

Conectados y vulnerables: estudio comparativo sobre el ciberacoso escolar en Chile, Argentina y España

CONNECTED AND VULNERABLE: A COMPARATIVE STUDY ON SCHOOL CYBERBULLYING IN CHILE, ARGENTINA, AND SPAIN

Yasna Patricia Ferrada Montecinos*

Resumen: El ciberacoso resulta preocupante en el ámbito escolar, dado que su proliferación se ve favorecida por diversos factores, entre ellos el uso de tecnologías digitales y las dinámicas de poder entre los actores educativos, y aunque se trata de un fenómeno con alcance global, son pocos los países que han desarrollado una legislación específica para abordarlo de manera efectiva. El presente estudio adopta un enfoque comparativo para examinar la presencia del ciberacoso escolar en Chile, Argentina y España, explorando cómo las variaciones en las políticas educativas, la legislación vigente y el desarrollo de competencias mediáticas pueden influir en su prevalencia. La metodología corresponde a un estudio comparativo de carácter documental, con análisis longitudinal (2018-2024), sustentado en revisión de literatura científica, informes institucionales y normativa vigente. Los hallazgos del estudio presentan tanto convergencias como divergencias en los tres países. Todos han implementado programas educativos y políticas para enfrentar el fenómeno, pero España es el único que tipifica el ciberacoso escolar como delito. Argentina tiene una de las más altas prevalencias de Latinoamérica, mientras que España es de las más bajas del mundo. En Argentina y Chile, las niñas adolescentes son más acosadas que los niños, lo que demanda una perspectiva de género en el abordaje del problema. La principal diferencia se observa en la formación en competencias mediáticas, destacando a España, por su tendencia positiva y el respaldo estratégico de la Comunidad Europea, lo que ha facilitado la integración de estas competencias tanto en el currículo escolar como en los programas de formación docente de dicho país.

Palabras Clave: Ciberacoso, Alfabetización Mediática e Informacional (MIL), Políticas Educativas, Ciudadanía Digital, Formación del Profesorado.

* Magíster en Historia de Occidente. Académica Universidad Adventista de Chile. yasnaferrada@unach.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0577-3446>

Abstract: Cyberbullying is a concerning issue in the school setting, as its proliferation is driven by various factors, including the use of digital technologies and power dynamics among educational actors. Although it is a phenomenon with global reach, few countries have developed specific legislation to address it effectively. This study adopts a comparative approach to examine the presence of school cyberbullying in Chile, Argentina, and Spain, exploring how variations in educational policies, current legislation, and the development of media literacy competencies may influence its prevalence. The methodology corresponds to a comparative documentary study with a longitudinal analysis (2018–2024), based on a review of scientific literature, institutional reports, and current regulations. The study's findings reveal both convergences and divergences among the three countries. All have implemented educational programs and policies to address the phenomenon, but Spain is the only one that classifies school cyberbullying as a criminal offense. Argentina has one of the highest prevalence rates in Latin America, while Spain reports one of the lowest in the world. In both Argentina and Chile, adolescent girls are more frequently targeted than boys, which calls for a gender-sensitive approach to addressing the issue. The main difference lies in the development of media literacy competencies, with Spain standing out due to its positive trend and the strategic support of the European Community, which has facilitated the integration of these competencies into both the national school curriculum and teacher training programs.

Keywords: Cyberbullying, Media and Information Literacy (MIL), Education Policies, Digital Citizenship, Teacher Training

Recibido: 28 Junio 2025 / Aceptado: 27 Octubre 2025

Introducción

El ciberacoso se define como el daño intencional y repetido infligido por un individuo o grupo mediante el uso de medios electrónicos (Zhu et al., 2021), con la finalidad de agredir reiteradamente a una persona que no puede defenderse fácilmente (Camerini et al., 2020). Este tipo de violencia se ejerce a través de computadores, teléfonos móviles y otros dispositivos, siendo particularmente frecuente entre adolescentes debido a la masificación de estas tecnologías. Las manifestaciones más comunes son las amenazas, la coerción, los insultos, la incitación a la violencia, la difusión no consentida de imágenes íntimas y la instigación al suicidio o a la autolesión (Weidenslauffer, 2022).

En el contexto escolar, el ciberacoso genera consecuencias severas en las víctimas, como ansiedad, depresión e incluso comportamientos suicidas (Mineduc, 2019; Bali et al., 2023), interfiriendo con el derecho a una experiencia educativa segura que las instituciones deberían garantizar (Byrne et al., 2018). Las cifras reportadas en América Latina son preocupantes, con prevalencias que oscilan entre el 2,5% y el 42,5% (Herrera-López et al., 2018). Esta amplia variabilidad ha sido atribuida a múltiples factores, como las diferencias en el acceso y uso de tecnologías, el nivel de alfabetización digital, el grado de conciencia sobre el fenómeno, las particularidades culturales que inciden en la percepción y el reporte del acoso, y la existencia o ausencia de políticas y legislaciones específicas (Herrera-López et al., 2018).

Aunque la literatura internacional ha documentado ampliamente la prevalencia del ciberacoso, así como sus consecuencias y estrategias de prevención, sigue siendo necesario un análisis comparativo que permita explorar las dimensiones socioculturales, educativas y normativas que explican sus diferencias entre países. En este contexto, la presente investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué factores formativos-educativos, legislativos y competencias relacionadas al uso de tecnología inciden en las variaciones de la prevalencia del ciberacoso entre Chile, Argentina y España?

La hipótesis que guía este estudio sostiene que las diferencias en la prevalencia del ciberacoso entre los tres países se explican, en gran medida, por la legislación nacional que regula los usos y riesgos tecnológicos, las estrategias formativas implementadas en sus respectivos sistemas educativos, y el grado de desarrollo de las competencias mediáticas e informacionales.

Bajo un enfoque comparativo, el propósito de este estudio es analizar los factores que inciden en la prevalencia del ciberacoso en Chile, Argentina y España, con especial énfasis en tres ámbitos interrelacionados: la legislación vigente, las políticas educativas y el desarrollo de competencias mediáticas. A partir de este análisis, se busca proponer estrategias de intervención más eficaces, fundamentadas en evidencia.

Finalmente, se espera que los resultados del estudio contribuyan al cuerpo de conocimientos existentes, para los responsables de políticas públicas, profesionales de la educación y académicos, con el fin de promover entornos escolares más seguros y respetuosos para todos los estudiantes.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque comparativo y longitudinal, centrado en el análisis del fenómeno del ciberacoso escolar en tres países: Chile, Argentina y España. El diseño metodológico examina tanto las similitudes como las divergencias en la prevalencia, prevención y abordaje del problema, considerando variables educativas, legislativas y sociotecnológicas.

Unidad de análisis

La unidad de análisis está constituida por el fenómeno del ciberacoso en el contexto escolar, comparado en tres países de habla hispana con trayectorias socioculturales y normativas diversas, pero con elementos estructurales comunes en sus sistemas educativos. La tabla 1 detalla las dimensiones analizadas, parámetros e indicadores.

Tabla 1:
Enfoque del análisis

Dimensión	Parámetros	Indicadores
Gestión del ciberacoso en el sistema educativo en Chile, Argentina y España	<i>Políticas Educativas:</i> de formación, prevención y respuesta emanadas de los órganos competentes y programas escolares que abordan el problema, tanto desde el propio país como de la región.	• Datos sobre la prevalencia, proporción de estudiantes afectados por género (víctimas y perpetradores), interés del tema en los países.
	<i>Legislación:</i> Leyes y reglamentos contra el ciberacoso en cada país.	• Datos sobre de políticas educativas., implementación de programas y organismos
	<i>Competencias mediáticas:</i> Cómo la educación en TIC (habilidades digitales) están integradas en los currículos escolares y formación del profesorado en temas asociados.	dedicados al tema. • Datos sobre leyes y regulaciones específicas. • Datos sobre acceso a internet, equipamiento en los establecimientos educativos, preparación de profesores y autoevaluación de competencia TIC.

Fuente: Elaboración propia.

Ámbito geográfico

El estudio se enmarca a nivel internacional e incluye a Chile, Argentina y España como casos comparados. La elección de estos países responde a criterios de pertinencia y heterogeneidad: comparten una base cultural e idiomática común, pero difieren en su grado de desarrollo respecto al abordaje del ciberacoso, lo que posibilita una comparación rica en matices. Los criterios de selección consideraron:

- Pertinencia idiomática y cultural
- Heterogeneidad en políticas educativas y legislativas
- Disponibilidad de datos y estudios recientes que permiten un análisis comparativo consistente.

Temporalidad del análisis

Se emplea una perspectiva longitudinal, abarcando un periodo de seis años, desde 2018 hasta 2024. Esta delimitación temporal permite observar la evolución de la problemática, así como los cambios normativos, educativos y tecnológicos ocurridos durante el periodo, incluyendo la implementación de programas de prevención, el desarrollo de competencias mediáticas y la implementación de legislación específica.

Fuentes y técnica de recolección de información

- Literatura académica: estudios cuantitativos y cualitativos publicados en revistas indexadas en bases de datos como WoS, Scopus y SciELO.
- Informes institucionales y “literatura gris”: documentos de organismos internacionales (como UNESCO y CEPAL), ministerios de educación y organismos de infancia.
- Estadísticas oficiales: indicadores nacionales e internacionales sobre prevalencia, percepción y denuncia del ciberacoso.
- Normativa legal: leyes, decretos y reglamentos en materia de ciberacoso escolar y competencias digitales, vigentes en los tres países analizados.

Categorías de análisis

El estudio se estructuró en torno a tres dimensiones analíticas fundamentales, que constituyen los parámetros comparativos entre los países:

- **Marco legislativo:** Se examinaron las leyes y normativas vigentes que abordan el ciberacoso, su tipificación, ámbito de aplicación y mecanismos de protección y sanción.
- **Políticas educativas:** Se analizaron los programas implementados por los sistemas escolares para prevenir el ciberacoso, tanto a nivel curricular como institucional.
- **Desarrollo de competencias mediáticas:** Se revisaron políticas, iniciativas y estándares relacionados con la alfabetización digital y mediática en el contexto escolar.

Justificación del enfoque comparativo

La decisión de utilizar un enfoque comparativo busca ir más allá del análisis aislado de un país. Al poner en diálogo distintas realidades, se hace posible identificar no solo las características comunes, sino también las particularidades de cada contexto, y reconocer tanto los avances como las debilidades de los sistemas analizados, para ofrecer una perspectiva de la que emanen estrategias adaptables, que puedan mejorar las políticas públicas orientadas a enfrentar esta problemática.

Desarrollo

La estructura de un estudio comparado, de acuerdo a Caballero et al. (2016), incluye cinco fases esenciales: *Fase descriptiva*, en que se recopilan y describen las realidades educativas de los países en comparación; *Fase interpretativa*, que analiza y contextualiza los datos, considerando factores culturales, económicos y sociales; *Fase de*

yuxtaposición, donde los datos se presentan en paralelo para facilitar la comparación objetiva mediante gráficos y tablas; *Fase comparativa o Explicativa*, en que se realiza una lectura crítica de los datos, identificando convergencias, divergencias y tendencias; y finalmente, la *Fase prospectiva*, que propone estrategias de mejora basadas en las conclusiones del estudio, orientadas a influir en la política y práctica educativa. La figura 1 sintetiza cada una de las etapas del proceso.



Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica y análisis comparativo (2018–2024).

A continuación, se desarrollan cada una de las fases para esta investigación.

Fase descriptiva

En esta fase se llevó a cabo una revisión de la literatura que consideró bases de datos como Web of Science (WoS), Scopus, SciELO y Google Scholar, como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2:
Revisión de literatura

Autor(es)	Año	País	Fuente / Base de datos
Zhu et al	2021	Internacional	Frontiers in Public Health (WoS, Scopus)
Camerini et al.	2020	Suiza / Internacional	Telematics and Informatics (Scopus)
Herrera- López et al.	2018	Latinoamérica	Revista Mexicana de Investigación Educativa (SciELO)
Clemente	2020	Argentina / España	Informe VIU
Rodríguez - Hidalgo et al	2020	España / Ecuador	Plos One (WoS)
Charrier et el.	2024	Europa (incluye España)	Informe HBSC - OMS
Peprah et al	2023	Argentina	BMC Psychiatry
Pardo- González & Souza	2022	Chile	Estudios Pedagógicos
Díaz- Aguado et el.	2023	España	Univ. Complutense - Fundación ColaCao
Cosma et al.	2024	Europa / Canadá	Informe HBSC- OMS

Fuente: *Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica (2018–2024)*

Los patrones de búsqueda combinaron términos como “ciberacoso escolar”, “cyberbullying”, “programas educativos”, “políticas públicas”, “competencias mediáticas”, junto con el nombre de cada país. Las búsquedas se realizaron en español e inglés y consideraron los criterios de inclusión/exclusión señalados en la Tabla 3.

Tabla 3:
Resumen de los criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudios publicados entre 2014 y 2024, informes gubernamentales y educativos, artículos de revistas académicas que incluyan datos empíricos, estudios sobre ciberacoso y evaluaciones de políticas de, prevención y respuesta.	Artículos de opinión, estudios no revisados por pares, informes que no distinguen datos específicos por edad escolar o que no están centrados en el ciberacoso escolar, cualquier documento que no refiere a los 3 países.

Fuente: *Elaboración propia.*

Prevalencia del ciberacoso en los países comparados

Respecto a la prevalencia del fenómeno en Chile, la Novena Encuesta Nacional de la Juventud (INJUV, 2023), indicó que el 21,1% de los adolescentes ha sido víctima de ciberacoso, versus el 7,8% que se reconoce como victimario. La Superintendencia de Educación de Chile registró en 2023, la cantidad de 4.679 denuncias relacionadas al maltrato entre estudiantes, de las cuales el 18% eran específicas sobre ciberacoso (SUPREDUC, 2024). De estas, el 70% de las denuncias fueron presentadas por niñas, evidenciando una afectación desproporcionada de dicho grupo (La Tercera, 2024). La marcada prevalencia en el género femenino también lo reflejó el estudio de INJUV (2023) con un 24,4% de denuncias de mujeres adolescentes versus un 9,2% de varones. Las estadísticas resultan alarmantes, especialmente al observar que, de acuerdo con la OCDE (2020), a nivel mundial las niñas enfrentan un mayor hostigamiento cibernético que los niños, con tasas del 12% frente al 8%, respectivamente.

Por otro lado, en Argentina, se observan variaciones significativas en las tasas reportadas en diferentes estudios, con cifras que oscilan entre el 10% y el 40% de los estudiantes afectados (Clemente, 2020). Un estudio que aborda la incidencia del ciberacoso en el suicidio juvenil en Argentina, reveló que alrededor del 20,4% de los adolescentes ha sufrido este tipo de violencia y que el problema está notablemente presente en la vida de muchos jóvenes, con implicaciones significativas para su bienestar emocional y mental (Peprah, 2023). En relación con el género, las mujeres en Argentina reportan denuncias en una proporción ligeramente mayor que los varones, con un 24% de adolescentes femeninas frente a un 20% de adolescentes masculinos que informan haber sido víctimas (Clemente, 2020).

En tanto, en España, aproximadamente el 15% de los adolescentes han experimentado ciberacoso, de acuerdo al informe *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) del 2021/2022, de la Organización Mundial de la Salud (Charrier et al., 2024). La cifra representa un aumento en la ocurrencia del fenómeno, tanto para varones como para mujeres, pero no marca diferencias significativas en cuanto a género. En concordancia con ello, un estudio de la Universidad Complutense de Madrid junto a la Fundación ColaCao (Díaz-Aguado et al., 2023), especifica que la prevalencia por género es de 8,70% en niños y de 12,70% en niñas. Otro estudio reveló que aproximadamente el 8,8% de los adolescentes españoles se identificaron como víctimas (Rodríguez-Hidalgo et al., 2020), y en promedio, el 12% de los adolescentes informó haber ciberacosado a otros al menos una o dos veces en los últimos dos meses, 14% del sexo masculino y 9% femenino (Cosma et al., 2024). De acuerdo con los datos revisados, el escenario es más auspicioso en España en cuanto a la menor prevalencia del fenómeno, comparado con Argentina o Chile, lo que motiva el interés por conocer qué factores inciden en las diferencias entre las realidades de los distintos países.

Dado que esta investigación aborda tres ámbitos críticos: *la legislación, las políticas educativas y el desarrollo de competencias mediáticas e informacionales*, a continuación, se detallan cada uno de los aspectos comparados:

a) Legislación

En Chile, la Ley Nº 20.536 sobre Violencia Escolar incorpora el ciberacoso y lo define como cualquier agresión u hostigamiento reiterado realizado a través de medios tecnológicos, destacando que estas acciones pueden ocurrir dentro o fuera del establecimiento educativo (Mineduc, 2018). Asimismo, la Ley 19.223 sobre Delitos Informáticos penaliza la alteración, daño o destrucción de información contenida en sistemas informáticos. Lo mismo pasa con la Ley Marco de Ciberseguridad (2024), que describe el ciberataque, como “intento de destruir, exponer, alterar, deshabilitar u obtener acceso o hacer uso no autorizado de un activo informático” (Ley 21.663, Artículo 2). Además, conductas como amenazas o injurias realizadas mediante plataformas digitales pueden ser consideradas delitos contra la integridad moral, y sancionada según lo establecido para estos casos en el Código Penal. Por lo tanto, a pesar que no hay una ley específica sobre ciberacoso en Chile, el país sí cuenta con otras figuras legales que permitirían perseguir y sancionar tales hechos. –

Por otro lado, en Argentina, tampoco está explícitamente tipificado como delito. Sin embargo, existen otras disposiciones legales que permiten sancionar estas conductas. Por ejemplo, la Ley 27.590, enfocada en la prevención y concientización del grooming —en honor a Micaela Ortega, una víctima adolescente—, busca educar a la comunidad educativa sobre los riesgos de internet y establecer protocolos claros para prevención y denuncias. El enfoque que le dieron los legisladores a esta normativa fue vinculante con la protección de grupos vulnerables, por lo que no solo estableció sanciones para los perpetradores, sino que también incorporó componentes educativos y preventivos, atendiendo al impacto emocional y social. En este sentido, es interesante destacar la definición que hace la Ley, que lo describe como “el acoso sexual que realiza una persona adulta a un niño, niña o adolescente por medio de Internet o de un teléfono”, restringiendo la definición a lo que en otras latitudes se ha tipificado como *grooming*. A su vez, la Ley de Protección Integral a las Mujeres incluye disposiciones para actuar contra el acoso digital cuando se dirige a mujeres y la Ley de Delitos Informáticos (Ley Nº 26.388) aborda la seguridad informática y sanciona delitos relacionados con la violación de la privacidad y la integridad de los datos personales, que podrían aplicarse a algunos casos de ciberacoso. Finalmente, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061) y la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) establecen directrices para la protección de los estudiantes contra cualquier forma de violencia (Ministerio de Educación de Argentina, 2019).

En España, el ciberacoso es considerado un delito en el Código Penal, lo que significa que puede acarrear consecuencias penales para los agresores (Benítez-Sillero et al., 2023). La legislación española ha adaptado su marco jurídico para abordar específicamente el problema, el artículo 172 ter¹ que sanciona a quien acose a una persona

1 El término “ter” en el contexto legal español, como en el “artículo 172 ter del Código Penal español”, se refiere a una designación adicional que se utiliza para numerar artículos insertados posteriormente a la redacción original del código. En latín, “ter” significa “tres” o “tercero”. En el caso de los códigos legales, cuando se añade un nuevo artículo entre dos ya existentes, se utiliza “bis” (dos), “ter” (tres), “quater” (cuatro), etc., para indicar la secuencia de inserción de esos artículos adicionales.

llevando a cabo de forma insistente y reiterada y el artículo 169 que regula el delito de amenaza (Weidenslaufer, 2022). En ambos casos, la comisión del delito por medios de comunicación representa un agravante.

Varios cuerpos legales respaldan la persecución y sanción de quienes cometen actos de hostigamiento cibernético. Por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, destaca el rol esencial de las escuelas en la prevención y combate del acoso escolar, enfatizando la educación para la resolución pacífica de conflictos y la no violencia en todos los ámbitos de vida; el +

Real Decreto 732/1995 que asigna a la administración educativa y los directivos de los centros docentes la responsabilidad de implementar medidas eficaces, como sanciones y expulsiones, para proteger a los estudiantes acosados (Muñoz, 2016); la Ley Orgánica de Protección de Datos y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD), promulgada en 2018, que protege los datos personales y garantiza los derechos digitales, aplicando medidas específicas para resguardar a los menores contra el ciberacoso; y la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI), promulgada en 2021, que protege a los menores contra todo tipo de violencia, incluyendo el hostigamiento digital. Esta normativa también establece la obligatoriedad de protocolos de actuación en centros educativos.

Al respecto, un estudio de Cerezo et al., (2017) analizó los protocolos sobre ciberacoso escolar en ocho comunidades autónomas seleccionadas al azar, descubriendo que la mitad de los protocolos proponen medidas contra la violencia escolar que se centran en los alumnos agresores y son de carácter correctivo o disciplinario. Sin embargo, la Ley Orgánica 8/2015 de Protección Jurídica del Menor y la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género incluyen disposiciones que abordan el ciberacoso y establecen mecanismos, principalmente en orden de prevención, sin omitir la sanción.

b) Políticas educativas

Sobre este parámetro, en Chile, las estrategias formativas relacionadas se plasman a través de la *Política Nacional de Convivencia Educativa*, que es un marco estratégico que se extiende a todos los niveles y modalidades educativas del país y que se actualiza cada 6 años. De acuerdo al texto, su principal propósito es fomentar un entorno educativo armónico y seguro, que promueva la convivencia positiva y constructiva entre todos los miembros de la comunidad educativa (Mineduc, 2024). El documento aborda el ciberacoso dentro del contexto de las políticas educativas en Chile, y la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar.

Otra política relevante en Chile ha sido la implementación de organismos con atribuciones específicas, como La Unidad de Transversalidad Educativa del Ministerio de Educación, encargada de implementar orientaciones para la prevención del ciberacoso, como la *Cartilla para la prevención del bullying en la comunidad educativa* o las *Orientaciones ante situaciones de maltrato y abuso sexual infantil*, que incluyen advertencias sobre el *grooming*, *sexting*, entre otras. Asimismo, el Centro de Innovación,

implementa estrategias para promover el autocuidado y la prevención en el entorno digital, destacando iniciativas como *Internet Segura* y *Ciudadanía Digital* (Vega et al., 2021, p. 232). Estos programas, en su mayoría, son parte de esfuerzos que buscan institucionalizarse o campañas de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa (MINEDUC, 2018). Adicionalmente, la Superintendencia de Educación exige a todos los establecimientos educativos desarrollar y mantener protocolos de actuación y prevención que estén en consonancia con el Reglamento Interno de cada institución, asegurando una gestión coherente y efectiva en la prevención del acoso y otros riesgos en el ámbito escolar.

Analizando el caso de Argentina, este país implementa desde 2017 un *Programa Nacional de Prevención y Concientización del Ciberacoso*, promoviendo el uso responsable de la tecnología y protegiendo los derechos de los menores. Este programa incluye materiales pedagógicos, mensajes en plataformas digitales y protocolos, además de recursos web y capacitación para funcionarios y educadores (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, s.f.).

El marco legal argentino reconoce a niños y adolescentes como sujetos de derechos, y ha llevado a iniciativas como el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el de Mediación Escolar y una línea gratuita para denuncias (Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR, 2022). Asimismo, el portal Educar del Ministerio de Educación también combate el fenómeno, enfocándose en el uso responsable de internet, la privacidad en línea y la ciudadanía digital, ofreciendo cursos y recursos para docentes. Además, el INADI monitoriza la discriminación en internet a través de un observatorio específico (Vega et al., 2021; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, s.f.).

Por otro lado, en España, no existe un plan estatal específico contra el ciberacoso escolar, y son las Comunidades Autónomas las que se preocupan de desarrollar sus propios protocolos para prevenir, detectar, mediar y resolver conflictos en los centros escolares (Muñoz, 2016). Éstas han implementado acciones adicionales, como la creación de entidades reguladoras y la formulación de leyes, decretos, órdenes y resoluciones (Cerezo, 2011). Además, han elaborado Planes de Convivencia que actúan como marcos normativos, definiendo los procedimientos necesarios (Viana-Orta, 2013). Además, España cuenta con el apoyo de la Comunidad Europea y organizaciones transnacionales, que incorporan al país en diversos proyectos que abordan los riesgos de internet y promueven un uso seguro y responsable de las tecnologías, “la implementación de estos programas reduce la perpetración y victimización del acoso cibernético”, (Flores Buils et al., 2020, p. 24). Entre las iniciativas se pueden mencionar: IS4K - Internet Segura for Kids, (Vega et al., 2021, p. 231); la Iniciativa Europea DigComp, o Marco Europeo de Competencias Digitales para los Ciudadanos (Vega et al., 2021); el proyecto UPRIGHT, financiado por Horizon 2020 de la Unión Europea (Gabrielli et al., 2021) y el Proyecto CREEP, financiado por EIT Digital (Gabrielli et al., 2021).

c) Competencias mediáticas

En Chile, estudios como los de Condeza (2019) y Uribe-Zapata et al. (2022) han identificado que existe una deficiencia en el desarrollo de la Competencia Mediática (en adelante CM), lo que afecta a la comunidad educativa y a la calidad de la educación, ya que no hay programas sistemáticos de educación mediática y digital integrados en el currículo nacional ni se aborda en la formación de docentes. En 2018, el Consejo Nacional de Televisión en alianza con la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación ALFAMED presentó un informe sobre CM de niños y adolescentes chilenos. Los resultados evidenciaron muy bajo desarrollo de habilidades críticas y conocimientos específicos de asuntos relacionados con la CM (CNTV, 2018). No obstante, la penetración de las tecnologías en Chile es alta entre los niños, lo que ratifican los datos del *Kids Online Chile* (Unicef, 2022) que indican que un 92% de los estudiantes entre 9 y 17 años tienen acceso a wifi en el hogar, 87% tienen un celular propio con acceso a Internet y que en promedio accedieron a este teléfono a los 9 años de edad. La conectividad a internet desde los establecimientos educacionales también es alta, según datos del Subsecretaría de Telecomunicaciones, en Chile, el 98% de los establecimientos urbanos tiene internet, sin embargo, solo el 65% de los establecimientos rurales pueden acceder a este recurso (2023). Esta diferencia es considerable, sobre todo cuando muchos profesores y directivos reconocen que algunas escuelas rurales con acceso a internet poseen una señal tan deficiente que no les permite realmente usarla en el aula (La Tercera, 2022).

Respecto a la Alfabetización Mediática e Informativa (en adelante AMI), Chile se preocupó desde la década de 1990, muy temprano, a través del Proyecto Enlaces, de propiciar la incorporación de las tecnologías educativas; sin embargo, tras la primera década del nuevo milenio, este lineamiento político estratégico perdió fuerza (Hepp et al., 2017). Las iniciativas gubernamentales que reemplazaron al *Programa Enlaces* buscaron avanzar en infraestructura y dejaron a las unidades educativas, con la responsabilidad de abordar esta temática. La pandemia del covid-19, encontró a los actores del sistema educativo poco preparados, tanto técnica como curricularmente, para enfrentar la educación en línea y la falta de competencias mediáticas, que provocó un aumento considerable de problemas vinculados a la seguridad cibernética. En este contexto, el estudio *Radiografía Digital* (VTR, 2022), que encuestó a 500 estudiantes de entre 13 y 17 años, observó que el 77% compara la información antes de confiar en ella, y si se trata de compartir información, solo la mitad (52%) de los encuestados verifica si es o no verdadera.

En Argentina, se ha identificado la necesidad de integrar la AMI en los currículos educativos para combatir la desinformación y fortalecer la comprensión crítica de los medios (Sáez, 2019), sobre todo por la gran cantidad de tiempo que dedican los jóvenes a internet. Al respecto, el informe *Global Kids Online Argentina*, de la UNICEF (Ravalli & Paolini, 2016) reveló que en ese país un 87% de los adolescentes acceden a Internet al menos una vez al día, y más de la mitad permanecen conectados todo el tiempo. El 96% de los jóvenes tiene redes sociales y el 89% declara que el celular es el dispositivo preferido. Finalmente, el 78% de los adolescentes reconoce haber experimentado situaciones negativas en línea.

Argentina desarrolla iniciativas orientadas a equilibrar el acceso a las tecnologías y promover competencias tecnológicas, como *Conectar igualdad* para la infraestructura o el *Plan Nacional Integral de Educación Digital*, que surgió en 2017 y que generó estrategias para el desarrollo de competencias mediáticas en estudiantes y profesores. Sin embargo, una consulta docente realizada entre la Defensoría del Público de Argentina y UNESCO, indicó que el 88,3% de los profesores encuestados reconoció necesitar mayor capacitación en el conocimiento de los medios y las tecnologías, y sobre el 70% indicó que sus estudiantes solo identifican parcialmente los datos falsos, ya sean digitales o de medios tradicionales (Navegando en la Infodemia con AMI, 2022, p. 21). Asimismo, un 74.7% de profesores del sistema escolar de Buenos Aires, reportó que considera que no cuenta con herramientas suficientes para intervenir ante casos de ciberacoso; mientras que 84.3% indicó que era necesario recibir capacitación específica para abordarlos (Lanzillotti & Korman, 2018).

En España, el desarrollo de las competencias mediáticas se ha integrado progresivamente en los planes de estudio desde la educación primaria hasta la secundaria, a partir de su identificación como competencia clave para el aprendizaje permanente (Marín Suelves et al., 2021, p. 330). El énfasis se ha dado en la seguridad en internet, la comprensión y producción de medios digitales y el pensamiento crítico, de acuerdo a las directrices de la Unión Europea, que ya en el 2007 promovía la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad (Ramírez-García et al., 2016). De acuerdo a Gutiérrez y Tyner (2012) la definición de la *competencia mediática* incluye capacidades críticas y creativas. Estudios recientes, como el de Estanyol et al. (2023), señalan que, en el desarrollo de la CM entre los adolescentes españoles, hay relativa igualdad de condiciones entre hombres y mujeres, con un ligero dominio de ellas; sin embargo, esta ventaja se invierte con relación al desarrollo del pensamiento crítico, dando cuenta de una brecha de género. Investigaciones como la de Binder y García-Gago (2020) han alertado sobre cómo las desigualdades de género, influyen en la adquisición y aplicación de competencias mediáticas y plantean la integración de teorías feministas para una equidad real en el acceso y uso de medios digitales.

Asimismo, el informe *IEA International Computer and Information Literacy Study 2023*, destaca el *Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo en España*, que se alinea con la agenda *España Digital 2026* para incorporar competencias digitales en el currículo educativo y establecer un marco de referencia para la acreditación de la competencia en información y comunicación (CIL) de los profesores. Además, se menciona que más de 22 mil escuelas españolas están implementando Planes Digitales como parte de esta iniciativa (Fraillon et al., 2023). Ratificando lo anterior, el informe *How It Started, How It is Going: Media Literacy Index 2022*, que estudió a 44 países europeos, clasificó a España en el segundo clúster “de países que muestran un fuerte rendimiento en las capacidades mediáticas, indicativo de un sistema educativo robusto y políticas eficaces que promueven la alfabetización mediática y digital” (Lessenski, 2022, p. 9).

Fase interpretativa

Chile, implementa de manera centralizada algunas políticas contra el ciberacoso. El país muestra avances legislativos como la *Ley de Inclusión Escolar* y la *Política Nacional de Convivencia Educativa*, pero hay todavía una brecha en el acceso a la tecnología entre áreas urbanas y rurales.

En este mismo contexto, existe una diferencia en Argentina, donde se presenta una tendencia histórica hacia la participación activa de la comunidad y los sindicatos en la educación, los que han facilitado la creación de programas para mejorar la infraestructura digital, proporcionar a estudiantes y docentes el acceso a dispositivos tecnológicos, o promover la alfabetización digital. Sin embargo, la implementación depende de la capacidad de cada provincia para ejecutar y adaptar estas políticas a sus contextos específicos.

España, por su parte, ha desarrollado un marco legislativo que respalda sus políticas internas, su participación en la Comunidad Europea le permite el acceso a iniciativas más amplias y consolidadas, asimismo, la MIL no es algo nuevo, llevan años abordando estas temáticas, incluso en el currículo desde niveles básicos hasta superiores.

En consecuencia, cada país refleja sus particularidades culturales, históricas y políticas. Mientras que Chile y Argentina muestran un enfoque más sistemático y coherente en la integración de políticas educativas con la legislación, España opta por un modelo más descentralizado y flexible, donde las comunidades autónomas se encargan de generar propuestas contextualizadas a su realidad, lo que representa una estrategia bien articulada y apoyada.

Desde una perspectiva global, al comparar los tres países que se consideran en el estudio se puede esbozar que, aunque todos enfrentan el desafío del ciberacoso, las respuestas están delimitadas por aspectos económicos, sociales y culturales, que afectan el cómo se tratan problemas globales. La colaboración entre naciones para compartir mejores prácticas y adaptar soluciones es necesaria para enfrentar el problema, puesto que la naturaleza transnacional de Internet no parece tener límites geográficos. Además de velar por sus normativas internas, los países podrían establecer mecanismos de cooperación internacional que permitan una persecución efectiva de estos delitos, más allá de las fronteras nacionales, sobre todo los que tienen que ver con la infancia.

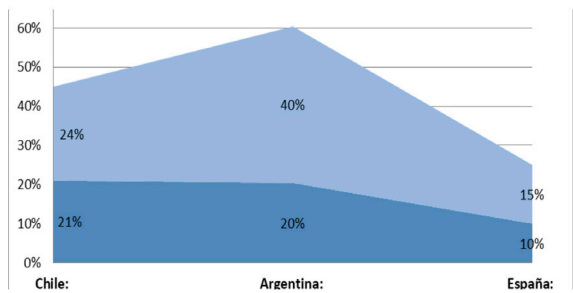
Fase de yuxtaposición

En esta fase se presentan los indicadores clave para analizar la gestión del ciberacoso en el sistema educativo de Chile, Argentina y España, centrados en la prevalencia, proporción de estudiantes víctimas por género, porcentaje de escolares que se reconocen perpetradores e interés del tema en el tiempo.

El primer dato a revisar es la prevalencia, que se refiere a los casos en una población durante un período específico, lo que expresa cuán común es el fenómeno en los países comparados. La figura 2 visibiliza como entre los años 2020 y 2024 los

tres países incrementaron la prevalencia, siendo Argentina el que tuvo los índices más elevados.

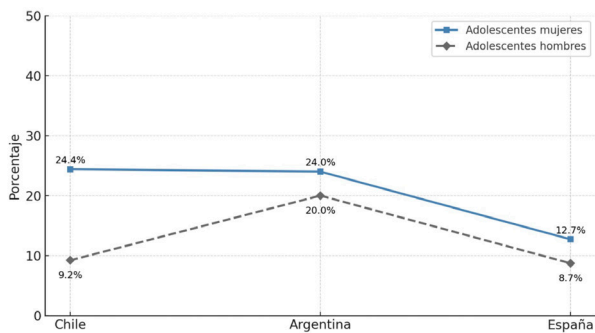
Figura 2:
*Prevalencia del ciberacoso en adolescentes en Chile, Argentina y España.
(Porcentajes que diversos estudios señalan en los años 2020 y 2024)*



Fuentes: Chile (Injuv, 2023) – Argentina (Clemente, 2020) – España (Charrier et al., 2024)

En tanto, la Figura 3 muestra el porcentaje de víctimas adolescentes mujeres y adolescentes hombres, clasificados por país, dejando en evidencia que hay diferencia según género, con una tendencia mayor de víctimas femeninas; Chile es el país con mayor porcentaje de ciberacoso en mujeres adolescentes.

Figura 3:
Prevalencia del ciberacoso escolar por género (2023)

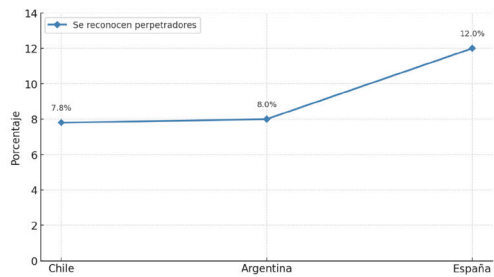


Fuentes: Chile (Injuv, 2023) – Argentina (Clemente, 2020) – España (Charrier et al., 2024)

Asimismo, resulta de interés analizar las cifras de agresores que reconocen su actuar, tal como se aprecia en la figura 4, que destaca como en España este índice es considerablemente más alto que en los países latinoamericanos comparados.

Figura 4:

Porcentaje de agresores que se reconocen perpetradores de ciberacoso



Fuentes: Chile (Injuv, 2023) – Argentina (Pardo-González & Souza, 2022; Resett y Gámez-Guadix (2017) – España (Cosma et al., 2024)

Para facilitar la comparación, se presenta la tabla 4 donde se distinguen los programas y organismos que en cada uno de los países estudiados tienen políticas de prevención del ciberacoso en la escuela. Y la tabla 5, donde se hace el mismo ejercicio pero en función de las leyes y normativas existentes.

Tabla 4:

Políticas y programas educativos sobre el ciberacoso escolar y organismos relacionados

	Programas	Organismos
Chile	Política Nacional de Convivencia Educativa 2024- 2030 Internet Segura y Ciudadanía Digital Protocolos de actuación y prevención en los Reglamentos Internos de Convivencia Escolar (por cada establecimiento de país)	Unidad de Transversalidad Educativa del Ministerio de Educación Centro de Innovación del Ministerio de Educación Fundación .9t.li.t.!! m& {ONG}
Argentina	Programa nacional de prevención, concientización del ciberacoso. Campaña Nacional "Argentina contra el Bullying" Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas de la vida escolar Programa Nacional de Convivencia Escolar Programa de Mediación Escolar	Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas Línea gratuita para denuncias Portal Educar Argentina Cibersegura (ONG) Instituto Nacional contra la Discriminación1 la Xenofobia y el Racismo (INADI) Instituto de Políticas Públicas en DDHH MERCOSUR (IPPDH)
España	Protocolos de prevención, detección, mediación y resolución de conflictos escolares en las Comunidades Autónomas. Planes de Convivencia IS4K (Internet Segura for Kids), o Marco Europeo de Competencias Digitales para los Ciudadanos Proyecto UPRIGHT Proyecto CREEP Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) Save the Children España (ONG) Fundación ANAR Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE)

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión bibliográfica.

Tabla 5:

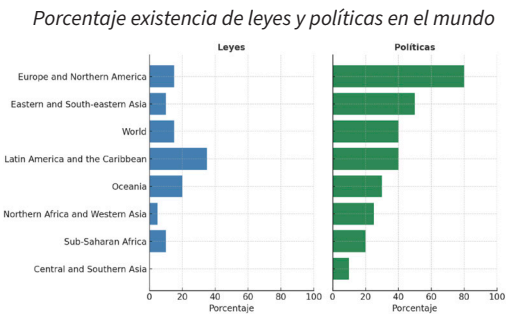
Leyes y reglamentos y su especificación sobre el ciberacoso escolar en los tres países comparados

	Leyes	Ciberacoso
Chile	Ley de Violencia Escolar (Ley 20.536)	Define y obliga a las escuelas a desarrollar protocolos y estrategias de prevención y actuación.
	Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845)	Asegura la inclusión y el respeto dentro del sistema educativo, aborda el ciberacoso como discriminación.
	Ley 19.223 sobre Delitos Informáticos y Ley 21.663 (2024) – Ciberseguridad.	Penaliza la alteración de datos en sistemas informáticos y el ciberataque y amenazas en plataformas digitales.
Argentina	Ley Mica Ortega (Ley 27.590)	Establece un Programa Nacional de protección y prevención del ciberacoso y grooming.
	Ley de Grooming (Ley 26.904)	Protección a la infancia de delitos sexuales en plataformas digitales
	Ley 26.061 Promoción de la convivencia y abordaje de conflictividad social en instituciones educativas	Aborda la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en escuelas.
	Ley de protección integral de los derechos de N/A	Protección de la infancia contra cualquier tipo de violencia.
España	Ley N° 26.388 de Delitos Informáticos	Seguridad informática.
	Ley orgánica protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI)	Aborda todo tipo de violencia y establece protocolos de actuación en centros educativos.
	Ley orgánica de protección de datos y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD)	Garantiza derechos digitales e incluye medidas para proteger a la infancia contra el ciberacoso.
	Código Penal (reforma de 2015)	Lo incluye como delito penal, especialmente en acoso sexual a menores a través de medios electrónicos.
	Ley Orgánica de Educación 2/2006	Prevención y combate del acoso escolar y resolución pacífica de conflictos en establecimientos educativos.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión bibliográfica.

Para ampliar el análisis y comparar la situación de los tres países estudiados con la del resto del mundo, se presenta la figura 5, que ilustra cómo se han desarrollado e implementado políticas y leyes relacionadas con el tema en distintas regiones del mundo.

Figura 5:

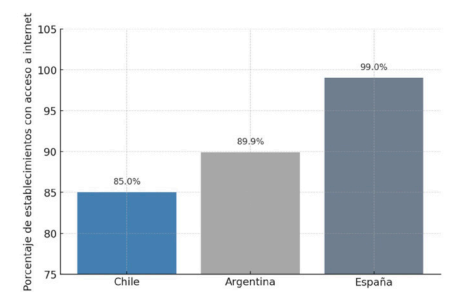


Fuente: UNESCO, 2023b.

Europa y Norteamérica destacan por sus políticas más bien formativas, mientras que en Latinoamérica y el Caribe son más frecuentes las leyes punitivas. En el sudeste asiático y Asia central no existen leyes al respecto.

Otro dato relevante tiene que ver con el acceso a internet. La figura 6 muestra que, en Chile, el 85% de los estudiantes pueden conectarse a esta red desde sus unidades educativas. La cifra no es tan elevada debido a la gran brecha existente con el espacio rural. En Argentina, el promedio alcanza el 89.9%, mientras que en España casi todos los estudiantes pueden acceder a internet desde sus establecimientos educacionales, con un 99%.

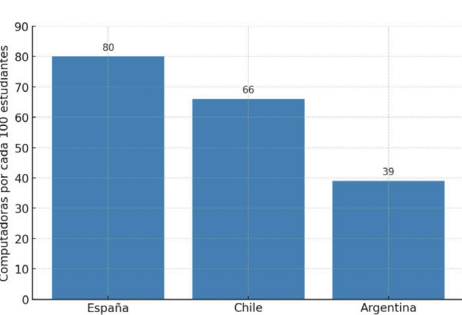
Figura 6:
Acceso a internet en Establecimientos Educacionales



Fuentes: Chile (Fraillon et al., 2020) – Argentina (Montes et al., 2023) – España (Charrier et al., 2024)

Asimismo, la figura 7 muestra la cantidad de computadores por cada 100 estudiantes en las escuelas. España promedia 80 computadores, mientras que Argentina solo 39 dispositivos.

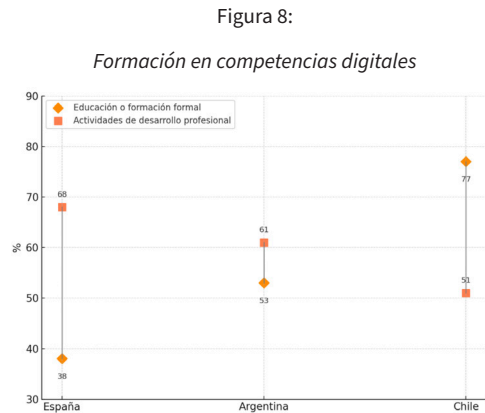
Figura 7:
Cantidad de computadores por estudiantes en la unidad educativa.



Fuente: UNESCO, 2023b.

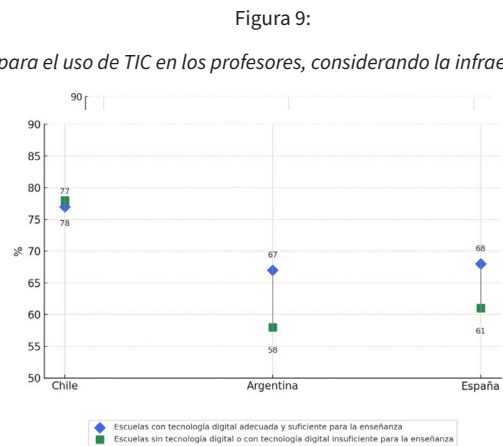
Sobre la preparación de los profesores, se compara la formación recibida en la etapa universitaria o de manera posterior en la formación profesional continua. La

preparación docente es un factor clave para comprender cómo la infraestructura disponible se traduce (o no) en prácticas pedagógicas efectivas. La Figura 8 ilustra la formación en competencias digitales recibida por los profesores.



Fuente: UNESCO, 2023b.

Finalmente, la Figura 9 complementa este análisis al mostrar el nivel de confianza y competencia que declaran los docentes para apoyar la enseñanza con tecnologías digitales, en función de la infraestructura de la que disponen en sus centros educativos.



Fuente: UNESCO, 2023b

De esta forma, la comparación entre recursos materiales (computadores disponibles) y recursos humanos (formación y competencias docentes) permite articular un panorama más completo sobre la capacidad de cada país para enfrentar los desafíos del ciberacoso y la ciudadanía digital.

Fase comparativa

En el aspecto legislativo, se puede mencionar que, en Chile, la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar, establece medidas específicas para prevenir y abordar la violencia en los establecimientos educativos, incluyendo el ciberacoso; y la Ley de Inclusión lo considera como una forma de discriminación. Por su parte, Argentina, a partir de un hecho trágico, desplegó una serie de normativas orientadas notablemente a la protección, concientización y defensa de la infancia. Así, mientras Argentina se acogió a la perspectiva de derechos, Chile lo hizo desde una mirada reactiva y sancionatoria, la Ley sobre Violencia Escolar resultó punitiva frente a los casos de acoso escolar, orientada a la identificación de los infractores y sanción de conductas inapropiadas, en lugar de prevención y educación. España a su vez, cuenta con una legislación más descentralizada, donde las Comunidades Autónomas tienen competencias en materia educativa. El país integró de manera efectiva la persecución del ciberacoso dentro de su marco legal, con un enfoque que adapta las figuras delictivas a las nuevas modalidades de interacción social y espacios tecnológicos.

De los tres países analizados solo España contempla el ciberacoso como delito, lo que da cuenta de variadas respuestas legislativas ante un mismo fenómeno. En Chile y Argentina, la ausencia de la normativa específica puede considerarse un vacío legal, no obstante, otras disposiciones existentes proporcionan una respuesta al problema, aunque con limitada capacidad.

Con relación a las políticas educativas, España tiene varios programas de prevención, con apoyo del gobierno y la Unión Europea. Chile en tanto, enfrenta desafíos que impactan la generación de políticas educativas y programas de prevención. Mientras en Argentina, se han implementado programas nacionales para prevenir el ciberacoso, promoviendo la protección de los derechos de los menores y la formación de la comunidad educativa. Sin embargo, aún se constatan desigualdades en el acceso a la tecnología y la educación digital, afectando la efectividad de estas iniciativas (Ballestrini et al., 2021). Se advierte que en Chile y Argentina, existe una disparidad de iniciativas, con escasa o nula interconexión con otros países.

Respecto al uso de las tecnologías en el ámbito educativo, España tiene una cultura digital bien desarrollada, con alto uso de internet y redes sociales entre adolescentes. Iniciativas como *IS4K* promueven el uso responsable de la tecnología y educan sobre los riesgos del ciberacoso (INCIBE, s.f.). En Chile, si bien se ha experimentado un crecimiento significativo en el acceso a internet y tecnología digital, aún existen brechas en la alfabetización digital entre regiones, sectores rurales y grupos socioeconómicos (OECD, 2017).

El análisis de las competencias mediáticas parece ser un factor muy revelador en este estudio comparado. Los distintos enfoques con que se aborda el tema, tienen implicancias directas en la prevención del ciberacoso y la formación de ciudadanos digitales responsables. En Chile, la falta de un programa integral de educación mediática en el currículo nacional y en la formación docente se contradice con la alta inmersión tecnológica entre los estudiantes. La accesibilidad puede resultar peligrosa si no hay capacidad de analizar críticamente el contenido en línea y entender el contexto mediático, ante riesgos como el ciberacoso y la desinformación. Argentina, por su parte, muestra un reconocimiento de la importancia de la alfabetización mediática y está implementando programas que integran estas competencias en los currículos escolares. Sin embargo, el desafío está en el acceso equitativo y la extensión y profundidad de los programas e iniciativas formativas. Finalmente, España se destaca por su enfoque proactivo y estructurado, integrando las competencias mediáticas desde la educación primaria y apoyando estas iniciativas con políticas a nivel nacional y europeo. Este país no solo prepara a los estudiantes para enfrentar el ciberacoso, sino que también fomenta el rol de ciudadanos en un mundo digital.

Respecto a los datos sobre la prevalencia del ciberacoso, Argentina tiene un rango de casos que va entre el 20% y el 40% de los adolescentes escolarizados, una de las cifras más altas de Latinoamérica. Chile en tanto bordea el 20% y España no supera el 15%, representando un nivel mucho menor de afectación, que también es más bajo en comparación con el contexto europeo. La diferenciación por género es otro dato revelador. En los dos países latinoamericanos analizados, las mujeres son más acosadas por internet que los varones. En Chile, la diferencia de género es de quince puntos porcentuales, una realidad que reclama un abordaje con perspectiva de género. Argentina, por su parte, muestra porcentajes altos de prevalencia tanto en mujeres como hombres, en tanto, España no tiene diferencias significativas de género, aunque también son las mujeres las que más sufren. Otro dato relevante tiene que ver con el porcentaje de perpetradores que reconocen el cometer ciberacoso. En los países latinoamericanos las cifras son parejas y menores que en España, lo que podría vincularse con la poca concientización sobre el problema, factores culturales que desalientan la admisión de faltas, psicológicos y la repercusión legal, considerando que en España es un delito y el reconocimiento podría ser un atenuante.

En el estudio comparado en Chile, Argentina y España también se observan convergencias y divergencias con relación al abordaje del ciberacoso escolar. La prevalencia y la implementación de políticas resultan relativamente similares en los tres países. Es importante destacar que todos han implementado programas educativos y políticas, lo que demuestra la preocupación de las autoridades y las comunidades. Sin embargo, existen diferencias notables en las leyes y reglamentos sobre ciberacoso. España, cuenta con una legislación más concreta en comparación con Chile y Argentina, lo que trasciende a todas las medidas que pueden aplicarse y a las respuestas que nacen de la comunidad. Pero sin duda, la mayor divergencia está dada en el marco para la formación de competencias mediáticas. España muestra una tendencia positiva en el contexto educativo, con una clara preocupación por el logro de habilidades digitales tanto en estudiantes como en profesores. Los apoyos estratégicos con que cuenta por su ubicación en el contexto europeo le facilitan la implementación de

diferentes medidas, las que van desde la integración en el currículum escolar de las competencias mediáticas, la formación del profesorado, la participación en instancias regionales de protección y capacitación de niños, niñas y jóvenes, la promulgación de leyes puntuales que reconocen la problemática, la dotación de infraestructura y capacitación suficiente en las unidades educativas.

Fase prospectiva

Del análisis comparativo el primer aspecto que sobresale tiene relación con la efectividad con que España ha abordado la problemática del ciberacoso escolar, manteniendo una prevalencia menor con relación a Argentina y Chile, pero también en comparación con la realidad europea. De la observación de las políticas educativas, la legislación sobre el tema y el desarrollo de competencias mediáticas en los países comparados, se destaca que los tres ámbitos de la gestión del ciberacoso han sido mejor implementados por España. El hecho de contar con la tipificación en el código penal, marca una gran diferencia. Seguidamente, la existencia de programas, organismos y políticas educativas descentralizadas, que se adecuan a los distintos contextos regionales y que muchas veces cuentan con el respaldo de instituciones internacionales, es decir, no surgen como experiencias aisladas a corto plazo, sino que corresponden a un trabajo extendido en el tiempo y con resultados comprobados.

Para la FID (formación inicial docente), el estudio avala la necesidad de incorporar tres importantes tareas: a) integración curricular de competencias mediáticas, b) formación y actualización docente y c) enfoque de equidad y género. Otro aspecto que emerge del estudio comparado, tiene que ver con la importancia de abordar estrategias micro, macro y meso, que entiendan las dinámicas culturales, económicas y políticas que influyen en cada país. La tabla 6 ofrece algunas sugerencias.

Tabla 6:

Estrategias micro, meso y macro

Nivel Micro	Nivel Meso	Nivel Macro
Nivelar el desarrollo de competencias mediáticas e informacionales para que los docentes sepan promover un uso seguro de la tecnología entre los estudiantes. Generar redes de apoyo entre profesionales de la educación, para compartir experiencias y estrategias efectivas. Equipar con recursos tecnológicos apropiados a las unidades educativas, que permitan un uso equitativo y adecuado de los recursos para el aprendizaje.	Profundizar las competencias mediáticas en escolares e integrarlas al currículo desde los primeros años, uso seguro y responsable de la tecnología, e identificación y prevención del ciberacoso. Abordar el tema en la formación inicial docente, las habilidades digitales y socioemocionales. Propiciar la creación de recursos educativos para la adquisición de competencias digitales. Implementar certificación en competencias digitales. Capacitar a padres y tutores sobre el uso seguro de la tecnología y la identificación de signos de ciberacoso (víctimas y victimarios).	Fortalecimiento de las leyes, incluir sanciones contra el ciberacoso y protocolos claros. Implementar políticas probadas y contextualizadas, que incorporen enfoque de género y de derechos. Propiciar instancias (público o privadas) para seguimiento, investigación y análisis de casos de ciberacoso, para identificar tendencias y áreas de mejora, pilotar programas de intervención y evaluar su efectividad. Fomentar la cooperación internacional para el intercambio buenas prácticas

Fuente: *Elaboración propia.*

Un enfoque integral puede promover una cultura de respeto y seguridad en el uso de la tecnología y contribuir al bienestar de toda la comunidad educativa, y a partir de ello, de cada país.

Conclusiones y recomendaciones

Al finalizar, es importante retomar la pregunta de investigación que guio este estudio; ¿Qué factores formativos-educativos, legislativos y competencias relacionadas al uso de tecnología, inciden en las variaciones de la prevalencia del ciberacoso entre Chile, Argentina y España?

Este estudio responde en gran medida a la interrogante. Entre los factores formativos-educativos está la existencia de políticas y planes bien organizados que promuevan medidas de concientización, resguardo y protección ante el ciberacoso. Las políticas deben formularse considerando la especificidad de las comunidades, la perspectiva de género y el enfoque de derechos. Es necesario que estas estrategias hayan sido probadas e idealmente correspondan a acciones de cooperación internacional.

En el ámbito legislativo, los factores determinantes son el contar con leyes actualizadas que entiendan y reconozcan el fenómeno del ciberacoso. Además de sancionar, estas leyes deben especificar medidas de prevención y planes educativos.

Sobre las competencias mediáticas e informacionales, se requiere una preparación adecuada, que incluya habilidades digitales y socioemocionales, tanto en la formación inicial docente como en la formación continua del profesorado. Además, el currículo escolar debe integrar desde los primeros años la CM y los usos seguros de internet, para que los escolares desarrollen las habilidades necesarias para desenvolverse responsablemente en el entorno digital.

Es importante, además, fomentar instancias de colaboración entre países para compartir buenas prácticas y diseñar estrategias regionales frente a un fenómeno de carácter transnacional.

Respecto de las limitaciones de esta investigación, la más evidente es la dificultad de encontrar datos que sean comparables entre tres países. Muchos aspectos relevantes debieron ser descartados debido a que la comparación de los resultados tenía distintos criterios metodológicos, lo que no permitía medir el ciberacoso desde parámetros comunes. Otro problema fue que algunos estudios, variaban en el periodo de análisis, por lo que hubo en algunos casos que ampliar el rango u omitir datos. No obstante, a pesar de estos aspectos, el estudio proporcionó información relevante para entender el objeto de estudio y proponer sugerencias para abordar el fenómeno.

Como reflexión final, este estudio propone proyectarse en relación a un aspecto que emergió al revisar la literatura. En muchos documentos se mencionó que el ciberacoso está asociado con problemas de salud mental, como la depresión y el estrés psicológico, y algunos estudios establecieron relaciones entre esta problemática en la escuela y el aumento de suicidios entre jóvenes. Conocer cuánto afecta el ciberacoso

escolar, tanto en víctimas como en perpetradores en la ideación suicida es una cuestión importante que debe ser estudiada, ya sea desde la perspectiva de la investigación comparada en educación, o mediante otras metodologías.

Referencias

- Bali, D., Pastore, M., Indrio, F., Giardino, I., Vural, M., Pettoello-Mantovani, C. & Pettoello-Mantovani, M. (2023). Bullying and cyberbullying increasing in preadolescent children. *The Journal of Pediatrics*, 261, 113565. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2023.113565>
- Ballestrini, F., Blanco, M., & Tarantino, G. (2021). Desafíos para la construcción de una ciudadanía digital: El rol de la comunidad educativa en la prevención del grooming. Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-1429-8.
- Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Martínez-Aranda, L. M., Abellán-Aynés, O., Portela-Pino, I., & Raya-González, J. (2023). Relationship between Physical Fitness and Cyberbullying Patterns (Cybervictimization and Cyberperpetration) in Spanish Adolescents. *Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.3390/bs13110952>
- Binder, I., & García-Gago, S. (2020). *Politizar la tecnología: Radios comunitarias y derecho a la comunicación en los territorios digitales*. Ediciones del Jinete Insomne. https://radioslibres.net/wp-content/uploads/2020/07/Politizar-la-tecnologia_Binder-Garcia_Gago.pdf
- Byrne, E., Vessey, J. A., & Pfeifer, L. (2018). Cyberbullying and Social Media: Information and Interventions for School Nurses Working With Victims, Students, and Families. *The Journal of school nursing : the official publication of the National Association of School Nurses*, 34(1), 38–50. <https://doi.org/10.1177/1059840517740191>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *RELEC*, 7(9), 39-56.
- Camerini, A.-L., Marciano, L., Carrara, A., & Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, 49, 101362. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>
- Cerezo Ramírez, F. & Rubio Hernández, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y cibercoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126 <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- Cerezo, J. M. (2011). *La protección de los menores en Internet: Retos y propuestas*. Dykinson.
- Charrier, L., van Dorsselaer, S., Canale, N., Baska, T., Kilibarda, B., Comoretto, R. I., Galeotti, T., Brown, J., & Vieno, A. (2024). *Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. Volume 3. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Clemente, A. (2020). *Ciberacoso: Aproximación a un estudio comparado entre Latinoamérica y España*. INFORME VIU.
- Condeza, R., Herrada-Hidalgo, N., & Barros-Friz, C. (2019). Nuevos roles parentales de mediación: percepciones de los padres sobre la relación de sus hijos con múltiples pantallas. *Profesional de la Información*, 28(4), e280402. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.02>

- Consejo Nacional de Televisión. (2018). *Alfabetización mediática en niños y adolescentes chilenos*. Departamento de Estudios y Relaciones Internacionales. https://dev.cntv.cl/wp-content/uploads/2020/04/2alfabetizaci__n_medi__tica_en_ni__os_y_adolescentes_chilenos_2018.pdf
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 2. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L. & Alvaríño, M. (2023). *Estudio sobre acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Universidad Complutense de Madrid, Fundación ColaCao.
- Estanyol, E., Montaña, M., Fernández-de-Castro, P., Aranda, D., & Mohammadi, L. (2023). Competencias digitales de la juventud en España: Un análisis de la brecha de género. *Comunicar*, 74, 91–100. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-09>
- Flores Buils, R., Caballer Miedes, A., & Romero Oliver, M. (2020). Effect of a cyberbullying prevention program integrated in the primary education curriculum. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 23–29. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.001>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Fraillon, J., Rožman, M., Duckworth, D., Dexter, S., Bundsgaard, J., & Schulz, W. (2023). *International Computer and Information Literacy Study 2023 Assessment Framework*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Gabrielli, S., Rizzi, S., Carbone, S., & Piras, E. M. (2021). School Interventions for Bullying–Cyberbullying Prevention in Adolescents: Insights from the UPRIGHT and CREEP Projects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11697. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111697>
- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, M., Martínez-Salazar G. & Llanes-Castillo, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 40(1):115-130. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60108-6](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60108-6)
- Gobierno de Chile. (2023). *Encuesta Nacional sobre Uso de Tecnologías en Escolares*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Gottschalk, F. (2022). Cyberbullying: An overview of research and policy in OECD countries. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f60b492b-en>
- Gutiérrez Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31–39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Guevara, J., Sthiou, A., Rivera, M., & Barrientos, F. (2018). *Evidencias 43: Ciberacoso: una revisión internacional y nacional de estudios y programas*. Centro de Estudios MINEDUC (CEM), Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18840>
- Hepp, P., Pérez, M., Aravena, F., & Zoro, B. (2017). Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas: Implicaciones para el liderazgo educativo (Informe Técnico N° 2). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en latinoamérica: un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). (2023). *Novena Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago de Chile: INJUV <https://recursosdht.injuv.gob.cl/wp-content/uploads/2022/10/2-ci-beracoso-cifras-de-interes-2023.pdf>
- Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR. (2022). *Políticas públicas contra el acoso escolar y el ciberacoso en el MERCOSUR*. Ciudad de Buenos Aires.
- INCIBE. (s.f.). Internet Segura for Kids (IS4K). <https://www.is4k.es/>
- Lanzillotti, A. I., & Korman, G. P. (2018). Conocimiento e identificación del cyberbullying por parte de docentes de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 817-839.
- Lessenski, M. (2022). *How it started, how it is going: Media Literacy Index 2022*. Open Society Institute – Sofia.
- La Tercera. (2024, Marzo 12). Ciberacoso en colegios: La mayoría de los afectados son mujeres y se concentran en la enseñanza básica. La Tercera. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/ciberacoso-en-colegios-la-mayoria-de-los-afectados-son-mujeres-y-se-concentran-en-la-ensenanza-basica/P7QIFKV47NBVNEUSYEKD52LJOQ/>
- Marín Suelves, D., Cuevas Monzonís, N., & Gabarda Méndez, V. (2021). Competencia digital ciudadana: Análisis de tendencias en el ámbito educativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 329-349. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30006>
- Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., & Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 100221. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221>
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile, (2018). *Ciberacoso: una revisión internacional y nacional de estudios y programas*. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/11/EVIDENCIAS-43.pdf>
- Ministerio de Educación. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024 - 2030: Marco de actuación y visión institucional*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Cartilla 10: Prevención del acoso escolar*. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/10/cartilla_10.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación. (2019). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-134994>
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2024). *Ley n° 21663: Ley Marco de Ciberseguridad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1153026>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. (s.f.). *Ley Mica Ortega: prevención y concientización del grooming*. Derecho Fácil. <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derecho-facil/leysimple/ley-mica-ortega-prevencion-concientizacion-grooming>
- Montes, N., Nistal, M. y Orlicki, E. (2023). *Conectividad y sistemas de gestión escolar*. Observatorio de Argentinos por la Educación. Disponible en: Argentinos por la Educación.

- Muñoz Ruiz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86. <https://doi.org/10.47741/17943108.108>
- Narváez, C. (2024, marzo 12). *Ciberacoso en colegios: La mayoría de los afectados son mujeres y se concentran en la enseñanza básica*. La Tercera. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/ciberacoso-en-colegios-la-mayoria-de-los-afectados-son-mujeres-y-se-concentran-en-la-ensenanza-basica/P7QIFKV47NBVNEUSYK52LJOQ/>
- OCDE. (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>
- OCDE (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina* [Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America], <https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en>, París
- Pardo-González, E. & Souza, S. B. (2022). Ciberacoso en Chile: evidencias y rutas para futuras investigaciones a partir de una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 48(3), 335-353. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052022000300335>
- Peprah, P., Oduro, M. S., Okwei, R., Adu, C., Asiamah-Asare, B. Y. & Agyemang-Duah, W. (2023). Cyberbullying victimization and suicidal ideation among in-school adolescents in three countries: implications for prevention and intervention. *BMC Psychiatry*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05268-9>
- Presidencia de la Nación. (s.f.). Ley Mica Ortega: Prevención y concientización sobre grooming. Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/ley-mica-ortega-prevencion-concientizacion-grooming>
- Ramírez García, A., Renés Arellano, P. & Aguaded, I. (2016). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 44(2), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.08.002>
- Ravalli, M. J., & Paoloni, P. C. (2016). *Global Kids Online: Argentina*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Mero, O., Solera, E., Herrera-López, M., & Calmaestra, J. (2020). Prevalence and psychosocial predictors of cyberaggression and cybervictimization in adolescents: A Spain-Ecuador transcultural study on cyberbullying. *Plos One*. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0241288>
- Saez, V. (2019). La Educación Mediática en la Escuela Secundaria desde los diseños curriculares. *Entramado*, 15(2), 148-159. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.5629>
- Uribe-Zapata, J., & Pineda-Truyol, B., Condeza, R. (2022). Propuestas de alfabetización mediática para Chile: Padres, madres y niños protagonistas. En J. I. Aguaded Gómez et al. (Coords.), *Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 267-273). Grupo Comunicar Ediciones. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022/Alfamed-actas-032.pdf>
- Superintendencia de Educación. (2024). *Ciberacoso: Denuncias se concentran en la enseñanza básica y la mayoría de las afectadas son niñas*. Supereduc. <https://www.supereduc.cl/prensa/ciberacoso-denuncias-se-concentran-en-la-ensenanza-basica-y-la-mayoria-de-las-afectadas-son-ninas/>

- Subsecretaría de Telecomunicaciones. (2023). *Informe final: Acceso y uso de Internet en Chile*. Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones. https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2024/03/Informe_Final_Acceso_y_uso_Internet_2023_VF.pdf
- UNESCO & Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina. (2022). *Navegando en la infodemia con AMI: Alfabetización mediática e informacional* (F. Chibás Ortiz & S. Novomisky, Eds.). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381840>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report, 2022: Non-state actors in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2023b). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- UNICEF Chile. (2022). *Kids Online Chile: Presentación de Resultados 2022* http://globalkidsonline.net/wp-content/uploads/2023/05/Kids-Online-Chile-Presentaci%C3%B3n-Resultados-2022_para-SONIA_L-Solo-lectura.pdf
- UNICEF Chile. (2022b). *Análisis de la situación de la niñez y adolescencia en Chile: SITAN 2022 (Resumen ejecutivo)*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. ISBN: 978-92-806-5420-2.
- Vega, M. P., Di Iorio, A., Giménez, M. L., Degiampietro, G., Lofiego, A., Stati, J. M. & Fernández Oyuela, J. (2020). Programas de intervención en la comunidad educativa frente a las situaciones conflictivas mediadas por la tecnología en el ámbito escolar. En *VII Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad (STS 2020) - JAIIO 49* (pp. 229-242). *Sociedad Argentina de Informática e Investigación Operativa*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122064>
- Vega, M., González, C., & Riquelme, A. (2021). *Ciudadanía digital: Desafíos para la educación en tiempos de hiperconectividad* (p. 232). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Viana-Orta, M. (2013). La convivencia escolar: una mirada desde la política educativa. *Revista de Educación*, (362), 522–547. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- VTR. (2022). *Radiografía digital 2021*. <https://vtr.com/content/pdf/Informe-Radiograf%C3%A1-da-digital-VTR-Enero-2022.pdf>
- Weidenslauffer, C. (2022). *Acoso cibernético (ciberacoso) Derecho nacional y comparado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Asesoría Técnica Parlamentaria. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Willard, N. E. (2007). Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. *Research Press*.
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 9, 634909. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>