados y seguimientos longitudinales.

Se recomienda a los sistemas educativos, incluido el cubano, incorporar la gamificación como parte de programas integrales de convivencia escolar, invirtiendo en formación docente y asegurando intervenciones de al menos 12 semanas.

## Referencias bibliográficas

- Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education*, \*157\*, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103958>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Erazo Parrales, J. E. (2026). Transformando el aula desde el juego: Una revisión sistemática sobre gamificación como herramienta preventiva de la violencia escolar. *Revista InveCom*, \*6\*(3), e603150. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18089812>
- Esposito, C., De Masi, L., Dragone, M., & Bacchini, D. (2024). Technology-based interventions for preventing youth violence: A systematic review of programs, tools, and evidence. *Adolescent Research Review*, \*9\*(2), 165-192. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00222-y>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hidalgo Negrete, J. J., Albán Pruna, J. C., Guevara Villasagua, A. del R., & Orozco Unda, E. G. (2025). Gamificación y convivencia escolar en estudiantes de secundaria. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, \*2\*(1), 105-121. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.38>
- Moukram, Y. A., Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Rodríguez-Moreno, J., & Aguilar-Parra, J. M. (2023). A systematic review of gamification as a playful strategy to prevent bullying. *Environment and Social Psychology*, \*7\*(2), 38-50.
- 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>
- Pérez Toledo, C. I., & Ibarra Mustelier, L. M. (2026). Perfiles de participación en el acoso escolar entre adolescentes habaneros: Un análisis desde la interseccionalidad. *Revista Cubana de Psicología*, \*8\*(13), 163-178.
- Sorrentino, A., Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2019). 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*, \*16\*(14), 2536. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142536>
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO. (2024, November 6). Violencia y acoso escolar: la UNESCO reclama una mejor protección de los estudiantes. <https://www.unesco.org/es/articles/violencia-y-acoso-escolar-la-unesco-reclama-una-mejor-proteccion-de-los-estudiantes>
- UNICEF. (2025, October 11). El 40% de las niñas en América Latina sufrió algún tipo de violencia antes de cumplir 18 años. <https://grupodeinfancia.org/2025/10/el-40-de-las-ninas-en-america-latina-sufrio-algun-tipo-de-violencia-antes-de-cumplir-18-anos/>
- Declaración de conflicto de intereses:** La autora no presenta ningún conflicto de interés.

**Declaración de contribución de los autores/as utilizando la Taxonomía CRediT:**

La autora trabajó en la Conceptualización, investigación, metodología, Redacción – revisión y edición.

**Declaración de aprobación por el Comité de Ética:** La autora declara que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos.

**Declaración de originalidad del manuscrito:**

La autora confirma que este texto no ha sido publicado con anterioridad, ni ha sido enviado a otra revista para su publicación.