

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO ADOLESCENTE SOBRE EL APRENDIZAJE EN PREVENCIÓN DE CIBERVIOLENCIAS: EL PROGRAMA CYBER-GREENFLAGS

ADOLESCENT STUDENTS' PERCEPTIONS OF LEARNING IN CYBERVIOLENCE PREVENTION: THE CYBER-GREENFLAGS PROGRAM

Rachida Dalouh Ounia

Universidad de Almería, España

[rd149@ual.es] [<https://orcid.org/0000-0003-4459-3891>]

Micaela Delucia

Universidad de Almería, España

[md377@ual.es] [<https://orcid.org/0009-0009-3858-4172>]

Verónica C. Cala

Universidad de Almería, España

[vcc284@ual.es] [<https://orcid.org/0000-0003-1254-1667>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 00/00/00

Revisado/Reviewed: 00/00/00

Aceptado/Accepted: 00/00/00

RESUMEN

Palabras clave:

ciberviolencia, relaciones de pareja
adolescente, programas de
prevención

El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones del alumnado adolescente sobre los aprendizajes atribuidos a su participación en el programa Cyber-GreenFlags, orientado a la prevención de las ciberviolencias en parejas adolescentes y a la promoción de relaciones saludables en entornos digitales. Se realizó un estudio cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo, integrado en la evaluación formativa del programa, con 219 estudiantes de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, de entre 14 y 17 años, procedentes de dos centros educativos de la provincia de Almería. El corpus analítico estuvo constituido por las respuestas escritas a tres preguntas abiertas incluidas en un instrumento de autoevaluación cumplimentado al finalizar la intervención. Los datos se analizaron mediante un análisis de contenido cualitativo de carácter inductivo, apoyado en ATLAS.ti 25, que permitió organizar categorías, subcategorías y códigos emergentes, así como obtener sus frecuencias de codificación. Los resultados muestran aprendizajes percibidos relacionados con las modalidades de vinculación interpersonal, las estrategias de autocuidado y el autocuidado asociado al consentimiento sexual en interacciones digitales. Los contenidos más recurrentes se vincularon con las conductas preventivas y de protección en entornos digitales, la verbalización de situaciones problemáticas, la resistencia a la manipulación y las presiones, la diferenciación entre relaciones saludables y tóxicas y el rechazo de actividades sexuales digitales no deseadas. Los hallazgos permiten identificar los

	aprendizajes que el alumnado considera relevantes para afrontar situaciones de ciberviolencia, fortalecer el autocuidado y promover la comunicación, el apoyo y el consentimiento sexual en las interacciones digitales.
Keywords: cyberviolence, adolescent dating relationships, prevention programs.	ABSTRACT The objective of this study was to analyze adolescent students' perceptions of the learning they attributed to their participation in the Cyber-GreenFlags program, which is aimed at preventing cyberviolence in adolescent dating relationships and promoting healthy relationships in digital environments. A qualitative study with a descriptive-interpretive scope was conducted as part of the program's formative evaluation. The participants were 219 students in the third and fourth years of Compulsory Secondary Education, aged 14 to 17, from two schools in the province of Almería. The analytical corpus consisted of students' written responses to three open-ended questions included in a self-assessment instrument completed at the end of the intervention. The data were analyzed through inductive qualitative content analysis supported by ATLAS.ti 25, which enabled the organization of emerging categories, subcategories, and codes, as well as the calculation of coding frequencies. The results revealed perceived learning related to interpersonal bonding, self-care strategies, and self-care associated with sexual consent in digital interactions. The most recurrent content concerned preventive and protective behaviors in digital environments, the disclosure of problematic situations, resistance to manipulation and pressure, the distinction between healthy and toxic relationships, and the rejection of unwanted digital sexual activities. The findings identify the learning that students considered relevant for dealing with cyberviolence, strengthening self-care, and promoting communication, support, and sexual consent in digital interactions.

Introducción

En los últimos veinte años, el uso de internet en población adolescente se ha incrementado de manera constante, favorecido por el acceso temprano a teléfonos inteligentes, hasta constituir una parte integral de su vida cotidiana (De Simone et al., 2025). En este sentido, Márquez et al. (2025), en un estudio con 75,329 estudiantes, señalan que el 51,6% del alumnado de Educación Primaria dispone de un teléfono móvil propio, con una edad media de acceso de 10,8 años, porcentaje que se incrementa al 92,8% en Educación Secundaria. Además, evidencian un uso generalizado de redes sociales, donde el 92,5% está registrado en al menos una plataforma y 75,8% en tres o más, mientras que el 50,3% dispone de más de un perfil en una misma red social. En la misma línea, Pastor Ruiz et al. (2019) identifican en las narrativas adolescentes que el uso frecuente de los medios digitales, mediatizado por el teléfono inteligente, se orienta principalmente a la interacción social entre iguales. Así, el smartphone, debido a su carácter personal, su portabilidad y su disponibilidad constante, no solo facilita la comunicación, sino que favorece una lógica de conexión permanente, en la que mantenerse disponible se convierte en una condición para participar en las dinámicas grupales y evitar la exclusión de los espacios de interacción digital.

En este escenario, el uso de las TRIC (Tecnologías de las Relaciones, la Información y la Comunicación) ha reconfigurado los procesos de socialización y las dinámicas afectivas adolescentes (Alonso-Ruido et al., 2024; Galende et al., 2020). Aunque estas tecnologías facilitan la comunicación inmediata y el acceso a la información, también han generado nuevas formas de agresión digital, especialmente la ciberviolencia en el noviazgo (Gámez-Guadix et al., 2021; Rey Anacona et al., 2023) y el abuso en las relaciones sentimentales en línea (Afrouz y Vassos, 2024), afectando a un 28% (Hinduja y Patchin, 2020) y 31,3% del alumnado con pareja (Márquez et al., 2025). Estas violencias incluyen prácticas como el acoso digital, el cibercontrol, la difusión no consentida de contenido íntimo, la suplantación de identidad o la manipulación online, entre otras (Sánchez Melchor, 2024). A su vez, el ámbito de la sexualidad digital también se configura como un espacio de riesgo caracterizado por el abuso sexual a través de imágenes (Parton y Rogers, 2025). En un contexto español, el 9% de los adolescentes ha experimentado presiones para enviar contenido erótico, el 2,9% ha sido víctima de sextorsión y el 5,7% de los menores de 16 años ha recibido propuestas sexuales de adultos en internet (Márquez et al., 2025).

Diversas investigaciones sostienen que estas violencias digitales se asocian a efectos negativos en la salud mental y el desarrollo adolescentes, incrementando el riesgo de ansiedad, depresión, baja autoestima, trastorno de estrés postraumático, alteraciones del sueño, bajo rendimiento académico y consumo de sustancias (Cava et al., 2022; Gabarda et al., 2021; Hinduja y Patchin, 2020; Nadador-Moncayo & Sánchez-Suricallday, 2025). Por ello, la prevención educativa de la ciberviolencia plantea no solo la necesidad de reducir conductas de riesgo, sino también de dotar al alumnado de herramientas para reconocer, interpretar y afrontar críticamente estas dinámicas.

La literatura ha subrayado que los programas preventivos deberían favorecer la identificación de las distintas manifestaciones de la ciberviolencia, así como sus factores asociados, su prevalencia y sus consecuencias (Baños et al., 2018; Donoso-Vázquez et al., 2018; Tock et al., 2025). Esta exigencia resulta especialmente importante en aquellas formas de violencia menos visibles o insuficientemente problematizadas, como la ciberviolencia sexual. En esta línea, la evidencia sugiere que determinadas manifestaciones de imposición o presión sexual tienden a quedar infrarreconocidas por los propios adolescentes, mientras que la atención prestada a la ciberviolencia sexual en

las relaciones de pareja sigue siendo limitada (Rebollo-Catalán y Mayor-Buzón, 2020; Rodríguez Domínguez et al., 2020). En consecuencia, la prevención no debería centrarse exclusivamente en las expresiones más evidentes de agresión digital, sino también en mejorar la capacidad de reconocimiento y comprensión de formas de violencia más sutiles o normalizadas.

La prevención requiere intervenir sobre creencias, competencias y vínculos de apoyo. En primer lugar, desmontar los mitos del amor romántico, las ideas distorsionadas sobre los vínculos afectivos y las creencias que normalizan el control, la dominación y la violencia en la pareja (Donoso-Vázquez et al., 2017). Del mismo modo, se ha señalado la importancia de promover relaciones respetuosas y empáticas, incrementando la conciencia sobre las consecuencias asociadas a discursos y prácticas ejercidas en espacios digitales (Estébanez, 2018). En segundo lugar, distintos estudios recomiendan fortalecer habilidades de autorregulación, alfabetización digital crítica, competencias socioemocionales y capacidades comunicativas, dado su potencial para prevenir comportamientos perjudiciales en línea, favorecer conductas prosociales y mejorar la gestión emocional en la comunicación digital (Cebollero-Salinas et al., 2025; Marín-López et al., 2020; Morales-Álvarez et al., 2025; Donoso Vázquez et al., 2021). En tercer lugar, el apoyo social entre iguales y en el entorno familiar también ha sido identificado como un factor protector frente a las ciberviolencias (Arató et al., 2021).

Los programas educativos dirigidos a prevenir y erradicar las ciberviolencias en adolescentes son variados, se fundamentan en distintos enfoques y presentan resultados heterogéneos (Esposito et al., 2024; Galende et al., 2020; Özgür, 2020). Entre los más relevantes se encuentran el programa Safety.net (Ortega-Barón et al., 2024) que promueve competencias generales contra ocho riesgos digitales, entre ellos el ciberacoso y el abuso online en la pareja; CDA-Stop (Jaureguizar et al., 2025), que redujo el control digital y mejoró la empatía; DARSI (Carrascosa et al., 2019), que disminuyó el sexismo, los mitos del amor romántico y las ciberviolencias; la intervención educativa de Calvete et al. (2022), que redujo la reciprocidad en las solicitudes sexuales online; y el programa de Gámez-Guadix et al. (2021), que mejoró el conocimiento y redujo los mitos asociados al grooming. En conjunto, estos estudios muestran que las intervenciones pueden producir mejoras en dimensiones específicas vinculadas a la prevención, pero también evidencian una notable heterogeneidad en sus contenidos, alcances y estrategias de evaluación.

De hecho, algunos de los programas señalan como limitación el uso exclusivo de escalas cuantitativas de autoinforme para evaluar la efectividad del programa de intervención, y destacan la necesidad de incorporar metodologías mixtas que permitan comprender con mayor profundidad los procesos de aprendizaje generados en el alumnado (Carrascosa et al., 2019; Galende et al., 2020; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015; Wölfer et al., 2014). Desde esta perspectiva, resulta pertinente analizar no solo si un programa produce cambios, sino también qué aprendizajes reconoce el propio alumnado como significativos tras su participación.

En este marco se sitúa el programa educativo Cyber-GreenFlags, desarrollado como parte del proyecto de I+D PID2022-142141OB-I00. El programa consta de 14 sesiones de una hora orientadas a la prevención de las ciberviolencias en parejas adolescentes y se organiza en cinco módulos: comunicación digital, cibercontrol y manipulación, ciberviolencias sexuales, consentimiento sexual en interacciones digitales y salud mental online-offline. Su propuesta integra distintas dimensiones identificadas por la literatura como relevantes para la prevención, entre ellas el reconocimiento de las violencias digitales, la revisión de creencias que pueden legitimarlas, el desarrollo de competencias relacionales y la promoción de vínculos saludables.

El presente estudio se centra en uno de los componentes cualitativos de la evaluación formativa del programa. Su objetivo es analizar las percepciones del alumnado sobre los aprendizajes que atribuye a su participación en Cyber-GreenFlags y sobre su posible aplicación en las relaciones personales y en el apoyo a otras personas.

Método

Diseño

El estudio se integra en la evaluación formativa del programa educativo Cyber-GreenFlags, orientada a recoger información sobre la experiencia del alumnado participante y los aprendizajes que este atribuye a su participación en la intervención.

Se adoptó un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo, dirigido a analizar las percepciones del alumnado sobre los aprendizajes adquiridos al finalizar el programa y sobre su posible aplicación en las relaciones personales y en el apoyo a otras personas. Este diseño permitió identificar e interpretar los significados expresados por el alumnado a partir de sus respuestas abiertas, sin pretender determinar la eficacia global del programa ni establecer relaciones causales derivadas de su implementación.

Participantes

Participaron 219 estudiantes de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria que completaron el instrumento de autoevaluación al finalizar el programa Cyber-GreenFlags. La población accesible estaba formada por el alumnado matriculado en estos cursos en los centros colaboradores, que contaban con 18 grupos en total: 10 en el primer centro y 8 en el segundo.

La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, al tratarse de centros colaboradores del proyecto PID2022-142141OB-I00 y depender la participación de su disponibilidad organizativa. La muestra incluyó 15 grupos-clase. En el primer centro participaron los 10 grupos disponibles (cinco de 3.º y cinco de 4.º). En el segundo centro participaron cinco de los ocho grupos (dos de 3.º y tres de 4.º, uno de diversificación curricular); tres grupos no formaron parte de la recogida de datos.

La elección de estos cursos respondió a que los contenidos, las actividades y los recursos del programa habían sido diseñados y adaptados específicamente a las características evolutivas y necesidades formativas del alumnado de 3.º y 4.º de ESO.

Las edades oscilan entre los 14 y los 17 años ($M = 15,31$; $DT = 0,93$). Respecto a la identidad de género, 103 participantes (47,0 %) seleccionaron la categoría hombre, 110 (50,2 %) la categoría mujer, 3 (1,4 %) la categoría hombre transgénero y 1 (0,5 %) la categoría persona de género fluido; además, 2 participantes (0,9 %) prefirieron no responder. Respecto a la orientación sexual, el 85,2% se identificó como heterosexual, el 2,3% como homosexual, el 6,5% como bisexual, el 2,3% manifestó otra orientación y el 3,7% indicó no saberlo. Finalmente, el 66,4% de los adolescentes señaló haber tenido o tener pareja, mientras que el 33,6% indicó no haber mantenido nunca una relación de pareja.

Respecto al país de origen del estudiantado, el 86,3% era de España, mientras que el 13,7% restante procedía de distintos países, principalmente Colombia, Venezuela y Marruecos. En relación con el país de nacimiento de los progenitores, el 70,1% de los padres y el 66,5% de las madres eran de España. Entre los progenitores nacidos fuera del país, las principales procedencias fueron Marruecos (8,4% de los padres y 9,3% de las

madres) y Colombia (4,7% en ambos casos), mientras que el porcentaje restante se distribuye entre otros países (18,8% de los padres y 19,5% de las madres).

Instrumentos

La información analizada se recopiló mediante el “Instrumento de autoevaluación sobre la prevención de la ciberviolencia en parejas adolescentes” (Lozano-Martínez et al., 2025), utilizado como recurso de evaluación formativa del programa Cyber-GreenFlags. Se trata de un instrumento autoadministrado organizado en tres bloques. El primero recoge información sociodemográfica, relacional y sobre el uso de redes sociales. El segundo incluye 18 afirmaciones con formato de respuesta tipo Likert relacionadas con los aprendizajes percibidos, la identificación de señales de alarma, los beneficios atribuidos a la participación y la relación con la familia. El tercero contiene ocho preguntas abiertas sobre la valoración del programa y la posible transferencia de los aprendizajes.

De acuerdo con el objetivo cualitativo del presente estudio, el corpus analítico estuvo constituido exclusivamente por las respuestas escritas del alumnado a tres preguntas abiertas del tercer bloque: “¿Qué aprendizaje sobre la ciberviolencia te pareció más útil o importante del programa? ¿Por qué?”, “¿Qué consejos compartirías con otros adolescentes sobre cómo evitar la ciberviolencia?” y “¿Cómo puedes aplicar lo aprendido en tus relaciones personales y/o en ayudar a otras personas?”.

Estas preguntas fueron seleccionadas por su correspondencia directa con el objetivo de analizar los aprendizajes que el alumnado atribuye a su participación en el programa y su posible aplicación en las relaciones personales y en el apoyo a otras personas. Los restantes bloques y preguntas no se incorporaron al presente análisis, dado que se referían a otras dimensiones de la evaluación formativa del programa.

Procedimiento

Se contactó con los centros educativos participantes y se informó al profesorado y al alumnado sobre los objetivos del estudio y los instrumentos de recogida de información que se emplearían. Una vez obtenido el consentimiento informado, las sesiones del programa se implementaron durante el horario escolar. Al finalizar la intervención, y en el marco de la evaluación formativa, el alumnado completó el instrumento de autoevaluación. Se aplicó por las investigadoras y con el profesorado tutor presente, durante una única sesión.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de carácter inductivo, con el objetivo de identificar los significados emergentes en las percepciones del alumnado sobre los aprendizajes adquiridos durante el programa Cyber-GreenFlags. Este enfoque permitió construir las categorías y subcategorías a partir de las respuestas analizadas, sin partir de un sistema categorial definido a priori, y favoreció una comprensión contextualizada de los significados expresados por el alumnado.

El análisis se desarrolló en dos fases. En primer lugar, se realizó una lectura exhaustiva de las respuestas abiertas con el propósito de identificar unidades de significado y reconocer contenidos relevantes y recurrentes. A partir de esta primera aproximación se elaboró un sistema inicial de códigos. En segundo lugar, mediante ATLAS.ti, versión 25, se procedió a la codificación de los segmentos textuales y a la agrupación progresiva de los códigos en subcategorías y categorías, de acuerdo con su afinidad conceptual.

Como procedimiento descriptivo complementario, se obtuvo la frecuencia de codificación de cada código, entendida como el número de segmentos textuales a los que fue asignado. Un mismo segmento pudo recibir más de un código cuando contenía diferentes unidades de significado. Estas frecuencias permitieron describir la recurrencia de los contenidos identificados y complementar la interpretación cualitativa de las categorías y subcategorías, sin asumir que una mayor frecuencia implicara necesariamente una mayor relevancia conceptual.

El proceso de codificación fue realizado por las investigadoras y las categorías fueron consensuadas mediante revisión conjunta, con el propósito de mantener la coherencia interna del sistema categorial.

El sistema categorial quedó organizado en tres categorías principales. La categoría *modalidades de vinculación interpersonal* reunió los contenidos relacionados con formas de relación basadas en el respeto, la empatía, la comunicación y la activación de redes de apoyo ante situaciones de ciberviolencia. La categoría *estrategias de autocuidado* integró acciones, criterios y decisiones orientados a proteger el bienestar, la autonomía y la privacidad en los entornos digitales y en las relaciones de pareja. Por último, la categoría *modalidades de autocuidado asociadas al consentimiento sexual en interacciones digitales* agrupó los aprendizajes vinculados con el reconocimiento, la expresión y el respeto de deseos, límites y decisiones en interacciones digitales de carácter sexual, así como con la prevención de prácticas coercitivas. Las categorías, las subcategorías, los códigos analíticos y las frecuencias de codificación se presentan en la Tabla 1.

Los identificadores incluidos junto a los fragmentos textuales corresponden a códigos anonimizados de las personas participantes y no a los códigos analíticos generados durante el análisis con ATLAS.ti. La letra inicial corresponde a la categoría de género registrada en la base de datos y el número identifica de forma anonimizada a cada participante.

Tabla 1

Sistema categorial derivado del análisis de contenido: categorías, subcategorías, códigos y frecuencias de codificación

Categorías	Subcategorías	Códigos y frecuencias
<i>Modalidades de vinculación interpersonal</i>	Vínculos saludables	Empatía y perspectiva ajena (7) Respeto interpersonal (9)
	Apoyo a otras personas	Apoyo a amistades (13) Concienciación sobre riesgos digitales (4) Detección y apoyo ante relaciones tóxicas (12) Orientación ante situaciones problemáticas (7) Capacidad percibida de actuación (10)
	Búsqueda de apoyo	Construcción de redes de apoyo (2) Verbalización de situaciones problemáticas (26)
	La comunicación en la pareja	Expresión de emociones (2) Comunicación sincera (5) Comunicación de límites (3)
<i>Estrategias de autocuidado</i>	Autocuidado en entornos digitales	Conciencia de riesgos digitales (14) Conductas preventivas y de protección (42) Protección de la autonomía y la privacidad digital (3)
	Autocuidado en relaciones de pareja	Capacidad para salir de relaciones tóxicas (15) Comunicación de límites ante el malestar (6) Diferenciación entre relaciones saludables y tóxicas (17) Identificación del control y manipulación (5) Identificación de señales de alarma (10) Resistencia a la manipulación y las presiones (18) Protección del bienestar, los deseos y los intereses propios (8)
	Regulación del vínculo y toma de decisiones	Regulación y valoración de la confianza (12) Autonomía en la toma de decisiones (4) Reflexión previa y regulación de la conducta (16)
<i>Modalidades de autocuidado asociadas al consentimiento sexual en interacciones digitales</i>	Capacidad de rechazar actividad sexual digital no deseada	Rechazo de actividades no deseadas (16) Rechazo sin miedo ni culpa (6) Posibilidad de interrumpir una actividad en curso (3)
	Respeto mutuo de deseos e intereses	Respeto de los deseos de la otra persona (2) Reconocimiento y comunicación de los propios deseos (11)
	Estrategias para prevenir conductas de coerción sexual	Identificación y rechazo de la coerción sexual (4) Respeto de las decisiones y ausencia de coerción (4) Comprensión del acuerdo mutuo (4) Responsabilidad sobre las propias acciones (2)
	Valoración del aprendizaje sobre el consentimiento sexual en interacciones digitales	Utilidad del aprendizaje sobre el consentimiento sexual (13)

Nota. Las cifras entre paréntesis indican la frecuencia de asignación de cada código, entendida como el número de segmentos textuales a los que fue aplicado. Un mismo segmento pudo recibir más de un código.

Consideraciones éticas

Este estudio se enmarca en un Proyecto Nacional I+D+i y cuenta con la aprobación del Comité de Bioética de Investigación Humana de la Universidad de Almería (Ref.: UALBIO2024/014). Se garantizó en todo momento el cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad, anonimato, voluntariedad y respeto a la autonomía de los participantes. Asimismo, se solicitó al alumnado que respondiera con sinceridad a las preguntas planteadas, asegurando que la información recogida se emplearía exclusivamente con fines de investigación.

Resultados

El análisis dio lugar a tres categorías principales y a un conjunto de subcategorías y códigos cuya frecuencia de codificación se presenta en la Tabla 1. En términos descriptivos, las estrategias de autocuidado concentraron una presencia especialmente amplia de contenidos, destacando las conductas preventivas y de protección en entornos digitales (42 segmentos), la resistencia a la manipulación y las presiones (18), la diferenciación entre relaciones saludables y tóxicas (17) y la reflexión previa y regulación de la conducta (16). En las modalidades de vinculación interpersonal sobresalieron la verbalización de situaciones problemáticas (26), el apoyo a amistades (13) y la detección y el apoyo ante relaciones tóxicas (12). En los aprendizajes vinculados con el consentimiento sexual en interacciones digitales, los códigos más recurrentes fueron el rechazo de actividades no deseadas (16), la utilidad atribuida al aprendizaje sobre el consentimiento sexual (13) y el reconocimiento y la comunicación de los propios deseos (11). Estas frecuencias describen la recurrencia de los contenidos codificados y se interpretan conjuntamente con los significados expresados por el alumnado, sin considerarlas indicadores directos de relevancia conceptual ni de prevalencia entre participantes.

Modalidades de vinculación interpersonal

Vínculos saludables

Los estudiantes expresan que aprendieron modalidades de vinculación más saludables, incorporando una actitud empática en las relaciones interpersonales, lo que les permite ponerse en el lugar de la otra persona, reconociendo su opinión y expresando una actitud responsable y consciente de los propios actos en relación con el otro: “pensar en la otra persona, ser consciente” (H126); “nunca hacer lo que a uno no le gustaría que le hagan” (M184). Expresan la importancia de ponerse en el lugar de la otra persona, especialmente en situaciones de ciberviolencia: “nos han hecho ponernos en la posición de las personas que lo sufren” (M217).

Validan actitudes de respeto hacia el otro como forma de vinculación saludable, lo que implica una revisión de sus propias prácticas, especialmente en las dinámicas de pareja asociadas al control: “respetaría totalmente a mi pareja y cambiaría mucho (...) sin necesidad de ser tan posesiva” (H110); “hay que ser más educados y no celosos” (H33); “poniéndome en el lugar de mi pareja, pensando lo que está bien y mal, y dándome respeto a mí también” (M189).

Apoyo a otras personas

Por otro lado, refieren que el programa les permitió posicionarse como personas que disponen de habilidades y predisposición para poder ayudar a los demás, utilizando los conocimientos y recursos aprendidos durante los talleres para aconsejar y concienciar sobre los riesgos y peligros existentes en los espacios digitales: “aconsejar sobre los riesgos” (H159); “ayudando a los demás dando consejos sobre su seguridad en redes” (M161).

Señalan así una mayor predisposición a ayudar a amistades que estén atravesando situaciones de violencia digital, a través de la escucha y el consejo, orientando posibles formas de actuación: “si alguna amiga estuviese en esta situación le ayudaría escuchándola y exponiéndole las distintas soluciones que nos han dado en el taller” (M210); “ayudando a la gente a ver que hay cosas que están mal y que no deben minimizarlas” (M165).

Refieren sentirse con mayor capacidad para identificar situaciones de riesgo e intervenir ofreciendo orientación o apoyo, tanto a otras personas como a sí mismos: “saber cómo actuar ante situaciones como estas” (M167); “saber detectarlo porque así podré ayudar a alguien o a mí mismo” (H69).

Búsqueda de apoyo

El estudiantado enfatiza la necesidad de comunicar situaciones de violencia digital que experimenten, considerándolo un consejo fundamental para sus pares y para sí mismos: “que no duden en pedir ayuda” (M90). Destacan la importancia de “pedir ayuda a alguien de confianza” (H199). Alientan a recurrir a vínculos de confianza (amistades o familia) para comunicar la problemática, pues consideran que estas personas pueden ayudar: “pues si están recibiendo ciberviolencia que se lo cuente a su familia para que lo ayuden” (M153); “pedir ayuda a alguien de confianza” (H199). Indican entonces que es relevante construir una red de apoyo a la cual puedan recurrir si lo necesitan, “la red de apoyo, porque nos muestra en quién podemos confiar y que ellos pueden confiar en nosotros, además es importante tener una” (M131).

La búsqueda de apoyo se asocia directamente con la relevancia de verbalizar y comunicar las situaciones problemáticas. Comunican la importancia de que la experiencia no quede ubicada en un plano individual, sino que se socialice a vínculos de confianza: “contárselo a mis padres para que me ayuden” (M12), “que no se tienen que callar” (M13), “hablarlo con quienes se sientan cómodas y denunciarlo” (M22), aconsejan entonces que es importante “pedir ayuda...ya que te va a servir de mucho” (M54), “hablar con amigos y salir lo antes posible” (H69). Reconocen la capacidad de detectar situaciones riesgosas y la vinculan directamente con la acción comunicativa: “cuando vean un comportamiento raro lo hablen” (M125).

La comunicación en la pareja

En relación con la pareja, señalan la importancia de una comunicación basada en la sinceridad y la confianza, que permita expresar límites desde el inicio e identificar y compartir sus emociones: “la sinceridad, la comunicación y la confianza es la base de cualquier relación, es necesario que estés en un entorno seguro con tu pareja” (M61); “hablando con tu pareja desde el primer minuto de lo que podéis permitir o lo que no” (M162), “hablando de mis sentimientos porque antes no lo hacía y he aprendido a hacerlo siempre estando atento a cómo me siento, igual para alguien más, cómo hago sentir a esa persona” (M52). A su vez, destacan la relevancia de comunicar límites y compartir malestares dentro de la relación: “prestar atención a las señales, no ignorarlas y comunicar las molestias y sentimientos” (M131).

Estrategias de autocuidado

Autocuidado en entornos digitales

Este aprendizaje se refleja en estrategias concretas de protección ante posibles violencias digitales. Entre ellas predominan acciones restrictivas, como evitar compartir contraseñas, no responder a desconocidos, bloquear a quienes ejercen acoso y actuar con cautela respecto al contenido que comunica o difunde: “teniendo cuidado con lo que digo, mando o hago” (M94); “tener cuidado con lo que compartimos” (M161). De manera particular, el alumnado identifica los riesgos asociados al envío y la difusión de imágenes íntimas o personales, especialmente ante la posibilidad de perder el control sobre su uso posterior: “cómo debemos manejar nuestras fotos en internet porque pueden ser utilizadas de mala manera” (M161); “no hay que dejarse llevar en línea y mandar fotos

tuyas desnudas” (M29); “no mandar fotos (...) porque te pueden manipular muy fácilmente” (M130). Estas respuestas reflejan una mayor conciencia sobre la exposición de la intimidad y sus posibles consecuencias en los entornos digitales.

A su vez, algunas respuestas muestran una comprensión menos culpabilizadora de las situaciones de ciberviolencia, al reconocer que pueden afectar a cualquier persona y que la responsabilidad no recae en quien las experimenta: “es algo real y que nos puede pasar a cualquiera, no hay que sentirse sucio o culpable” (M61).

Expresan una mayor toma de conciencia de los riesgos asociados a sus interacciones digitales cotidianas, identificando distintas formas de ciberviolencias, así como dinámicas de manipulación y control en relaciones mediadas por la tecnología. Reconocen la posibilidad de verse afectados si no adoptan medidas de protección o autocuidado: “las situaciones en las que nos exponemos porque pienso que puede parecer real y puede pasar” (H147), “el daño que la ciberviolencia causa en las personas” (M185).

Los participantes mencionan la importancia de proteger la privacidad, “no es bueno que te controlen en línea viendo con quien te relacionas y más, porque creo que es algo que tenemos muy normalizado” (M165), “que no hay que controlar a las personas porque es su privacidad” (M114). En esta línea, señalan la capacidad de establecer límites frente a intentos de control digital, “el saber qué hacer cuando te piden contraseñas o información personal y evitarlo” (H168).

Por último, los adolescentes expresan la importancia de reducir el uso del móvil y limitar el tiempo dedicado a las redes sociales. También mencionan estrategias de autorregulación del consumo digital, como mantener perfiles privados, evitar la sobreexposición y promover tiempos de desconexión digital: “usar menos el móvil” (H204); “no exponerse en las redes” (H201) y “desinstala Instagram y TikTok por un tiempo” (H43).

Autocuidado en relaciones de pareja

Valoran haber aprendido a diferenciar relaciones de pareja saludables de aquellas no saludables o denominadas “tóxicas”, caracterizadas por dinámicas de control, manipulación o chantaje emocional: “aprender a identificar las relaciones tóxicas” (M88); “aprendí cómo saber si es tóxico o no... porque antes no lo sabía muy bien, sobre todo el de los distintos tipos de manipulación” (M219).

Además, los adolescentes comunican la capacidad de identificar señales de alarma o “red flags”, que anticipan posibles vínculos con modalidades violentas, y el poder actuar en consecuencia, ya sea dialogando o finalizando la relación. “Nos ha enseñado cómo salir de un problema, cómo enfrentarlo y saber cuándo actuar cuando hay señales que te indican que allí no es” (M167); “Actuando a cualquier señal de alarma en la relación” (H172).

Por otra parte, reconocen diversas modalidades de control y manipulación emocional, incluidas formas sutiles y naturalizadas de violencia: “pues localizar la manipulación porque a veces no lo notas” (M6); “Las distintas formas que hay de utilizar la violencia y cómo cosas pequeñas también pueden significar violencia” (M162).

Señalan la importancia de no dejarse manipular ante presiones, especialmente en las relaciones de pareja, comunicando de forma reiterada el haber aprendido a “no dejarse manipular”. Se identifican modalidades de manipulación como chantaje, presiones y amenazas, señalando además la importancia de la propia autonomía personal en la toma de decisiones “no tener dependencia de alguien y hacer todo lo que te pida” (M8), “que nunca hagan algo por obligación, que tengan mucho cuidado con quien deciden compartir contenido y que no se dejen controlar por nadie ya que no es sano” (M165).

Consideran central priorizar el propio bienestar, “que se respeten a sí mismos” (H9), sentirse a gusto en las actividades digitales compartidas “haciendo lo que yo quiera siempre sintiéndome cómodo” (H25) y establecer límites cuando sea necesario, particularmente ante conductas de control o manipulación: “Nunca hacer algo que tú no quieras y que no te sientas preparada y si te sientes presionada por la otra persona (...) siempre ponerme de prioridad para no cometer errores no deseados” (M222); “que no permitan faltas del respeto y al momento que sobrepasen sus límites se replanteen la situación, antes de agravarlo” (M207).

Regulación del vínculo y toma de decisiones

Indican que la confianza en la relación actúa como criterio para decidir si participar o no en determinadas prácticas digitales, particularmente aquellas de carácter sexual. Además, destacan la importancia de construir la confianza de manera progresiva y actuar con cautela, especialmente en relaciones recientes: “saber en quién confiar, y expresar cuando no quieres hacer algo” (M95); “que no le demos tanta confianza a una persona en poco tiempo” (M26).

Además, manifiestan haber aprendido a “pensar antes de actuar” en sus decisiones en entornos digitales, especialmente en situaciones de carácter sexual, señalando la importancia de actuar con precaución y no dejarse llevar por el momento. Expresan que esta reflexión previa se vincula con la intención de consecuencias negativas, como el malestar o el arrepentimiento: “pensármelo dos veces antes de hacer algo” (M160); “que sean precavidos y que no se dejen llevar por el momento” (H99). Además, comunican la relevancia de sostener la propia autonomía de pensamiento como forma de protección frente a intentos de manipulación o peticiones que no coinciden con sus deseos: “que no se dejen llevar por lo que les digan” (H38).

Comunican sentirse más capaces de actuar ante situaciones futuras que impliquen riesgo o experiencias de victimización digital. Indican haber aprendido a evaluar la situación, detectar señales de alerta e intervenir cuando sea necesario: “saber cómo actuar ante situaciones como estas” (M167); “saber detectarlo porque así podré ayudar a alguien o a mí mismo” (H69).

Modalidades de autocuidado asociadas al consentimiento sexual en interacciones digitales

Capacidad de rechazar actividad sexual digital no deseada

Expresan haber desarrollado la habilidad de decir que no cuando no desean participar en alguna actividad digital que tenga una connotación sexual, validando la posibilidad de comunicar su negativa sin que sea necesario dar explicaciones e incluso hacerlo, aunque la otra persona insista: “saber decir que no si no quieres incluso si alguien te insiste” (M91); “que no debemos mandar fotos si no queremos, porque a veces nos sentimos culpables por no hacerlo. Esto me ayudó a saber que, si no quiero hacerlo, no lo hago” (M173). Se enfatiza el poder expresar el no de forma clara, sin miedo y sin culpa, incluso si previamente habían accedido: “saber poner fin cuando se tiene que hacer sin que dé vergüenza o miedo” (H213); “detener lo que sea si se sienten incómodos” (M90).

Respeto mutuo de deseos e intereses

Plantean haber aprendido a identificar y validar sus propios deseos e intereses en torno a las prácticas sexuales digitales, destacando la importancia de respetarlos y comunicarlos: “que piensen en ellos mismos y no en complacer a los demás” (M30); “que no digamos sí a nada que nos incomode o que no queremos” (M20). Además, mencionan

la relevancia de interesarse por el bienestar de la otra persona durante la actividad: “asegurarse de que la otra persona está cómoda es lo más importante” (M128).

Estrategias para prevenir conductas de coerción sexual

Destacan que no deben acceder a participar en algo que no deseen, incluso ante intentos de coerción o manipulación, y señalan haber aprendido a reconocer si la otra persona respeta sus decisiones: “que no debemos estar obligados a nada ni mucho menos hacer algo que no queremos” (M20); “la importancia de que te respeten cuando no quieres hacer algo” (H67). Además, toman conciencia de sus propias conductas y procuran no reproducir actitudes de manipulación o coerción, en un ejercicio de autorregulación: “no coaccionar, ni realizar nada sin un consentimiento o aceptación personal” (H118); “no está bien obligar a alguien a hacer algo que no quiere y aprender a controlarse” (M191); “no intentar empezar una conversación sexual cuando uno de los participantes esté borracho, algo que se suele ignorar” (M128).

Por último, identifican la importancia de que el consentimiento sexual se entienda como un acuerdo mutuo entre dos partes: “el consentimiento mutuo porque es importante que los dos estén de acuerdo” (H77); “tenemos que estar de acuerdo los dos, si uno solo está de acuerdo no deberían de por qué hacerlo” (H194).

Valoración del aprendizaje sobre el consentimiento sexual en interacciones digitales

Valoran haber aprendido sobre el consentimiento sexual y destacan su utilidad para la vida cotidiana y para sus relaciones: “el tema del consentimiento sexual con tu pareja o no pareja, porque estoy segura de que a mí y a mis compañeros/as nos ha ayudado bastante y nos ha hecho más conscientes de nuestros actos” (M30).

Discusión y conclusiones

Los hallazgos del presente estudio sugieren que el programa Cyber-GreenFlags pudo favorecer la sensibilización del alumnado ante la ciberviolencia, y, además, promover la adquisición de aprendizajes prácticos y relacionales relevantes para la prevención. Muestran que los estudiantes aprendieron a identificar señales de riesgo, interpretar, comunicar y afrontar situaciones problemáticas en entornos digitales. La recurrencia de los segmentos relativos a las conductas preventivas y de protección, la verbalización de situaciones problemáticas y la resistencia a la manipulación y las presiones sugiere que el alumnado atribuyó especial relevancia a aprendizajes aplicables a la actuación cotidiana. No obstante, estas frecuencias deben entenderse como indicadores descriptivos de recurrencia dentro del corpus y no como una medida de la importancia conceptual o de la prevalencia de estos aprendizajes entre los participantes. En conjunto, estos resultados son coherentes con la literatura que señala que la prevención educativa de las ciberviolencias debe ir más allá de la transmisión de información y promover habilidades para reconocer sus manifestaciones, comprender los riesgos asociados y fortalecer los recursos de actuación del alumnado adolescente (Esposito et al., 2024; Galende et al., 2020; Özgür, 2020).

En primer lugar, la comunicación interpersonal ocupa un lugar central entre los aprendizajes atribuidos por el alumnado a su participación en el programa. Las respuestas no solo reflejan el reconocimiento de situaciones problemáticas, sino también la importancia de verbalizarlas, pedir ayuda y orientar a otras personas que puedan encontrarse en situaciones de riesgo. De este modo, la detección del riesgo aparece

estrechamente vinculada a la acción comunicativa, lo que permite interpretar que la experiencia de ciberviolencia deja de situarse exclusivamente en un plano individual y privado para compartirse con vínculos de confianza, como las amistades o la familia. Este resultado resulta relevante, dado que la literatura ha señalado la importancia de que los programas educativos promuevan tanto el autocuidado individual como el apoyo social entre iguales y en el entorno familiar, identificado como un factor protector frente a las ciberviolencias (Arató et al. 2021).

En segundo lugar, los hallazgos apuntan a una mayor capacidad del alumnado para reconocer formas sutiles y naturalizadas de violencia, especialmente aquellas asociadas al control, la manipulación emocional y las denominadas “red flag” en las relaciones de pareja. Este resultado es relevante porque algunas manifestaciones de violencia digital, incluidas determinadas formas de violencia sexual, no siempre son identificadas con facilidad por la población adolescente (Rebollo-Catalán y Mayor-Buzón, 2020). Esto coincide con la necesidad señalada por Donoso-Vázquez et al. (2017), quienes destacan la importancia de que los programas educativos ayuden a identificar no solo las expresiones más visibles de ciberviolencia, sino también aquellas formas de manipulación, control y dominación que son menos visibles al ser legitimadas y naturalizadas.

Por otro lado, los resultados apuntan a aprendizajes relacionados con estrategias de autocuidado digital y autorregulación. Se observa una intención activa de proteger la privacidad digital, evitar la sobreexposición y actuar con cautela frente a determinadas prácticas digitales; ello podría estar relacionado con una mayor toma de conciencia de los riesgos asociados a ciertas prácticas digitales que involucren la sexualidad y la imagen digital. Esto coincide con las recomendaciones de Donoso Vázquez et al. (2021) de implementar una alfabetización digital que favorezca usos relacionales y críticos de los espacios digitales, siendo relevante el cuidado de la propia imagen digital y las interacciones con las otras personas. En nuestros hallazgos toma relevancia la idea de “pensar antes de actuar” y no dejarse llevar por las posibles presiones del momento, interponiendo una actitud reflexiva previa a la conducta, que puede interpretarse como una forma de autocuidado y resistencia ante posibles dinámicas coercitivas. Este hallazgo se encuentra en consonancia con los aportes de Morales-Álvarez et al. (2025) sobre como las habilidades de autorregulación en el alumnado pueden contribuir a la prevención de conductas problemáticas en línea, así como al fomento de comportamientos prosociales en los entornos digitales.

En esta misma línea, la confianza en el vínculo aparece como un posible mecanismo de regulación del riesgo en la interacción digital. El alumnado refiere la importancia de construirla progresivamente y disponer de una actitud reguladora en vínculos iniciales, especialmente cuando se trata de prácticas digitales de carácter íntimo o sexual. Este hallazgo apunta al aprendizaje de competencias socioemocionales y comunicativas, en consonancia con la literatura que subraya la importancia de promover estos recursos en la prevención de las ciberviolencias (Cebollero-Salinas et al., 2025; Marín-López et al., 2020)

Finalmente, otro de los hallazgos se relaciona con los aprendizajes asociados al consentimiento sexual en interacciones digitales. El alumnado señala haber aprendido que puede rechazar prácticas no deseadas, interrumpir una interacción en curso, expresar sus límites y reconocer el consentimiento como un acuerdo mutuo basado en el respeto de los deseos y decisiones de ambas personas. Estos aprendizajes resultan especialmente relevantes ante la menor visibilidad de algunas formas de violencia sexual digital y las dificultades que puede presentar su reconocimiento durante la adolescencia (Rebollo-Catalán y Mayor-Buzón, 2020; Rodríguez Domínguez et al., 2020). Asimismo, adquieren

importancia ante los riesgos vinculados al uso abusivo o no consentido de imágenes sexuales en los entornos digitales (Parton y Rogers, 2025). Los resultados también son coherentes con las propuestas de Estébanez (2018), quien subraya la necesidad de promover relaciones respetuosas y empáticas en los espacios digitales, y de Donoso-Vázquez et al. (2017), quienes destacan la importancia de cuestionar las creencias que normalizan o justifican dinámicas abusivas en las relaciones de pareja.

En suma, estos hallazgos sugieren que “Cyber GreenFlags” puede contribuir a la sensibilización sobre la violencia digital y a la promoción de herramientas prácticas y emocionales para construir relaciones saludables y proteger su bienestar en entornos digitales. Este enfoque integral es coherente con prácticas de prevención educativa existentes y representa una aportación relevante para la formación en competencias digitales y afectivas en la adolescencia.

Limitaciones y futuras investigaciones

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el posible sesgo de deseabilidad social, dado que la información se recogió al finalizar la intervención y su aplicación fue realizada por las investigadoras implicadas en el desarrollo del programa.

En segundo lugar, el estudio se centró exclusivamente en la información cualitativa procedente de tres preguntas abiertas, sin integrar otros indicadores obtenidos en el marco de la evaluación más amplia de Cyber-GreenFlags. Aunque esta delimitación responde al objetivo y al alcance descriptivo-interpretativo del manuscrito, restringe la posibilidad de complementar y contrastar los aprendizajes percibidos por el alumnado con otras fuentes de información sobre el programa.

En tercer lugar, las preguntas se administraron mediante un instrumento escrito y autoadministrado con un formato de respuesta abierta breve. Este procedimiento permitió recoger información de un número amplio de participantes, pero limitó la profundidad, la contextualización y la posibilidad de solicitar aclaraciones sobre los significados expresados. Se identificaron 60 segmentos con contenido analítico insuficiente o excesivamente general, entre ellos respuestas como “todo”, “mucho”, “poco”, “nada” o “no sé”, que no pudieron incorporarse al sistema categorial por no permitir una interpretación suficientemente precisa de los aprendizajes expresados. Esta circunstancia indica que una parte de las respuestas no pudo analizarse con el mismo nivel de profundidad que el resto del corpus.

En futuras investigaciones sería conveniente complementar esta aproximación con entrevistas individuales, grupos de discusión u otras técnicas que permitan recoger respuestas más extensas, contextualizadas y susceptibles de profundización. A su vez, podría valorarse la integración planificada de información cualitativa y cuantitativa cuando los objetivos de investigación requieran analizar conjuntamente diferentes dimensiones de la evaluación del programa.

Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+I PID2022-142141OB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, y por “FEDER Una manera de hacer Europa. El contrato laboral de la segunda autora es parte de la ayuda PREP2022-000988 del proyecto PID2022-142141OB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+.

Referencias

- Afrouz, R., & Vassos, S. (2024). Adolescents' Experiences of Cyber-Dating Abuse and the Pattern of Abuse Through Technology, A Scoping Review. *Trauma, Violence & Abuse*, 25, 2814 - 2828. <https://doi.org/10.1177/15248380241227457>
- Alonso-Ruido, P., Rodríguez-Castro, Y., Martínez-Román, R., & Lameiras-Fernández, M. (2024). Las violencias digitales y el uso del móvil en parejas adolescentes: nuevos retos de intervención educativa. *Aloma: Revista De Psicología, Ciències De l'Educació I De l'Esport*, 42(1), 49–57. <https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.1.49-57>
- Arató, N., Zsidó, A., Rivnyák, A., Péley, B., & Lábadi, B. (2021). Risk and protective factors in cyberbullying: the role of family, social support and emotion regulation. *International Journal of Bullying Prevention*, 4, 160-173. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00097-4>
- Baños, R. V., Pérez, R. G., & Álvarez, A. A. (2018). Predictores de la violencia de género en las redes sociales. In T. Donoso-Vázquez & A. Rebollo-Catalán (Eds.), *Violencias de género en entornos virtuales* (pp. 31–50). Octaedro.
- Calvete, E., Orue, I., & Gámez-Guadix, M. (2022). A preventive intervention to reduce risk of online grooming among adolescents. *Psychosocial Intervention*, 31(3), 177. <https://doi.org/10.5093/pi2022a14>
- Carrascosa, L., Cava, M. J., Buelga, S., & De Jesús, S. N. (2019). Reduction of sexist attitudes, romantic myths, and aggressive behaviors in adolescents: Efficacy of the DARSÍ program. *Psicothema*, 31(2), 121-127. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.245>
- Cava, M. J., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2022). Cibercontrol y ciberagresión hacia la pareja en alumnado adolescente: prevalencia y relaciones con el cyberbullying. *Revista De Educación*, 397, 179–205. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-544>
- Cebollero-Salinas, A., Hernández, S., & Escoriaza, J. (2025). Socio-emotional e-competencies, cyberaggression, and cybervictimisation in adolescents: differences according to sex and academic year. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 14. <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00025-6>
- De Simone, E., Rollo, S., & Rochira, A. (2025). Digital ambivalence in the online era: A social-ecological study of parental monitoring. *Journal of Child and Family Studies*, 34(9), 2290–2304. <https://doi.org/10.1007/s10826-025-03138-4>
- Donoso Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., & Vilà Baños, R. (2021). Factores relacionados con la victimización de género en redes sociales entre jóvenes españoles. *Civilizar*, 21(40), 83-100. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2021.1a07>
- Donoso-Vázquez, T., Rubio-Hurtado, M. J. & Vilà-Baños, R. (2017). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 197–214. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249771>
- Donoso-Vázquez, T., Rubio-Hurtado, M. J. & Vilà-Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1*, 21(1), 109-134. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21.1>
- Esposito, C., De Masi, F., 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>
- Estébanez, I. (2018). *La ciberviolencia hacia las adolescentes en las redes sociales*. Instituto Andaluz de la Mujer. <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/guia-ciberviolencia-adolescentes.pdf>

- Gabarda, C., Cuevas, N., Martí, A., Rodríguez, A., & Agustí, A. I. (2021). Ciberacoso y ciberviolencia de pareja: ¿fenómenos relacionados? *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 29(3), 597–610. <https://doi.org/10.51668/bp.8321305s>
- Galende, N., Ozamiz-Etxebarria, N., Jaureguizar, J., & Redondo, I. (2020). Cyber dating violence prevention programs in universal populations: A systematic review. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 1089-1099. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S275414>
- Gámez-Guadix, M., Román, F.J., Mateos, E., & De Santisteban, P. (2021). Creencias erróneas sobre el abuso sexual en línea de menores ("child grooming") y evaluación de un programa de prevención. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 29(2), 283-296. <https://doi.org/10.51668/bp.8321204s>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 45-51. doi:10.7334/psicothema2014
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2020). Digital Dating Abuse Among a National Sample of U.S. Youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 36, 11088 - 11108. <https://doi.org/10.1177/0886260519897344>
- Jaureguizar, J., Redondo, I., Dosil-Santamaría, M., & Aróstegui, I. (2025). The efficacy of the CDA-Stop school intervention programme to prevent cyberviolence in adolescent couples aged 12 to 17 in the Basque Country/La eficacia del programa de intervención escolar CDA-Stop para prevenir la ciberviolencia en parejas adolescentes de 12 a 17 años del País Vasco. *Journal for the Study of Education and Development*, 48(3), 630-662. <https://doi.org/10.1177/02103702251337432>
- Lozano-Martínez, J., Ballesta-Pagán, F. J., Castillo-Reche, I., Cava, A., Cerezo Maíquez, M. C., De Pro-Bueno, A. J., Morales-Yago, F. J., & Suárez-Lantarón, B. (2025). *Instrumento de autoevaluación sobre la prevención de la ciberviolencia en parejas adolescentes* [Instrumento creado en el proyecto I+D RTI2028-101668-B-100].
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C., & Llorent, V. J. (2020). Relations among online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 108, 104647. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104647>
- Márquez, J. M., Andrade, B., Guadix, I., Suárez, F., Rodríguez, F. J., González, J., & Rial, A. (2025). *Infancia, adolescencia y bienestar digital*. UNICEF España, Universidad de Santiago de Compostela, Consejo General de Ingeniería en Informática, & Entidad Pública Empresarial Red.es. <https://doi.org/10.30923/IABD202510>
- Morales-Álvarez, A., Valdés-Cuervo, A. A., & Parra-Pérez, L. G. (2025). Supportive parenting and adolescents digital citizenship behaviors: The mediating role of self-regulation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 19(1), Article 2. <https://doi.org/10.5817/CP2025-1-2>
- Nadador-Moncayo, L., & Sánchez-Suricallday, A. (2025). Riesgos asociados al uso de las tecnologías en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(1), 1–19. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.23.1.6692>
- Ortega-Barón, J., Machimbarrena, J. M., Díaz-López, A., Caba-Machado, V., Tejero, B., & González-Cabrera, J. (2024). Efficacy of a multi-risk internet prevention program: Safety. net. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 29(2), 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.pscoe.2024.02.001>

- Özgür, H. (2020). A Systematic review on cyberbullying interventions and preventions. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 11-26. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3373>
- Parton, L. E., & Rogers, M. M. (2025). The Predictors, Motivations and Characteristics of Image-Based Sexual Abuse: A Scoping Review.. *Trauma, violence & abuse*, 15248380251320992. <https://doi.org/10.1177/15248380251320992>
- Pastor Ruiz, Y., Martín Nieto, R., & Montes Vozmediano, M. (2019). Patrones de uso, control parental y acceso a la información de los adolescentes en la red. [Patterns of use, parental control, and adolescents' access to information online]. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(2), 995–1012. <https://doi.org/10.5209/esmp.64821>
- Rebollo-Catalán, A. & Mayor-Buzón, V. (2020). Adolescent bystanders witnessing cyber violence against women and girls: What they observe and how they respond. *Violence Against Women*, 26(15-16), 2024-2040. <https://doi.org/10.1177/1077801219888025>
- Rey Anacona, C. A., Ocampo Rojas, E. M., & Martínez Gómez, J. A. (2023). Ciberviolencia en el noviazgo: Diferencias por edad, sexo y variables relacionadas con la victimización. *Suma Psicológica*, 30(2), 40–48. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2023.v30.n2.5>
- Rodríguez Domínguez, C., Pérez-Moreno, P. J. & Durán, M. (2020). Ciberviolencia en las relaciones de pareja: una revisión sobre su metodología de investigación. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(2), 200–209. <https://doi.org/10.6018/analesps.370451>
- Sánchez Melchor, E. I., Gómez Quinto, C., & Clemente Martínez, G. (2024). Red sin riesgos: taller para docentes sobre ciberviolencia y perspectiva de género. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review. Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 12(2), 55–70. <https://doi.org/10.62701/revedu.v12.5412>
- Tock, W., Gauvin, L., Hudon, F., Tremblay, F., Bélanger, R., & Turcotte-Tremblay, A.-M. (2025). Scoping review of interventions aimed at promoting healthy screen use among adolescents. *BMJ Open*, 15. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2025-103772>
- Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0: targeting cyberbullying @ school. *Prevention Science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 15(6), 879–887. <https://doi.org/10.1007/s11121-013-0438-y>