



Pautas para prevenir la violencia en estudiantes de bachillerato

Recibido: 22 de abril de 2023
Evaluado: 06 de mayo de 2025
Publicado: 01 de enero de 2026

Mario Alberto González-Medina *  

Diana Carolina Treviño-Villarreal **  

Resumen

La violencia escolar es un problema frecuente tanto a nivel nacional como a nivel mundial y tiene consecuencias graves en la vida de las personas. Ahora bien, este tipo de violencia se ha visto relacionada con distintos factores como, el Sentido de pertenencia, la Empatía y la Autoeficacia, es por ello que el objetivo del presente trabajo fue determinar dicha relación en estudiantes de bachillerato. Fue un estudio no experimental, retrospectivo, transversal, descriptivo y correlacional. La muestra estuvo conformada por 7299 alumnos de escuelas públicas y privadas en México; 52,4 % mujeres y 47,6 % hombres que contaban con una edad media de 15,8 años. Los instrumentos utilizados fueron el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) 2018 de la OCDE y el cuestionario de contexto, del cual se tomaron las preguntas que conformaron los factores. Posteriormente, se construyó un modelo teórico que fue comprobado empíricamente utilizando la técnica de Modelaje de Ecuaciones Estructurales. Con base en los resultados se pudo concluir que existe una relación entre el Sentido de pertenencia, la Empatía y la Autoeficacia con la violencia escolar, de ahí la importancia de seguir trabajando desde el Estado, el hogar, la escuela y el aula para promover los factores en mención, ya que de esta manera se podrá disminuir dicha problemática.

Palabras clave

empatía; enseñanza secundaria; modelo; pertenencia al grupo; violencia

* Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México.
mario.gonzalezmdn@uanl.edu.mx

** Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. diana.trevinov@uanl.mx

Guidelines for Preventing Violence in Upper Secondary Education Students

Abstract

School violence is a frequent problem both nationally and globally, with serious consequences for people's lives. This type of violence has been linked to different factors such as sense of belonging, empathy, and self-efficacy. The aim of this study was therefore to determine this relationship in upper secondary students. A non-experimental, retrospective, cross-sectional, descriptive, and correlational design was employed. The sample consisted of 7299 students from public and private schools in Mexico; 52,4 % were female and 47,6 % male, with a mean age of 15,8 years. The instruments used were the OECD's *Programme for International Student Assessment* (PISA 2018) and the contextual questionnaire, from which the items that defined the factors were extracted. A theoretical model was subsequently built and empirically tested using Structural Equation Modelling. Based on the results, it was concluded that there is a relationship between sense of belonging, empathy, and self-efficacy and school violence. Hence, it is important to continue working from the State, the home, the school, and the classroom to promote these factors, as this could help reduce the problem.

Keywords

empathy; secondary education; model; group belonging; violence

Diretrizes para prevenir a violência em estudantes do ensino médio

Resumo

A violência escolar é um problema frequente tanto em nível nacional quanto mundial, com consequências graves na vida das pessoas. Esse tipo de violência tem sido associado a diferentes fatores, como o sentido de pertencimento, a empatia e a autoeficácia. Assim, o objetivo deste estudo foi determinar essa relação em estudantes do ensino médio.

Tratou-se de um estudo não experimental, retrospectivo, transversal, descritivo e correlacional. A amostra foi composta por 7299 estudantes de escolas públicas e privadas no México; 52,4 % mulheres e 47,6 % homens, com idade média de 15,8 anos. Os instrumentos utilizados foram o *Programme for International Student Assessment* (PISA 2018) da OCDE e o questionário de contexto, do qual foram extraídas as perguntas que conformaram os fatores. Posteriormente, construiu-se um modelo teórico que foi comprovado empiricamente por meio da técnica de Modelagem de Equações Estruturais. Com base nos resultados, concluiu-se que existe uma relação entre sentido de pertencimento, empatia e autoeficácia e a violência escolar. Daí a importância de seguir trabalhando a partir do Estado, do lar, da escola e da sala de aula para promover esses fatores, já que dessa forma será possível reduzir essa problemática.

Palavras-chave

empatia; ensino médio; modelo; pertencimento ao grupo; violência

Para citar este artículo:

González-Medina, M. A. y Treviño-Villarreal, D. C. (2026). Pautas para prevenir la violencia en estudiantes de bachillerato, *Revista Colombiana de Educación*, (98), e19076, <https://doi.org/10.17227/rce.num98-19076>

Introducción

La violencia no es más que el uso premeditado de la fuerza física o de la intimidación con el fin de ocasionar daño a una persona, ya sea por medios físicos o psicológicos, y que muy posiblemente deriva en ansiedad, trastornos alimenticios, traumas, fracaso escolar, entre muchos otros (Carhuas *et al.*, 2023; Martínez-Pacheco, 2016; OMS, s. f.).

De manera precisa, la violencia acaecida en la niñez impacta en la salud y el bienestar durante toda la vida del ser humano; además, compromete su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto representa un serio problema de salud pública a nivel mundial y constituye uno de los quebrantamientos más graves de los derechos en una colectividad (Cortés-Alfaro, 2018; Horno-Goicoechea, 2016; OMS, 2020).

Violencia escolar

Los planteles educativos están inmersos en ambientes de conflicto, ya que ciertas formas de violencia social se pueden replicar en su interior y, a la par, producir violencia de manera asidua (Tronco-Paganelli y Madrigal-Ramírez, 2013); esto es, violencia escolar.

La violencia en el espacio educativo se define como cualquier manifestación de acción violenta —verbal, física o psicológica— que ocurre dentro o fuera de las aulas, en los alrededores del plantel, en el trayecto hacia la escuela o en los entornos digitales. Puede expresarse de diversas maneras por parte de los actores involucrados, adquiere distintas facetas y afecta a algunos grupos en función del género, la orientación sexual o los aspectos socioeconómicos, entre otros (Carhuas *et al.*, 2023; Gobierno de México, 2016a; Saucedo-Ramos y Guzmán-Gómez, 2018; SEP, s. f. a; Unesco, 2024a; Unesco, 2024b).

En este sentido, la violencia escolar es un tema de interés científico y de relevancia educativa y social. Ha sido analizada bajo diferentes apelativos, como *acoso escolar*, *bullying* e *intimidación entre iguales* (Agüero-Servín, 2020; Hernández-Prados *et al.*, 2024), solo por mencionar algunos.

Específicamente, la violencia escolar en bachillerato es un problema serio y habitual que genera secuelas en el alumnado, tanto en el aspecto personal como en el escolar. De ahí la importancia de crear conciencia sobre esta problemática y de no seguir percibiéndola como una práctica normal (González-Medina y Treviño-Villarreal, 2019; Pinheiro, 2010; Prieto-Quezada *et al.*, 2005; Ruiz-Ramírez *et al.*, 2020; Saucedo-Ramos y Guzmán-Gómez, 2018; Treviño-Villarreal *et al.*, 2021).

Entre los datos más relevantes sobre el tema se encuentran los arrojados por Unicef (2020), que señalan que más de uno de cada tres alumnos en todo el mundo, con edades entre los trece y los quince años, padece acoso escolar.

Según la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras (2020), México es uno de los tres países con mayor incidencia de *bullying* a nivel mundial —seguido de Estados Unidos y China—. Esto se refleja en las cifras: siete de cada diez niños y adolescentes padecen diariamente algún tipo de acoso escolar. Visto desde otra perspectiva, de más de 40 millones de estudiantes, unos 28 millones lo sufren.

En concordancia con esta información, se ha dado a conocer que la violencia escolar es cada vez más grave en México y que va en aumento, lo que provoca que muchos alumnos asistan a la escuela con miedo. Por ello, se considera un tema de interés nacional (Gobierno de México, 2016a; INEE, 2018).

Es bien sabido que existen numerosos datos provenientes de encuestas que muestran el amplio panorama de la violencia en México y en el mundo; no obstante, dicha información no se ha utilizado adecuadamente para ampliar el área de conocimiento (Saucedo-Ramos y Guzmán-Gómez, 2018).

Conviene detallar que la violencia escolar guarda relación con distintos factores (Arce-Cabrera y Palacios, 2020; Mendoza-González y Maldonado-Martínez, 2017), entre ellos, el sentido de pertenencia, la empatía y la autoeficacia, los cuales han sido destacados por la SEP (s. f. b, s. f. c, s. f. d) debido a su impacto en estudiantes de nivel medio superior y a su función preventiva frente a situaciones de riesgo (SEP, 2015; Treviño-Villarreal y González-Medina, 2023).

Estos mismos factores también se han relacionado entre sí a lo largo de los años; es decir, el sentido de pertenencia y la autoeficacia en estudiantes (Freeman *et al.*, 2007; Ibañez *et al.*, 2004; Morrison-Gutman y Midgley, 2000; Oblitas-Cortez, 2018), así como la empatía y la autoeficacia (Pérez-Fuentes *et al.*, 2018; Richaud y Mesurado, 2016).

En lo que respecta al sentido de pertenencia y la empatía, la información resulta escasa en cuanto a su relación directa; sin embargo, diversos trabajos los han analizado desde la perspectiva de la violencia escolar (Potocnjak *et al.*, 2011) y, en general, desde el ámbito académico, incluyendo el bachillerato (Cueva-Quiroz, 2019; Ministerio de Educación Pública, 2015; Ortiz-Soriano y Gálvez-Pulido, 2019). Por tanto, a continuación se hará una revisión detallada sobre el tema que compete.

Sentido de pertenencia y violencia escolar

El sentido de pertenencia es un sentimiento de identidad que las personas forjan con la sociedad en la que se desenvuelven y cuya finalidad es alcanzar metas comunes (Corona, 2020). Quienes poseen un sentido de pertenencia sienten que

forman parte de una entidad, que son aceptados y que están conectados con los demás (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

En este sentido, la escuela constituye un espacio cordial en el que los jóvenes crecen y van desarrollando ese sentido de pertenencia, un fenómeno fundamental para su desarrollo y que se manifiesta cuando los estudiantes se sienten parte de la comunidad y son aceptados (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019; Rodríguez-Garcés *et al.*, 2021; Yevilao-Alarcón, 2020).

Es una realidad que el sentido de pertenencia se ha relacionado con el acoso escolar (O'Brennan y Furlong, 2010). De forma específica, se ha dado a conocer que este factor incide en aspectos como la generación de vínculos positivos (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2021) y la prevención de situaciones conflictivas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), solo por mencionar algunos.

Autores como Sanmarco-Vázquez *et al.* (2020) señalaron que el sentido de pertenencia actúa como un factor protector frente al acoso escolar. Duggins *et al.* (2016) afirmaron que dicho sentido en estudiantes de secundaria y bachillerato se relaciona con un menor nivel de agresión escolar, y Davis *et al.* (2019) encontraron que, a largo plazo, el sentido de pertenencia escolar atenúa los problemas relacionados con los actos de intimidación en las víctimas.

Skues *et al.* (2005) confirmaron en un estudio que los alumnos de secundaria que eran acosados por sus compañeros en la institución educativa se sentían menos conectados con sus pares, un aspecto relevante en el análisis del sentido de pertenencia.

Empatía y violencia escolar

La empatía es la habilidad de sentir las emociones de los demás como propias (Gobierno de México, 2016b). Asimismo, es trascendental para el ser humano, pues favorece las relaciones a nivel profesional y social y contribuye a que el mundo sea más pacífico y equitativo (Naciones Unidas, s. f.).

Ahora bien, la empatía impacta de manera favorable en la intervención y prevención de diferentes formas de violencia (Duarte-Cruz, 2020; Moreno-Bataller *et al.*, 2019); de ahí que su fomento entre el alumnado constituya un elemento fundamental en este contexto (Muñoz-Prieto, 2017). Al respecto, diversos trabajos han establecido la relación existente entre la empatía y el acoso escolar en estudiantes (Chirinos-Cazorla, 2017; Rey-Alamillo y Ojeda-Pérez, 2018; Martorell *et al.*, 2009). También se ha demostrado que, cuanto mayor es la empatía, menor es el acoso escolar experimentado (Nolasco-Hernández, 2012), y que las víctimas de acoso manifiestan una menor empatía (Malti *et al.*, 2010; Wang *et al.*, 2011).

Destacan, en este sentido, los aportes de Ochoa-Arreola *et al.* (20-24 de noviembre de 2017), Orjuela-López *et al.* (2013) y Palacio-Chavarriaga *et al.* (2020), quienes afirmaron que la promoción de esta habilidad entre los involucrados (incluidas las víctimas) constituye una estrategia efectiva para prevenir actos de violencia entre los alumnos. Asimismo, Navarro-Villarreal *et al.* (20-24 de noviembre de 2017) propusieron actividades grupales, deportivas y recreativas, dirigidas por el cuerpo docente, para fomentar la empatía entre las víctimas de acoso escolar.

Autoeficacia y violencia escolar

La autoeficacia es la creencia que tienen las personas sobre sus propias capacidades para llevar a cabo una tarea (Rossi *et al.*, 2020). En el contexto educativo, dichas creencias influyen en la persistencia, el logro y la motivación (Haro-Soler, 2017; Ruiz-Dodobara, 2005; Treviño-Villarreal y González-Medina, 2024), y es precisamente en este ámbito donde los alumnos miden su capacidad para alcanzar una meta (Palacio-Múnera, 2017).

Este factor se ha relacionado a lo largo de los años tanto con la violencia como con el acoso escolar (Andreou, 2004; Haraldstad *et al.*, 2019; Valdés-Cuervo *et al.*, 2018; Yilmaz-Bingöl, 2018).

Kokkinos *et al.* (2015) realizaron un estudio en el que analizaron los efectos moderadores de la autoeficacia frente al acoso. Entre otros hallazgos, encontraron que aquellos preadolescentes con creencias más elevadas de autoeficacia manifestaban un mayor uso de estrategias de afrontamiento ante dicho acoso.

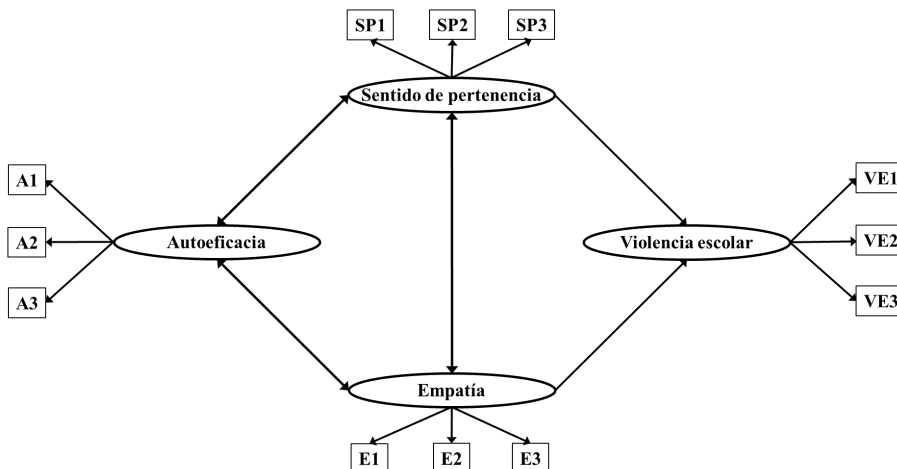
Años más tarde, Cao y Yang (2018) señalaron que una mayor autoeficacia en los estudiantes se asociaba con un afrontamiento menos negativo del acoso escolar; asimismo, Tesfaye (2018) encontró una relación inversa entre las víctimas de intimidación y la autoeficacia en los alumnos.

En este punto resulta valioso mencionar el trabajo de Singh y Bussey (2009), quienes crearon una escala de autoeficacia orientada al afrontamiento de la agresión entre compañeros. Dicha escala resultó ser una medida eficaz para reconocer la autoeficacia y brindar estrategias que permitieran afrontar la violencia en los adolescentes.

En síntesis, la violencia escolar conlleva una serie de consecuencias para quienes la padecen; por ello, es necesario tomar medidas de acción que ayuden a prevenirla, detectarla y erradicarla dentro de las escuelas (Acosta-Pérez y Cisneros-Bedón, 2019). El presente trabajo aporta en esta dirección, de ahí que su objetivo general sea determinar la relación entre el sentido de pertenencia, la empatía y la autoeficacia con la violencia escolar en estudiantes de bachillerato.

Las relaciones derivadas de dicho objetivo se presentan en el modelo teórico que se muestra en la Figura 1.

Figura 1.
Modelo teórico



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de PISA 2018.

Metodología

El tipo de estudio fue no experimental, retrospectivo, transversal, descriptivo y correlacional.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 7299 estudiantes de bachillerato, de tiempo completo o parcial, tanto de escuelas públicas como privadas en México. De ellos, 3826 (52,4 %) fueron mujeres y 3473 (47,6 %) hombres. La edad media y la desviación estándar fueron de 15,8 y 0,3 años, respectivamente.

Para la selección de los participantes se aplicó un muestreo estratificado de doble etapa, en el que las unidades fueron, en la primera etapa, las escuelas y, en la segunda, los estudiantes de las instituciones seleccionadas. En cuanto a la representatividad de la muestra, se cumplió con la selección mínima tanto de escuelas (150 como mínimo) como de estudiantes (aproximadamente 42 por escuela). En el caso de los planteles con menos estudiantes, se seleccionó a la totalidad de ellos (OECD, s. f.).

Instrumentos

La información se obtuvo del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) 2018 de la OCDE y del cuestionario de contexto aplicado a los jóvenes. Ambos instrumentos se administraron en mayo de 2018.

Del cuestionario se extrajeron las preguntas que conformaron los factores *violencia escolar*, *sentido de pertenencia*, *empatía* y *autoeficacia*. La tabla 1 muestra cada factor, sus preguntas y respuestas, así como el respectivo coeficiente alfa (α) de Cronbach, que mide la confiabilidad. Dichos coeficientes indican que cada uno de los factores presenta una consistencia interna aceptable ($\alpha > 0,70$) (Kerlinger y Lee, 2002); por tanto, son confiables.

Tabla 1.
Factores, preguntas, respuestas y coeficiente alfa (α) de Cronbach

Factores	Preguntas	Respuestas
Violencia escolar ($\alpha = 0,889$)	¿Con qué frecuencia has vivido alguna de las siguientes situaciones en tu escuela? Otros alumnos me han golpeado o empujado. (VE1) Otros alumnos me han amenazado. (VE2) Otros alumnos se han burlado de mí. (VE3)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nunca o casi nunca ▪ Algunas veces al año ▪ Algunas veces al mes ▪ Una vez a la semana o más
Sentido de pertenencia ($\alpha = 0,862$)	¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones? En la escuela hago amigos fácilmente. (SP1) Me siento parte de la escuela. (SP2) Creo que les caigo bien a otros alumnos. (SP3)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Totalmente de acuerdo ▪ De acuerdo ▪ En desacuerdo ▪ Totalmente en desacuerdo
Empatía ($\alpha = 0,822$)	¿Qué tan bien te describe cada una de las siguientes afirmaciones? Antes de criticar a alguien, trato de imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su lugar. (E1) Cuando estoy molesto con alguien, trato de considerar su perspectiva por un momento. (E2) Algunas veces trato de entender mejor a mis amigos, imaginando cómo se ven las cosas desde su perspectiva. (E3)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muy parecido a mi ▪ Casi parecido a mi ▪ Algo parecido a mi ▪ Muy poco parecido a mi ▪ Nada parecido a mi

Autoeficacia ($\alpha = 0,813$)	¿Qué tan bien te describe cada una de las siguientes afirmaciones?
	Me puedo adaptar a diferentes situaciones aún en condiciones de estrés o presión. (A1)
	Puedo cambiar mi comportamiento para ajustarme a las necesidades de nuevas situaciones. (A2)
	Puedo hacer frente a situaciones inusuales. (A3)

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de PISA 2018.

Para validar los factores se aplicaron los análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC). Los resultados del AFE se presentan en la tabla 2. La extracción de los factores se realizó mediante rotación *varimax* y la técnica de componentes principales. Los valores del estadístico Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y del p-valor de la prueba de esfericidad de Bartlett fueron 0,788 y $< 0,001$, respectivamente. Además, el porcentaje de varianza explicada por los cuatro factores fue del 71,3 %.

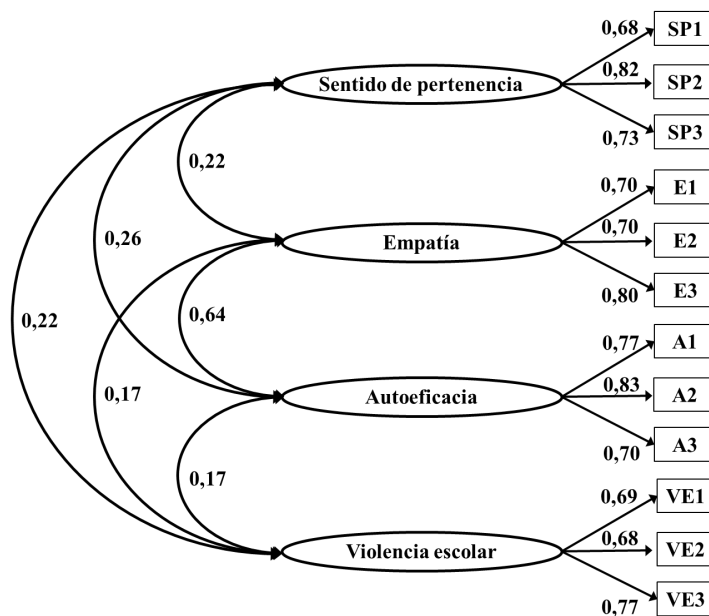
Por su parte, del AFC se obtuvieron los siguientes estadísticos: $\chi^2/g. l. = 2,81$, índice de ajuste comparativo (CFI) = 0,991, índice de ajuste incremental (IFI) = 0,930, índice de Tucker-Lewis (TLI) = 0,952 y error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) = 0,032. Asimismo, los resultados de los pesos estandarizados se muestran en la Figura 2. Con los hallazgos de ambos análisis se comprobó que las preguntas propuestas para medir cada factor fueron válidas.

Tabla 2.
Resultados del AFE; matriz de componentes rotada

Pregunta	Autoeficacia	Violencia escolar	Empatía	Sentido de pertenencia
A1	0,822	0,046	0,213	0,092
A2	0,819	0,080	0,273	0,079
A3	0,812	0,013	0,169	0,105
VE1	0,063	0,869	0,054	0,039
VE2	0,033	0,869	0,084	0,010
VE3	0,029	0,787	0,014	0,125
E1	0,175	0,059	0,856	0,032
E2	0,184	0,033	0,825	0,039
E3	0,315	0,072	0,719	0,117
SP1	0,091	0,033	0,023	0,847
SP2	0,081	0,088	0,077	0,826
SP3	0,082	0,055	0,063	0,798

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de PISA 2018.

Figura 2.
Resultados del análisis factorial confirmatorio



Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Una vez seleccionados los estudiantes, se notificó al coordinador de cada escuela para que este se pusiera en contacto con los alumnos elegidos, sus padres o tutores y sus maestros. Se les indicó que deberían asistir a su centro educativo para participar en la aplicación de PISA 2018.

Todo el proceso de distribución de las pruebas, aplicación del cuestionario de contexto, resolución de cada instrumento y recolección final tomó aproximadamente tres horas y quince minutos. En cuanto a las fechas, tanto la evaluación de PISA 2018 como los cuestionarios de contexto se aplicaron entre el 23 de abril y el 11 de mayo de 2018.

Análisis de datos

La comprobación empírica del modelo teórico se efectuó mediante modelaje de ecuaciones estructurales (MEE). Dado que las variables de cada factor eran de nivel ordinal, el método de estimación utilizado fue el de mínimos cuadrados.

Se verificó que $\chi^2/g. l. < 5$; que los índices normado de ajuste (NFI), de Tucker-Lewis (TLI), de ajuste normado de parsimonia (PNFI) y de validación cruzada esperada (ECVI) fueran cercanos a 1, y que el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) fuera $< 0,08$ (Hoyle, 2012). Todos los pesos estandarizados resultaron estadísticamente significativos para un $p < 0,05$.

Los análisis estadísticos se realizaron con los programas IBM SPSS 26 y AMOS 26.

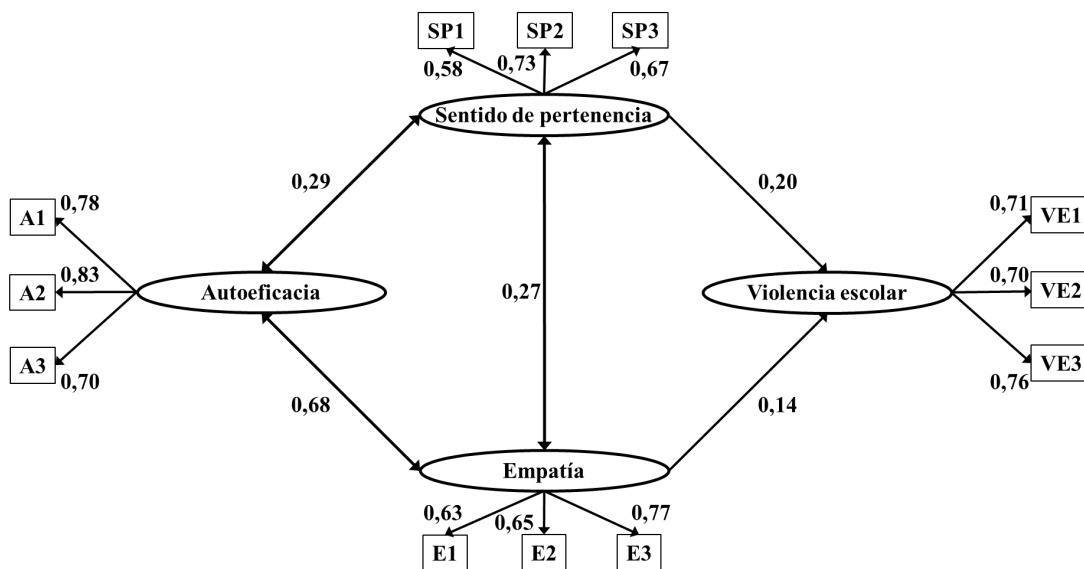
Resultados

Una vez aplicado el MEE, se obtuvo el modelo empírico que se muestra en la Figura 3. Los índices de ajuste fueron los siguientes: $\chi^2/g. l. = 3,079$, $NFI = 0,994$, $TLI = 0,992$, $PNFI = 0,797$, $ECVI = 0,746$ y $RMSEA = 0,017$. Además, el porcentaje de varianza explicada (R^2) por el modelo fue del 48,2 %. En otras palabras, el 48,2 % de la variación en la violencia escolar se explica por la empatía, la autoeficacia y el sentido de pertenencia.

Por su parte, el sentido de pertenencia y la empatía presentaron un peso estandarizado significativo de 0,20 y 0,14, respectivamente, en la violencia escolar. Es decir, en la mayoría de los estudiantes que hacen amigos con facilidad, se sienten parte de la escuela, creen que caen bien a otros alumnos y, antes de criticar a alguien, tratan de imaginar cómo se sentirían si estuvieran en su lugar; cuando están molestos con alguien, intentan considerar su perspectiva por un momento y, algunas veces, procuran entender mejor a sus amigos imaginando cómo se ven las cosas desde su óptica, la frecuencia con que han sido golpeados, empujados, amenazados o burlados disminuye significativamente.

Por otra parte, la autoeficacia presentó una correlación de 0,68 y 0,29 con la empatía y el sentido de pertenencia, respectivamente. Esto indica que los alumnos capaces de adaptarse a diferentes situaciones, incluso bajo condiciones de estrés o presión, de modificar su comportamiento para ajustarse a nuevas circunstancias y de afrontar situaciones inusuales, tienden a mejorar su empatía y su sentido de pertenencia. Asimismo, el sentido de pertenencia y la empatía tuvieron una correlación de 0,27; en otras palabras, los estudiantes que fortalecen su sentido de pertenencia también aumentan su empatía.

Figura 3.
 Resultados del modelaje de ecuaciones estructurales



Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo, el sentido de pertenencia que poseen los estudiantes se asoció de manera directa con la violencia escolar, tal como señalaron O'Brennan y Furlong (2010) y Skues *et al.* (2005). De manera similar, Rodríguez-Garcés *et al.* (2021) y el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) reforzaron la idea de que dicho factor genera vínculos positivos y previene situaciones de conflicto.

En este sentido, Sanmarco-Vázquez *et al.* (2020) sostuvieron que el sentido de pertenencia opera como un factor protector frente al acoso escolar; asimismo, Duggins *et al.* (2016) lo relacionaron con un nivel menor de agresión en la escuela, y Davis *et al.* (2019) lo consideraron un atenuante de la intimidación en las víctimas.

Con base en lo anterior, es ineludible que el alumnado de bachillerato se sienta parte de la escuela y perciba que es aceptado por sus compañeros; es decir, que considere que hace amigos con facilidad y que, además, crea que resulta agradable a los demás. En este sentido, el involucramiento del personal educativo dentro de las escuelas es la pieza esencial que permitirá el desarrollo integral de los propios estudiantes (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2021; Yevilao-Alarcón, 2020).

Por otro lado, la empatía también mostró una relación directa con la violencia escolar en los estudiantes de bachillerato, un hallazgo similar al reportado por Chirinos-Cazorla (2017), Rey-Alamillo y Ojeda-Pérez (2018) y Martorell *et al.* (2009), quienes asociaron esta habilidad con el acoso escolar. De manera complementaria, Nolasco-Hernández (2012) observó que al aumentar la empatía disminuía el acoso escolar, mientras que Malti *et al.* (2010) y Wang *et al.* (2011) destacaron que las víctimas de acoso presentaban niveles más bajos de empatía.

En consecuencia, resulta necesario promover la empatía entre los alumnos (Ochoa-Arreola *et al.*, 2017; Orjuela-López *et al.*, 2013; Palacio-Chavarriaga *et al.*, 2020). En particular, es conveniente hacerles comprender que, antes de criticar a otra persona, deben imaginar cómo se sentirían ellos si estuvieran en su lugar; que, cuando estén molestos con alguien, procuren considerar su perspectiva por un momento, y que intenten entender mejor a sus amigos imaginando cómo se ven las cosas desde su punto de vista.

Para apoyar estas acciones, el trabajo de los docentes es fundamental. Ellos pueden desarrollar actividades grupales, deportivas y recreativas que fortalezcan la empatía entre las víctimas de acoso, lo que contribuirá a prevenir situaciones violentas en el ámbito escolar (Navarro-Villarreal *et al.*, 2017).

Por otra parte, la autoeficacia se relacionó de manera indirecta con la violencia escolar, a través del sentido de pertenencia y la empatía. Autores como Andreou (2004), Haraldstad *et al.* (2019), Tesfaye (2018), Valdés-Cuervo *et al.* (2018) y Yilmaz-Bingöl (2018) describieron hallazgos similares al vincular la autoeficacia con la violencia y el acoso escolar. Asimismo, Kokkinos *et al.* (2015) demostraron que los adolescentes con creencias más altas de autoeficacia afrontaban mejor el acoso escolar, y Cao y Yang (2018) señalaron que, a mayor autoeficacia, el impacto del acoso era menos negativo.

De acuerdo con lo anterior, resulta esencial promover la autoeficacia entre los alumnos para que comprendan que pueden adaptarse a diversas situaciones, incluso bajo condiciones de estrés o presión; que son capaces de modificar su comportamiento para ajustarse a las exigencias de nuevas circunstancias y que pueden hacer frente a situaciones poco comunes. Con estas acciones se logrará disminuir indirectamente la violencia escolar y, al mismo tiempo, fortalecer el sentido de pertenencia y la empatía.

Sería pertinente, además, crear una escala de autoeficacia orientada al afrontamiento de la agresión entre compañeros adolescentes en México, tal como propusieron Singh y Bussey (2009). Asimismo, resultaría relevante que las autoridades educativas fomentaran la autoeficacia durante su labor y supieran detectar a las víctimas, ya que con ello podrían brindar apoyo oportuno y fortalecer dicha habilidad (Wachs *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2018).

Por último, tanto el sentido de pertenencia como la empatía y la autoeficacia se relacionaron entre sí. En este sentido, diversos autores han señalado relaciones semejantes: Freeman *et al.* (2007), Ibañez *et al.* (2004), Morrison-Gutman y Midgley (2000) y Oblitas-Cortez (2018) vincularon el sentido de pertenencia con la autoeficacia, mientras que Pérez-Fuentes *et al.* (2018) y Richaud y Mesurado (2016) relacionaron la empatía con la autoeficacia.

Siguiendo esta línea, los estudios sobre la relación entre el sentido de pertenencia y la empatía son escasos; no obstante, autores como Cueva-Quiroz (2019), Ortiz-Soriano y Gálvez-Pulido (2019), Potocnjak *et al.* (2011) y el Ministerio de Educación Pública (2015) analizaron dichos factores en el ámbito educativo y en el contexto de la violencia escolar.

Con base en lo anterior, es fundamental fomentar estos factores entre los estudiantes de bachillerato, ya que cuando los alumnos poseen autoeficacia mejoran tanto su empatía como su sentido de pertenencia; del mismo modo, cuando los estudiantes fortalecen su sentido de pertenencia, incrementan su empatía.

En conclusión, el sentido de pertenencia, la empatía y la autoeficacia guardan una relación significativa con la violencia escolar en los alumnos de bachillerato. Por tanto, el trabajo cotidiano de los docentes desde el aula resulta esencial para promover adecuadamente dichos factores entre el alumnado. De igual manera, el compromiso y la guía de los padres constituyen un apoyo invaluable para su fortalecimiento, puesto que la familia es el pilar donde se construyen y desarrollan sentimientos, creencias, habilidades y diversos aspectos psicosociales que impactan en los adolescentes y en los futuros adultos.

Conviene subrayar la necesidad de implementar políticas preventivas frente a la violencia escolar, disponer de datos confiables que reflejen el panorama actual, promover iniciativas basadas en investigaciones científicas sólidas, capacitar al cuerpo docente para que sepa responder ante los distintos casos, brindar al alumnado información que le permita reconocer y expresar situaciones de riesgo, y educar en valores desde edades tempranas, con prioridad para los grupos más vulnerables, además de instaurar mecanismos de orientación y denuncia (Unesco, 2021; Unicef, 2024).

En suma, ningún país podrá alcanzar una educación de calidad para todos si el alumnado experimenta violencia en la escuela (Unesco, 2019). Por ello, es indispensable actuar para detener esta práctica nociva que avanza día con día y deja secuelas en quienes la padecen. Sin duda, el trabajo continuo desde el Estado, en las familias, las escuelas y las aulas marcará la diferencia.

Referencias

- Acosta-Pérez, P. y Cisneros-Bedón, J. (2019). El fantasma del acoso escolar en las Unidades Educativas Particulares de la ciudad de Ambato. *CienciAmérica*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v8i1.207>
- Agüero-Servín, M. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista Digital Universitaria*, 21(4). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.2>
- Andreou, E. (2004). Bully-victim Problems and their Association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek Primary School Children. *British Journal of Educational Psychology*, (74), 297-309. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904773839897>
- Arce-Cabrera, A. y Palacios, C. (2020). La educación emocional como factor de prevención del acoso escolar. En A. Arce-Cabrera y R. Rojas-Monedero (eds.), *Tejiendo paz desde las aulas* (pp. 57-77). Universidad Santiago de Cali. <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/4043/Libro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cao, Y. y Yang, F. (2018). Self-efficacy and Problem Behaviors of School Bully Victims: Evidence from Rural China. *Journal of Child and Family Studies*, (27), 3241-3249. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1150-0>
- Carhuas-Flores, G., Cáceres-Zevallos, V. y Salvatierra-Melgar, A. (2023). Causas, efectos y prevención del *bullying* escolar en niños y adolescentes. *Horizontes*, 7(29), 1319-1334. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.594>
- Chirinos-Cazorla, P. (2017). Violencia escolar y desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor índice de violencia de Lima Metropolitana (tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia). https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/3563/Violencia_ChirinosCazorla_Paula.pdf
- Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes: estudio de caso en Danza en una universidad mexicana. *Páginas de Educación*, 13(2), 59-79. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172>

- Cortés-Alfaro, A. (2018). Violencia en niños, niñas y adolescentes. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(4), 137-148.
<http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v34n4/mgi15418.pdf>
- Cueva-Quiroz, E. (2019). *Expresa su sentido de pertenencia a un grupo familiar, escolar y comunal* (tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo).
<https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/12745>
- Davis, J., Merrin, G., Ingram, K., Espelage, D., Valido, A. y El Sheikh, A. (2019). Examining Pathways between Bully Victimization, Depression, and School Belonging among Early Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, (28), 2365-2378. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01340-9>
- Duarte-Cruz, J. (2020). Previendo el acoso escolar y promoviendo la paz: experiencias de padres y madres de familia de escuelas primarias en Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 5(3), 30-46.
http://www.cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/682
- Duggins, S., Kuperminc, G., Henrich, C., Smalls-Glover, C. y Perilla, J. (2016). Aggression among Adolescent Victims of School Bullying: Protective Roles of Family and School Connectedness. *Psychology of Violence*, 6(2), 205-212. <https://doi.org/10.1037/a0039439>
- Freeman, T., Anderman, L. y Jensen, J. (2007). Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Gobierno de México. (2016a). *Violencia en las escuelas*.
<https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas>
- Gobierno de México. (2016b). *¿Y qué sucede con la empatía?*
<https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/esta-es-una-prueba-para-acoso-escolar>
- González-Medina, M. y Treviño-Villarreal, D. (2019). Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 123-147. <https://doi.org/10.14201/teri.19616>
- Haraldstad, K., Kvarme, L., Christophersen, K. y Helseth, S. (2019). Associations between self-efficacy, Bullying and health-related Quality of Life in a School Sample of Adolescents: A cross-sectional Study. *BMC Public Health*, 19(757), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7115-4>
- Haro-Soler, M. (2017). *¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de*

- traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.567>
- Hernández-Prados, M., Carbonell-Bernal, N. y Sarmiento, B. (2024). Rompiendo la banalización de la violencia. Entrenamiento virtual en convivencia e inteligencia emocional (CIE). *Revista Colombiana de Educación*, (93), 37-61. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-14308>
- Horno-Goicoechea, P. (2016). Un análisis crítico sobre la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en España. *Pediatría Integral*, (10), 659-665. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2015/xix10/01/n10-659-665_20aniv_Horno.pdf
- Hoyle, R. (Ed.). (2012). *Handbook of Structural Equation Modeling*. Guilford Press.
- Ibañez, G., Kuperminc, G., Jurkovic, G. y Perilla, J. (2004). Cultural Attributes and Adaptations Linked to Achievement Motivation among Latino Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, (33), 559-568. <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000048069.22681.2c>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *A la escuela con miedo*. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. <https://local.inee.edu.mx/a-la-escuela-con-miedo/>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Kokkinos, C., Panagopoulou, P., Tsolakidou, I. y Tzeliou, E. (2015). Coping with Bullying and Victimization among Preadolescents: The Moderating Effects of self-efficacy. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(2), 205-222. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2014.955677>
- Malti, T., Perren, S. y Buchmann, M. (2010). Children's Peer Victimization, Empathy, and Emotional Symptoms. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(98). <https://doi.org/10.1007/s10578-009-0155-8>
- Martínez-Pacheco, A. (2016). La violencia: Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n46/0188-7742-polcul-46-00007.pdf>
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2873251>

- Mendoza-González, B. y Maldonado-Ramírez, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia ergo-sum*, 24(2), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10450491003>
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Transformación curricular: Fundamentos conceptuales en el marco de la visión "Educar para una Nueva Ciudadanía"*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Secretaría General Técnica. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Moreno-Bataller, C., Segatore-Pittón, M. y Tabullo-Tomas, Á. (2019). Empatía, conducta prosocial y *bullying*: Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, (37), 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Morrison-Gutman, L. y Midgley, C. (2000). The Role of Protective Factors in Supporting the Academic Achievement of Poor African American Students during the Middle School Transition. *Journal of Youth and Adolescence*, (29), 223-249. <https://doi.org/10.1023/A:1005108700243>
- Muñoz-Prieto, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *Escuela Abierta*, (20), 35-46. <https://doi.org/10.29257/EA20.2017.04>
- Naciones Unidas. (s. f.). *La ciencia de la empatía*. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. <https://www.unodc.org/unodc/es/listen-first/super-skills/empathy.html>
- Navarro-Villarreal, A., Manig-Valenzuela, A. y Valdés-Cuervo, Á. (20 al 24 de noviembre de 2017). *Prácticas docentes ante situaciones de acoso entre estudiantes* (conferencia). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1349.pdf>
- Nolasco-Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf>
- O'Brennan, L. y Furlong, M. (2010). Relations between Students' Perceptions of School Connectedness and Peer Victimization. *Journal of School Violence*, 9(4), 375-391. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2010.509009>

- Oblitas-Cortez, J. (2018). Satisfacción escolar y autoeficacia en adolescentes de nivel secundaria en una institución educativa estatal del distrito de Los Olivos (tesis de maestría, Universidad César Vallejo).
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/20872>
- Ochoa-Arreola, J., Tánori-Quintana, J. y Valdés-Cuervo, Á. (20 al 24 de noviembre de 2017). *Relación entre empatía afectiva, desconexión moral y acoso entre pares* (conferencia). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0323.pdf>
- OECD. (s. f.). *PISA-D In-school assessment technical report*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/pisafordevelopment2018technicalreport/>
- OMS. (2020). *Violencia contra los niños*. Organización Mundial de la Salud.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
- OMS. (s. f.). *Violencia*. Organización Mundial de la Salud.
<https://www.who.int/topics/violence/es/>
- ONG Internacional Bullying Sin Fronteras. (2020). *Estadísticas mundiales de bullying 2017/2018: Primer trabajo oficial en el mundo contra el bullying*.
https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html
- Orjuela-López, L., Cabrera, B., Calmaestra-Villén, J., Mora-Merchán, J. y Ortega-Ruiz, R. (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Save the Children.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf
- Ortiz-Soriano, A. y Gálvez-Pulido, J. (2019). Proyecto para desarrollar el sentido de pertenencia e identidad a través de la asesoría y tutoría para todos los actores educativos en una escuela de nivel bachillerato del subsistema UEMSTlyS. *Revista RedCA*, 1(3), 143-157.
<https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/12130>
- Palacio-Chavarriaga, C., Rodríguez-Marín, L., Rodríguez-Cuesta, Y. y Giraldo-Villa, J. (2020). Imaginarios de jóvenes entre 13 y 18 años acerca del ciberacoso y la empatía: un estudio de caso. *Infancias Imágenes*, 19(1), 21-32. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/13425>
- Palacio-Múnera, J. (2017). *Plan de mejoramiento del ambiente escolar priorizando sentido de pertenencia e interés por el aprendizaje en el Colegio*

- Cumbres* (tesis de especialización, Universidad de La Sabana).
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29924>
- Pérez-Fuentes, M., Simón-Márquez, M., Molero-Jurado, M., Barragán-Martín, A., Martos-Martínez, A. y Gázquez-Linares, J. (2018). Inteligencia emocional y empatía como predictores de la autoeficacia en técnicos en cuidados auxiliares de enfermería. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 9(2), 75-83. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2018.02.016>
- Pinheiro, P. (2010). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF).
https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf
- Potocnjak, M., Berger, C. y Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *PSYKHE*, 20(2), 39-52.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v20n2/art04.pdf>
- Prieto-Quezada, M., Carrillo-Navarro, J. y Jiménez-Mora, J. (2005). La violencia escolar: Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n27/1405-6666-rmie-10-27-1027.pdf>
- Rey-Alamillo, R. del. y Ojeda-Pérez, M. (2018). Claves para prevenir el acoso y el ciberacoso: la mejora de la convivencia y la ciberconvivencia en los entornos escolares. *Participación Educativa Segunda Época*, 5(8), 131-141.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785346>
- Richaud, M. y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42.
<https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Rodríguez-Garcés, C., Espinosa-Valenzuela, D. y Padilla-Fuentes, G. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 103-122. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256>
- Rossi, T., Trevisol, A., Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. y Von-Hohendorff, J. (2020). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 254-263. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>
- Ruiz-Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>

- Ruiz-Ramírez, R., Pérez-Olvera, A., Zapata-Martelo, E. y Martínez-Corona, B. (2020). Análisis del *bullying* en tres escuelas del nivel medio superior. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (31), 28-50.
<https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2700/4557>
- Sanmarco-Vázquez, J., Camplá-Bolívar, X., Marcos-Martínez, V. y Novo, M. (2020). El efecto mediador del ajuste psicológico en la relación entre la victimización por acoso escolar y el sentido de pertenencia escolar. *Publicaciones*, 50(1), 43-59.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.9416>
- Saucedo-Ramos, C. y Guzmán-Gómez, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245.
<https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Programa Construye T*.
<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (s. f. a). *La violencia escolar*.
https://sep.gob.mx/es/acosoescolar/La_violencia_escolar
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (s. f. b). *Sentido de pertenencia a un grupo*.
http://construyet.sep.gob.mx/resources/pdf/lecciones/leccion11/perseverancia/11.6_P_Sentido_de_pertenencia_a_un_grupo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (s. f. c). *Convivir desde la empatía*.
http://construyet.sep.gob.mx/resources/pdf/lecciones/leccion2/concienciasocial/2.4_P_Convivir_desde_la_empatia_M2_RU_R3.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (s. f. d). *Materiales: Fichas de actividades*.
http://construyet.sep.gob.mx/materiales_fichas.php
- Singh, P. y Bussey, K. (2009). The Development of a Peer Aggression Coping self-efficacy Scale for Adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, (27), 971-992. <https://doi.org/10.1348/026151008X398980>
- Skues, J., Cunningham, E. y Pokharel, T. (2005). The Influence of Bullying Behaviours on Sense of School Connectedness, Motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 17-26.
<https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.17>
- Tesfaye, T. (2018). *Bullying Victimization and self-efficacy among Children in Selected Government Primary Schools of Arada Sub City, Addis Ababa* (tesis de maestría, Addis Ababa University).
<http://213.55.95.56/handle/123456789/16962>

- Treviño-Villarreal, D. y González-Medina, M. (2023). Variables orientadas a la prevención de la violencia contra las mujeres en bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1493>
- Treviño-Villarreal, D. y González-Medina, M. (2024). Factores tecnológicos y personales asociados al logro educativo en estudiantes de México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 16(61), 57-78. <https://doi.org/10.26457/recein.v16i61.3929>
- Treviño-Villarreal, D., González-Medina, M. y Lozano-Treviño, D. (2021). Convivencia escolar sin violencia: educar desde la cultura de paz. En X. Martínez-Ruiz (ed.), *Educación para la paz: laboratorios de prácticas educativas y resolución de conflictos* (pp. 139-162). Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- Tronco-Paganelli, J. y Madrigal-Ramírez, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista Trabajo Social UNAM*, (4), 23-42. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048>
- Unesco. (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Unesco. (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7655_d_MasAllaDeLosNumeros.pdf
- Unesco. (2024a). Entornos de aprendizaje seguros: prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Unesco. (2024b). *Violencia y acoso escolar: la Unesco reclama una mejor protección de los estudiantes*. <https://www.unesco.org/es/articles/violencia-y-acoso-escolar-la-unesco-reclama-una-mejor-proteccion-de-los-estudiantes>
- Unicef. (2020). *Violencia contra los niños: Nuevo informe "Ocultos a plena luz"*. <https://www.unicef.es/noticia/violencia-contra-los-ninos-nuevo-informe-ocultos-plena-luz>
- Unicef. (2024). *Causas y consecuencias del bullying o acoso escolar*. <https://www.unicef.es/blog/educacion/acoso-escolar>
- Valdés-Cuervo, A., Urías-Murrieta, M. y Alonso-Martínez, E. (2018). Disciplina restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia, habilidades sociales y

- victimización por pares. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(1), 93-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7205945>
- Wachs, S., Görzig, A., Wright, M., Schubarth, W. y Bilz, L. (2020). Associations among Adolescents' Relationships with Parents, Peers, and Teachers, self-efficacy, and Willingness to Intervene in Bullying: A Social Cognitive Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 420. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020420>
- Wang, F., Chen, J., Xiao, W., Ma, Y. y Zhang, M. (2011). Prevalence of Peer Violence and its Relation with Violence Belief and Related Skills in Primary Students. *Chinese Mental Health Journal*, 25(6), 449-453. <https://psycnet.apa.org/record/2011-14277-009>
- Wang, X., Zhang, Y., Hui, Z., Bai, W., Terry, P., Ma, M., Li, Y., Cheng, L., Gu, W. y Wang, M. (2018). The Mediating Effect of Regulatory Emotional self-efficacy on the Association between self-esteem and School Bullying in Middle School Students: A cross-sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050991>
- Yevilao-Alarcón, A. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124/3822>
- Yılmaz-Bingöl, T. (2018). Determining the Predictors of self-efficacy and Cyberbullying. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 138-143. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n2p138>