PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO

Dimensiones individuales, familiares y comunitarias

Maria Fernanda Durón-Ramos, Gisela Margarita Torres-Acuña,
Fernanda Inéz García-Vázquez, Ángel Alberto Valdés-Cuervo,
Maricela Urías-Murrieta, Jesús Tánori-Quintana,
Rubén Pérez-Ríos y Agustín Morales-Álvarez

Qartuppi®

Esta obra fue dictaminada por:

Dr. Andrés Saúl De la Serna Tuya
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Dra. Carolina Alcántar Nieblas
Tecnológico de Monterrey

Dra. Mayra Karina Gálvez Díaz
Instituto Tecnológico de Agua Prieta

Dr. José Alberto Fraijo Figueroa
Universidad de Sonora

Dr. Pedro Alexis Mojica Gómez
Universidad de Santo Tomás

Dr. José Néstor Peraza Balderrama
Universidad Pedagógica Nacional

Dra. Militza Lourdes Urías Martínez
Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

Dr. Christian Samhir Grijalva Quiñonez
Tecnológico de Monterrey

PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO

Dimensiones individuales, familiares y comunitarias

Qartuppi®

Publicación financiada con recurso del Proyecto de Capacidad y Competitividad Académica DCSyH 2025 y Programa de Fomento y Apoyo a la Investigación (PROFAPI-2025) del Instituto Tecnológico de Sonora.

Obra de acceso abierto para ser leída, descargada y compartida libremente, bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO
Dimensiones individuales, familiares y comunitarias

1era. edición, diciembre 2025

ISBN 978-607-8694-79-2
DOI 10.29410/QTP.25.19

D.R. © 2025. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo
Hermosillo, Sonora 83220 México
https://qartuppi.com

Edición y diseño: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

CONTENIDO

06 Prólogo
08 Introducción

11 Violencia escolar: conceptos, manifestaciones y consecuencias en la convivencia estudiantil

19 Fortalezas humanas y psicología positiva: claves para prevenir el acoso escolar

26 Estrategias de afrontamiento ante el acoso y el ciberacoso: evidencias y aplicaciones escolares

37 De la satisfacción con la vida a la prevención del acoso escolar: impulsando el bienestar integral en el ámbito escolar

49 La escuela como espacio de convivencia: estrategias para prevenir el acoso escolar

61 Justicia escolar: efectos en el bienestar, el acoso y el ciberacoso

72 Familia y crianza frente al acoso escolar: prevención y afrontamiento

87 Ciudadanía digital y familia: claves para prevenir el ciberacoso

98 Reflexiones finales
102 Referencias
141 Semblanzas

PRÓLOGO

La obra que hoy tienes frente a ti es el resultado de años de reflexión, trabajo y compromiso con un tema que, aunque pareciera haber avanzado significativamente en su prevención y erradicación, continúa siendo uno de los mayores retos para las escuelas: el acoso y el ciberacoso escolar. Es cierto que, a lo largo de las últimas décadas, se han impulsado numerosos programas, investigaciones e iniciativas para enfrentarlo, los cuales han representado avances valiosos y aportaciones importantes en su comprensión y atención.

Pero la pregunta que debemos hacernos es: ¿está todo ya conseguido? La respuesta es clara: no. A pesar de lo aprendido, todavía persiste la tendencia a enfocarnos en las víctimas y los agresores, dejando en segundo plano lo que quizá sea más importante: las responsabilidades y las posibilidades de acción de toda la comunidad educativa. El reto actual ya no reside únicamente en reconocer que el acoso existe —una lacra social que muchas veces se ha normalizado—, sino en asumir que su prevención y erradicación dependen de una responsabilidad compartida entre el alumnado, las familias, el profesorado y la sociedad en general.

Este libro surge de la firme convicción de que la erradicación del acoso solo es posible cuando asumimos que el compromiso nos corresponde a todos. Alumnado, familias, docentes, directivos, instituciones y políticas públicas: nadie queda fuera.

La riqueza de la obra radica en que no se limita a describir el problema, sino que ofrece ejemplos, propuestas y actividades concretas. Además, la obra incorpora variables novedosas como el perdón, el autocontrol, la valentía, la gratitud, la eficacia colectiva, la disciplina restaurativa y la justicia escolar, siempre con un

énfasis en la construcción de comunidades más prosociales y responsables con la salud y el bienestar de todos.

Mi más cordial felicitación a los autores por este trabajo necesario y de carácter programático, que pone al alcance de todos un enfoque colectivo y transformador. Quienes tengan la oportunidad de leer esta obra no solo encontrarán conceptos teóricos y aportes científicos, sino también actividades y recomendaciones concretas orientadas a promover una auténtica cultura de paz.

Este libro constituye un recurso de gran valor para todas las personas convencidas de que la prevención y erradicación del acoso escolar es posible, siempre que se trabaje de manera conjunta. Solo desde un enfoque integral será posible construir escuelas donde la convivencia, la justicia y la reparación prevalezcan sobre el miedo, la indiferencia o el castigo punitivo.

Dra. Celeste León-Moreno
Profesora Permanente Laboral
Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar y el ciberacoso constituyen problemáticas complejas y persistentes que afectan de manera significativa a niñas, niños y adolescentes, con repercusiones tanto en su desarrollo académico como en su bienestar personal y social. A pesar de los avances en investigación y en formulación de políticas educativas, estas formas de violencia continúan manifestándose en los contextos escolares a nivel internacional. Esta realidad exige no solo el reconocimiento del fenómeno, sino también la construcción de respuestas integrales que superen los enfoques centrados exclusivamente en la víctima o en el agresor, y que consideren la corresponsabilidad de todos los actores que conforman la comunidad educativa.

Este capítulo introductorio tiene como propósito ofrecer al lector una visión general y articulada de la propuesta del libro, invitándolo a comprender el acoso escolar y el ciberacoso desde una perspectiva amplia, preventiva y corresponsable. Desde esta mirada, se plantea que únicamente a través de un enfoque integral, orientado al bienestar y a la promoción de relaciones saludables, es posible construir entornos educativos donde la convivencia, el respeto y la dignidad de todas las personas ocupen un lugar central.

La esencia del presente libro parte de la convicción de que la prevención y erradicación del acoso escolar y del ciberacoso resulta más efectiva cuando se aborda desde un marco integrador, sustentado en la interacción de factores individuales, familiares, escolares y comunitarios. Desde esta perspectiva, el acoso no se concibe como un problema aislado ni exclusivamente conductual, sino como un fenómeno relacional y sistémico que se construye y mantiene dentro de contextos educativos. En consecuencia, su

abordaje requiere estrategias preventivas orientadas a fortalecer los recursos personales de los estudiantes, promover climas escolares positivos, involucrar activamente a las familias y fomentar comunidades educativas comprometidas con la convivencia, la justicia y el bienestar colectivo.

El libro se apoya en aportes teóricos y empíricos provenientes de la psicología educativa, la psicología positiva, el enfoque ecológico del desarrollo humano y los modelos de convivencia escolar. A partir de estas aproximaciones, se propone avanzar hacia estrategias preventivas basadas en el desarrollo de fortalezas humanas, la promoción del bienestar subjetivo, la implementación de prácticas de disciplina restaurativa, el fortalecimiento de la justicia escolar y la eficacia colectiva. De este modo, esta obra no solo busca describir el problema, sino ofrecer marcos conceptuales, evidencia científica y orientaciones prácticas que permitan transformar las dinámicas escolares y digitales en espacios más seguros, inclusivos y prosociales.

En cuanto a su organización temática, el libro se estructura de manera progresiva a lo largo de ocho capítulos que reflejan la lógica del enfoque integral propuesto. En primer lugar, se presentan los fundamentos conceptuales del acoso escolar y del ciberacoso, sus principales manifestaciones, los actores involucrados y sus consecuencias, con el objetivo de establecer una base común para la comprensión del fenómeno. Posteriormente, se aborda el papel de las fortalezas humanas y de la psicología positiva como elementos clave para la prevención de la violencia entre pares, destacando variables como el perdón, el autocontrol, la valentía y la gratitud.

Asimismo, la obra analiza estrategias de afrontamiento basadas en la evidencia científica, así como la relación entre el bienestar subjetivo, la satisfacción con la vida y la convivencia escolar. Se profundiza también en el rol de la escuela como un espacio privilegiado para la construcción de climas relacionales positivos, enfati-

zando la importancia de la justicia escolar y de las prácticas restaurativas frente a modelos disciplinarios tradicionales. Finalmente, se reconoce el papel fundamental de la familia en la prevención y el afrontamiento del acoso, así como los retos que plantea la ciudadanía digital y la corresponsabilidad familiar en la prevención del ciberacoso.

Con esta perspectiva, se invita al lector a continuar el recorrido por los capítulos siguientes, concebidos como un diálogo progresivo. Cada uno aporta elementos para comprender el acoso escolar y el ciberacoso y, al mismo tiempo, ofrece orientaciones que buscan fortalecer la convivencia, el bienestar y la corresponsabilidad en los contextos educativos y digitales. Se trata de una invitación a leer, reflexionar y encontrar caminos posibles para construir entornos más seguros y respetuosos.

VIOLENCIA ESCOLAR: CONCEPTOS, MANIFESTACIONES Y CONSECUENCIAS EN LA CONVIVENCIA ESTUDIANTIL

La comunicación cotidiana entre adolescentes suele estar caracterizada por humor, lo que conlleva a bromas que, en ocasiones pueden ser interpretadas como una forma de agresión entre pares; esta delgada línea entre humor y agresión se ha evidenciado en la literatura académica (Rawlings, 2019; Steer et al., 2020). Con frecuencia, algunas bromas o juegos se convierten en una situación constante para muchos, repletas de apodos, empujones, burlas o silencio cómplice de quienes observan. Cuando estas situaciones se desarrollan en ambientes educativos se les denomina acoso escolar, o más comúnmente *bullying*, y pueden generar consecuencias negativas, por ejemplo, baja autoestima, dificultades emocionales o síntomas depresivos (Álvarez et al., 2022; León-Moreno et al., 2022).

En este primer capítulo se tiene como objetivo analizar el acoso escolar y el ciberacoso como formas de violencia entre estudiantes. Se ofrece un recorrido por su definición, sus manifestaciones, los lugares en que ocurre, los actores involucrados, algunos factores relacionados con la conducta agresiva y las principales consecuencias para el estudiantado. Esto con la intención de contar con una mirada informada sobre lo que tantas veces se desconoce y, peor aún, se normaliza.

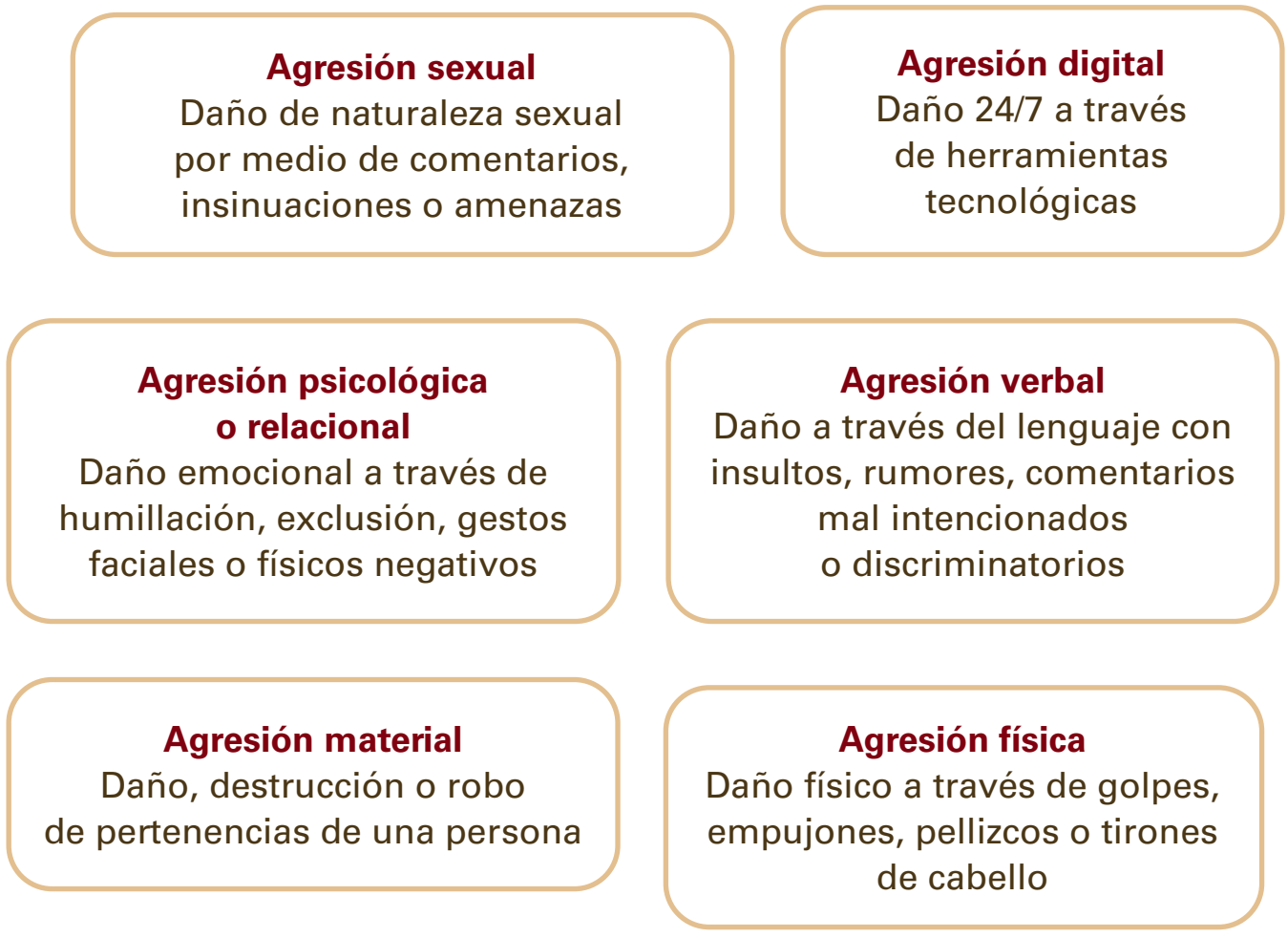
Definición y manifestaciones del acoso escolar

Las agresiones entre estudiantes, aunque no son deseables, suelen presentarse en la convivencia diaria; sin embargo, no todas constituyen acoso escolar, ya que en muchos casos se trata de desacuerdos, discusiones o peleas puntuales y aisladas. El acoso escolar

hace referencia a agresiones ejercidas por uno o varios estudiantes de manera intencional y repetitiva, con el propósito de causar daño a otro que no puede defenderse fácilmente (Olweus, 2013). Estas agresiones pueden manifestarse de forma física, material, psicológica/relacional, verbal, sexual o digital (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2019). Estas manifestaciones se presentan en la Figura 1.

Figura 1

Manifestaciones del acoso escolar



Nota. Elaborado con base en Unicef (2019).

Contextos y actores involucrados

Las conductas de agresión, por lo general, se desarrollan en los espacios escolares como aulas, patios, pasillos, baños y otros rincones dentro y alrededor de las instituciones educativas, durante las jornadas académicas o de traslado. Sin embargo, con el creciente

acceso y uso de herramientas digitales por parte del alumnado, la violencia trasciende el espacio y tiempo escolar, dando oportunidad a que estas conductas ocurran en cualquier momento y lugar (Buelga et al., 2010). Además, algunas personas suelen creer que, durante los actos de acoso, ya sea presencial o digital, solo participa quien agrede y quien es agredido; no obstante, para que estas conductas persistan o cobren fuerza es necesaria la presencia de un público que observe y las refuerce (Salmivalli, 2013).

Cuando ocurre un acto de acoso escolar, el estudiante puede participar a través diferentes comportamientos: (1) realizando acciones de agresión hacia un compañero, ya sea de manera reactiva, como respuesta impulsivamente a una amenaza percibida, o de forma proactiva, al utilizar la agresión como estrategia para alcanzar una meta u obtener un beneficio (Raine et al., 2006); (2) siendo objeto de agresiones directas o indirectas, con la posibilidad de responder de manera pasiva o sumisa o de forma hostil frente al maltrato de otros (Santoyo & Frías, 2014); o (3) presenciando agresiones como espectador, pudiendo asumir conductas de defensa a la víctima, de reforzamiento al agresor o pasivas por mantenerse al margen de la situación (Salmivalli, 2010). Esta última forma de participación resulta especialmente relevante, pues la postura del espectador puede tanto favorecer el incremento de las agresiones y la gravedad de los incidentes, como desalentarlos, influyendo de manera decisiva en la dinámica del acoso (Wang, 2020).

Factores asociados al acoso escolar

Las conductas de agresión suelen expresarse de manera individual, sin embargo, no dependen exclusivamente de la personalidad y las características de quienes las ejercen. Tanto el acoso escolar como otros tipos de violencia se constituyen como resultado de la interacción social, es decir, la conducta agresiva se aprende del entorno social de los estudiantes a través de la observación de comportamientos y de cómo estos son reforzados (Bandura, 1986; Bronfenbrenner, 1994).

En este sentido, es correcto afirmar que el acoso escolar no surge de la nada, sino que se deriva de condiciones personales, familiares, escolares y sociales (Dahlberg & Krug, 2002; Postigo et al., 2013). Las relaciones que las personas desarrollan en cada uno de estos contextos pueden favorecer o inhibir las conductas agresivas; por ello, reconocer los factores que incrementan la probabilidad de participar en el acoso contribuye a una comprensión más integral del problema.

La Figura 2 muestra algunos factores asociados a la conducta agresiva en el acoso escolar, tanto presencial como digital. Es importante aclarar que la presencia de alguno de estos factores no determina que una persona ejerza conductas agresivas; sin

Figura 2

Factores asociados a la conducta agresiva en el acoso escolar

Factores comunitarios

Influencias sociales y ambientales de la comunidad en el comportamiento agresivo. Ejemplo: violencia comunitaria, eficacia colectiva comunitaria, apego a la comunidad, capital social comunitario y exposición a la violencia en redes sociales.

Factores personales

Características individuales que contribuyen al comportamiento agresivo. Ejemplo: género, presión social, desvinculación moral, autoestima, empatía, alexitimia, habilidades sociales, salud mental, uso de Internet, distorsión de las consecuencias del ciberacoso, culpabilizar a la víctima, percepción de anonimato y consumo de sustancias.

Factores familiares

Dinámicas y relaciones familiares que impactan en el comportamiento agresivo. Ejemplo: apoyo parental, estilos de crianza, comunicación parental, clima familiar, mediación parental en el uso de internet y apego a los padres.

Factores escolares

Aspectos del entorno escolar que influyen en el comportamiento agresivo. Ejemplo: clima escolar, eficacia colectiva, vinculación con maestros y absentismo.

Nota. Elaborado con base en Fregoso-Borrego et al. (2021), Machimbarrena et al. (2019) y Marín-Cortés et al. (2019).

embargo, su posible combinación con otras condiciones puede incrementar el riesgo.

Comprender qué factores, tanto personales como contextuales, se relacionan con el acoso resulta relevante porque permite: (1) reconocer el fenómeno no solo como un problema de conducta individual, sino como uno más amplio que deriva del sistema sociocultural en el cual se desarrolla (García-Piña & Posadas-Pedraza, 2018); (2) identificar los factores involucrados en cada contexto de los estudiantes para definir intervenciones pertinentes; y (3) orientar el diseño de estrategias eficaces de prevención bajo un enfoque integral de la escuela (*Whole school approach*), en el que todos los actores de la comunidad educativa participen con un sentido de responsabilidad compartida (Smith et al., 2004), con miras a evitar las consecuencias del acoso tanto a nivel individual como colectivo.

Consecuencias del acoso escolar

La importancia de comprender y prevenir el acoso escolar, en sus diversos tipos y modalidades, no solo radica en los índices actuales de prevalencia que van del 6 al 26% a nivel mundial (Ariani et al., 2025; Zhu et al., 2021) y de 11 al 21% a nivel nacional (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2024; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2025), sino también en los efectos negativos que las agresiones generan tanto en quien las recibe como en quien las ejerce y las observa.

En quien recibe la agresión

Los estudiantes que son objeto de acoso escolar suelen desarrollar una amplia gama de consecuencias negativas tanto a nivel físico y psicológico como educativo. Entre los efectos más frecuentes se encuentran la falta de sueño, la pérdida de apetito, la ira, el aislamiento o la exclusión social, la pérdida de confianza en sí mismos y las dificultades para relacionarse con otros (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024). Además, pueden presentar sínto-

mas de ansiedad, depresión y baja autoestima (Solano et al., 2025), así como ideación suicida, consumo de sustancias, menor satisfacción con la vida y baja calidad de salud. En el ámbito escolar, estas experiencias se asocian con marginación, bajo compromiso con la continuidad de los estudios y menor rendimiento académico (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021).

En quien ejerce la agresión

Aunque a veces se piensa que únicamente el estudiante agredido sufre los efectos del acoso escolar, la evidencia muestra que quien ejerce la agresión también resulta afectado. Entre las principales consecuencias se encuentran una baja conducta prosocial y la presencia de problemas de conducta (Álvarez et al., 2022), dificultades para mantener relaciones armónicas, especialmente en etapas posteriores de la vida (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024), así como una mayor probabilidad de cometer delitos violentos en la adultez (Tiiri et al., 2023).

En quien presencia la agresión

Ser espectador de situaciones de acoso escolar también tiene consecuencias que pueden incluso perpetuarse en el tiempo. Entre los principales efectos se encuentran la ansiedad y los síntomas depresivos (Midgett & Doumas, 2019), así como la normalización de la violencia, que les convierte en estudiantes incapaces de reaccionar en situaciones futuras (SEP, 2024). En este sentido, no solo quien recibe la agresión es afectado, sino también el resto del estudiantado, independientemente de la conducta que presenten frente a la situación. Las consecuencias en cada uno de los involucrados pueden mantenerse durante toda la vida, lo que hace necesario el impulso de acciones y el desarrollo de programas de prevención e intervención que aborden el problema.

Conclusión

El presente capítulo permite reconocer que el acoso escolar es un problema social que va más allá de una agresión aislada y que de alguna manera afecta a toda la comunidad escolar. Distinguir sus diversas manifestaciones y espacios de ocurrencia contribuye a su identificación oportuna en la convivencia presencial o digital de los escolares. Además, identificar las formas de participación y los factores asociados a las conductas de los estudiantes orienta el diseño de intervenciones pertinentes desde una visión integral y colectiva, compartiendo la responsabilidad de todos los actores educativos. Por último, concientizar sobre las consecuencias que el acoso genera en cada estudiante aporta a la reflexión sobre la necesidad de abordar el fenómeno de manera prioritaria tanto desde el ámbito escolar como social.

Ignorar las conductas agresivas puede contribuir a perpetuar falsas creencias sobre el acoso escolar y generar como resultado (a) actitudes pasivas ante el problema, (b) invisibilidad de los diversos tipos de agresión que pueden desarrollarse, (c) aumento de prejuicios y estereotipos que llevan a desigualdades y discriminación, (d) revictimización y (e) normalización de la violencia (SEP, 2024). Además, tomar una postura pasiva no solo conlleva a que las situaciones de agresión persistan e incluso se agraven, sino que también fomenta dinámicas de violencia que terminan reflejándose en el tejido social. Se espera que la presente aproximación inicial a este problema complejo establezca un avance hacia el análisis más profundo orientado a su comprensión y a la construcción de ambientes educativos seguros e inclusivos.

Recomendaciones

A partir de lo anterior resulta pertinente ofrecer algunas recomendaciones generales a nivel práctico para tomar acción frente al acoso escolar, tales como:

a. Evitar minimizar cualquier manifestación de agresión en la convivencia entre estudiantes es fundamental para que estas conductas sean reconocidas como una problemática que requiere atención, y no como comportamientos normales o propias de la edad.
b. Estar atentos a las formas de acoso y a los síntomas que puedan expresar los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela.
c. Fomentar acciones para concientizar sobre las consecuencias del acoso escolar y orientar conductas prosociales que contribuyan a la no normalización de este tipo de situaciones.
d. Reconocer que el acoso escolar es un problema que no solo atañe al alumnado y a la escuela, sino también a la familia y la comunidad.
e. Promover y participar de manera colectiva en el desarrollo de estrategias preventivas, así como evitar, en la medida posible, enfrentarse a situaciones que se puedan lamentar.

FORTALEZAS HUMANAS Y PSICOLOGÍA POSITIVA: CLAVES PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR

El acoso y el ciberacoso son problemas significativos que afectan las experiencias educativas positivas de niñas, niños y jóvenes (Mc Guckin & Corcoran, 2020), como se explicó a detalle en el capítulo 1. Esto, aunado a la evaluación de los factores psicosociales asociados, ha generado un creciente interés en el ámbito de la psicología educativa; en paralelo, se han desarrollado numerosas investigaciones y programas de intervención. Entre estas investigaciones destaca el potencial de aquellas centradas en el enfoque de la psicología positiva (Richards et al., 2008), que se orienta principalmente al estudio empírico del bienestar y las fortalezas humanas (Carr, 2013).

Las fortalezas constituyen uno de los pilares fundamentales de la psicología positiva y se definen como características personales valoradas de manera positiva en la mayoría de las culturas. Además, no son estáticas, sino que pueden desarrollarse y fortalecerse a lo largo de la vida (Littman-Ovadia et al., 2021; Peterson & Seligman, 2004). Diversos autores afirman que la investigación en psicología positiva, y en particular en el estudio de las fortalezas humanas, puede contribuir a la reducción de la violencia juvenil y actuar como un factor protector frente al acoso escolar (Burke & Mc Guckin, 2022; Tweed et al., 2011). En efecto, la evidencia indica que algunas fortalezas del carácter se relacionan con una menor participación en situaciones de acoso y ciberacoso y tienen el potencial de promover el bienestar personal (Oliveira et al., 2024).

En este contexto, el presente capítulo tiene como propósito analizar el papel de las fortalezas humanas del perdón, el autocontrol, la valentía y la gratitud en la reducción y prevención del acoso

escolar y el ciberacoso. Para ello, en cada apartado se ofrece la definición de la fortaleza correspondiente, seguida de la evidencia empírica que respalda su relación con estas formas de violencia entre pares. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones orientadas al fortalecimiento de dichas cualidades en diversos contextos.

El perdón

Desde una perspectiva psicológica, el perdón implica un cambio en los pensamientos, emociones y comportamientos negativos hacia otros positivos después de una transgresión (Tirrell, 2022). La literatura destaca su relevancia como una fortaleza de carácter asociada a resultados positivos, como el bienestar y las conductas prosociales (Chen et al., 2022; Gao et al., 2022;), así como a la reducción de la ira (Barcaccia et al., 2018). Además, existe amplia evidencia que indica que se relaciona de manera negativa con el acoso escolar (García-Vázquez et al., 2020b; Quintana-Orts et al., 2019), es decir, los estudiantes con niveles elevados de perdón tienden a agredir menos a sus pares. En el caso de estudiantes victimizados, la dificultad para perdonar se asocia con un incremento en los sentimientos de soledad (León-Moreno et al., 2021).

Asimismo, la investigación existente sugiere que el perdón es una estrategia de afrontamiento eficaz para reducir los estados afectivos agresivos en jóvenes que han sido victimizados (Watson et al., 2015). Finalmente, entre los factores de protección que se han analizado en psicopatología infantil y adolescente destaca el perdón, ya que, a diferencia de otros factores, se puede enseñar y potenciar en programas clínicos y escolares (Barcaccia et al., 2018).

El autocontrol

Como fortaleza humana, el autocontrol implica la capacidad de regular o suprimir impulsos, emociones, pensamientos y acciones inapropiadas para alcanzar un objetivo (Duckworth, 2011; Moffitt

et al., 2011; Peterson & Seligman, 2004). Se trata de un factor relevante que contribuye a un adecuado ajuste a lo largo de la vida y que se asocia con mayores niveles de bienestar (Willems et al., 2019). En relación con la violencia escolar, diversos estudios han reportado que esta fortaleza contribuye a la disminución de la agresión proactiva y reactiva (García-Vázquez et al., 2020b; White & Turner, 2014). Además, se ha observado que los adolescentes con bajo autocontrol tienen una mayor probabilidad de involucrarse en comportamientos de ciberagresión y acoso escolar (Cho, 2018; Cho et al., 2019). Finalmente, existe amplia evidencia que indica que esta fortaleza se relaciona de forma negativa con el acoso escolar y el ciberacoso (Nisa et al., 2022; Peker & Yildiz, 2021).

La valentía

Entendida como la capacidad de actuar correctamente de manera deliberada a pesar del miedo o del riesgo que ello implica (Peterson & Seligman, 2004; Rate et al., 2007), la valentía permite a las personas poner en práctica otras virtudes (Pury & Saylors, 2017) y afrontar sus retos intrapersonales e interpersonales (Magnano et al., 2017). En relación con el acoso escolar, en un estudio enfocado en la conducta de los defensores, se encontró que los estudiantes que intervienen para defender a sus pares presentan puntuaciones más elevadas en valentía (Poteat & Vecho, 2016). Además, cuando la acción de estudiantes espectadores se percibe como valiente y socialmente atractiva, resulta efectiva para disminuir el ciberacoso (Villarejo-Carballido et al., 2019). Finalmente, la valentía o valor moral se asocia con un mayor involucramiento en conductas de defensa hacia quienes reciben agresiones en situaciones de acoso escolar y ciberacoso (Falle, 2020; Kinnunen et al., 2016).

La gratitud

Concebida como una respuesta de apreciación positiva ante la recepción de un beneficio interpersonal (McCullough et al., 2002;

Randolph, 2017), esta fortaleza es fundamental para el funcionamiento social, así como la salud mental y física (Froh et al., 2009). Algunos estudios afirman que los estudiantes con mayores niveles de gratitud experimentan menos emociones negativas y presentan menos comportamientos agresivos (Breen et al., 2010; García-Vázquez et al., 2020b). Además, se ha observado que la gratitud se asocia con una mayor disposición de los espectadores a defender a las víctimas en situaciones de acoso escolar (García-Vázquez et al., 2020a). Por último, la evidencia indica que los estudiantes con mayor gratitud tienden a ser menos victimizados (Del Rey et al., 2019) y a involucrarse en menor medida en situaciones de acoso escolar y ciberacoso (Chamizo-Nieto et al., 2020; Oriol et al., 2023).

Conclusión

El enfoque de la psicología positiva y centrado en las fortalezas humanas puede ser fructífero para el estudio de la violencia entre pares. La evidencia disponible ha demostrado el valor de las fortalezas como el perdón, el autocontrol, la valentía y la gratitud como factores protectores que pueden reducir el acoso y el ciberacoso.

El perdón se asocia con una menor participación en el acoso y actúa como estrategia de afrontamiento para las víctimas. Mientras que el autocontrol reduce la agresión y la probabilidad de involucrarse en comportamientos de ciberacoso. La valentía, por su parte, fomenta la defensa de las víctimas, transformando a los espectadores en defensores activos. Finalmente, la gratitud se relaciona con la disminución de emociones negativas y comportamientos agresivos.

Como se ha señalado, la psicología positiva, en contraste con enfoques centrados en la corrección de déficits, pone énfasis en la promoción de la felicidad, el bienestar y las fortalezas humanas (Carr, 2013). En este sentido, los programas de prevención del acoso escolar y ciberacoso podrían beneficiarse de la incorporación del desarrollo de fortalezas en el ámbito educativo. Así, más allá

de recurrir únicamente a castigos y sanciones frente a la violencia entre pares, se podría trabajar potenciando las fortalezas de los estudiantes. Además, resulta esencial ofrecer herramientas que fomenten el desarrollo de fortalezas en los jóvenes, particularmente cuando viven en contextos marcados por la violencia (Vásquez & Díaz, 2021).

Para la prevención de la violencia escolar, puede resultar favorable que tanto las familias como las escuelas promuevan activamente estas fortalezas; por ejemplo, mediante proyectos de servicio comunitario o círculos de diálogo en los que los estudiantes involucrados en un conflicto puedan expresar sus emociones y escuchar la perspectiva del otro. Este enfoque prioriza una mayor participación del alumnado en la resolución de problemas relacionados con el acoso y promueve el desarrollo de cualidades personales valoradas tanto a nivel social como individual (Richards et al., 2008).

En último término, es necesario realizar más estudios que profundicen en los mecanismos específicos mediante los cuales las fortalezas humanas contribuyen a disminuir el acoso escolar y el ciberacoso, así como en los factores personales, familiares y comunitarios que favorecen su desarrollo. Asimismo, resulta relevante continuar evaluando estos constructos desde la perspectiva de la psicología positiva, incorporando, además de las fortalezas, otros componentes del desarrollo positivo en jóvenes, como el comportamiento prosocial, la empatía, el autoconcepto y el cuidado. En este sentido, la psicología positiva constituye un enfoque prometedor para promover el desarrollo psicosocial positivo y, al mismo tiempo, reducir las conductas de acoso (Majed et al., 2021).

Recomendaciones

Las fortalezas de carácter presentadas en este capítulo constituyen recursos importantes para promover el desarrollo positivo en niñas, niños y adolescentes. Estas cualidades funcionan como

pilares que favorecen su bienestar, les permiten afrontar de manera más adaptativa situaciones adversas, como el acoso escolar, y contribuyen a la construcción de relaciones interpersonales saludables. A partir de la evidencia científica disponible, se presentan a continuación diversas estrategias orientadas a fomentar estas fortalezas en los contextos escolar y familiar, con el fin de ayudar a la disminución del acoso escolar:

a. En lo referente al perdón, se ha encontrado que puede desarrollarse mediante el fomento de la lectura y el análisis en grupo de historias, en las que los personajes se enfrenten a conflictos y los resuelvan a través del perdón (Enright & Fitzgibbons, 2015). Otra actividad consiste en solicitar a los jóvenes que escriban de forma semanal acerca de un conflicto que hayan experimentado, describan cómo se sintieron y expliquen de qué manera podrían perdonar o pedir perdón (Worthington, 2006).
b. Para el desarrollo del autocontrol, se recomiendan prácticas como ejercicios de respiración consciente o escaneos corporales, así como integración de actividades de *mindfulness* en el currículo escolar para mejorar la atención, la regulación emocional y el autocontrol (Siegel, 2007). Algunas investigaciones sugieren que las intervenciones basadas en la práctica de distintos deportes como basquetbol, fútbol, softbol, natación, voleibol, entre otros, son útiles para mejorar esta fortaleza en los jóvenes (Riley et al., 2016; Vasilopoulos & Ellefson, 2021). En particular, se ha encontrado que la práctica de artes marciales en adolescentes contribuye a mejorar su capacidad de autocontrol y, a través de esto, a reducir el acoso escolar (Xu et al., 2024).
c. Para fomentar la valentía en niños y adolescentes, se recomienda alentarlos a tener nuevas experiencias o a realizar actividades que les resulten desafiantes. La idea central es elogiar el esfuerzo y la valentía mostrados, sin importar los

resultados, reforzando la noción de que la valentía reside en intentarlo y no solo en el éxito de la actividad (Dweck, 2006). Otro aspecto relevante es el modelado de calma ante distintas situaciones por parte de padres y personas significativas. También es crucial la validación emocional, en lugar de reprimir o reprender las emociones, ya que ello contribuye a fortalecer la capacidad de regulación emocional y a responder con valentía (Chu Lin et al., 2024). En relación específica con el acoso escolar, un programa de intervención orientado a disminuir la violencia a través de la valentía encontró que reconocer como valientes a quienes denuncian el acoso y apoyan a la víctima constituye una estrategia eficaz para reducir este fenómeno (Roca-Campos et al., 2021).

d. Con relación a la gratitud, se puede solicitar a los jóvenes que escriban de manera semanal o diaria entre tres y cinco cosas por las que se sientan agradecidos y, después, expliquen brevemente el motivo (Froh & Bono, 2008). Otra estrategia consiste en solicitarles que redacten una carta dirigida a una persona —como sus padres, un amigo o un compañero— hacia quien experimenten gratitud o que les haya brindado apoyo; esta carta debe ser específica y debe incluir una explicación de cómo las acciones de esa persona han influido en su vida. El paso final de la actividad consiste en leer la carta a la persona destinataria y observar su reacción (Froh et al., 2009).
e. Una actividad que puede abarcar varias fortalezas consiste en involucrar a niñas, niños y jóvenes en actos prosociales y de servicio comunitario; este tipo de experiencias les permiten reconocer el impacto de sus acciones en la vida de otras personas, lo cual contribuye a fomentar la empatía, la compasión y la apreciación de lo que tienen (Froh & Bono, 2014).

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ACOSO Y EL CIBERACOSO: EVIDENCIAS Y APLICACIONES ESCOLARES

Las estrategias de afrontamiento son los esfuerzos cognitivos y conductuales que las personas usan para responder a las demandas que implican las situaciones valoradas como estresantes (Folkman, 2022; Folkman & Moskowitz, 2004; Lazarus & Folkman, 1984). Comúnmente, tanto el acoso como el ciberacoso que reciben los estudiantes se consideran como una situación de estrés, por lo que suelen reaccionar con diferentes estrategias de afrontamiento. Por ello, el objetivo del presente capítulo es describir los hallazgos científicos en torno a las estrategias de afrontamiento que se utilizan ante el acoso escolar y el ciberacoso, con el fin de realizar recomendaciones para el contexto escolar.

De esta manera, el presente capítulo inicia con una breve explicación de las estrategias de afrontamiento ante el estrés. Posteriormente, describe los descubrimientos que la ciencia aporta en cuanto a las estrategias de afrontamiento en el contexto del acoso escolar y el ciberacoso. Finalmente, presenta una breve conclusión y algunas recomendaciones para estudiantes, docentes e instituciones educativas.

Estrategias de afrontamiento

Según la teoría cognitiva transaccional del estrés (Folkman, 2022; Lazarus & Folkman, 1984), las estrategias de afrontamiento se definen como los pensamientos y las conductas que las personas emplean para manejar las demandas internas y externas derivadas de situaciones estresantes (Folkman, 2011; Folkman & Moskowitz, 2004). De manera constante, los seres humanos responden a los

estímulos presentes en su entorno; cuando estos son evaluados como amenazantes, pueden desencadenar una respuesta de estrés que, a su vez, da lugar a distintas formas de afrontamiento, ya sea mediante estrategias de carácter cognitivo o conductual (Biggs et al., 2017).

El afrontamiento al estrés se refiere al esfuerzo que realizan las personas para prevenir o disminuir las consecuencias negativas asociadas a las situaciones estresantes (Carver, 2020). Este proceso no es estático, ya que las demandas del medio continúan presentándose incluso cuando el individuo aún no ha logrado procesar estresores previos; por ello, el modelo de afrontamiento que mejor se ajusta a este fenómeno es el transaccional (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2023), el cual plantea que los resultados derivados de las estrategias de afrontamiento utilizadas en una situación de estrés actúan como predictores de la forma en que las personas percibirán y afrontarán estresores futuros (Camacho et al., 2024; Lazarus & Folkman, 1984).

La literatura sobre el afrontamiento del estrés identifica tres grandes clasificaciones: (1) afrontamiento de compromiso y afrontamiento de falta de compromiso, donde el primero implica esfuerzos activos por manejar la situación estresante o las emociones negativas derivadas de esta, mientras que el afrontamiento no comprometido se caracteriza por la evitación o negación de la situación generadora de estrés; (2) afrontamiento acomodativo o de control secundario, en el cual los individuos no buscan modificar la situación estresante, sino ajustarse o adaptarse a ella; de esta categoría se desprende el afrontamiento centrado en el significado, mediante el cual las personas revaloran las emociones asociadas a la situación estresante para orientar su respuesta hacia un sentido positivo; y (3) estrategias de afrontamiento centradas en el problema y estrategias centradas en la emoción (Carver, 2020). El presente capítulo retoma esta última clasificación, dado que es la más ampliamente estudiada en el contexto del acoso escolar y el ciberacoso.

Lazarus y Folkman (1984), creadores de la teoría transaccional del estrés, sustentaron que las estrategias de afrontamiento pueden adoptar diversos tipos; no obstante, identificaron principalmente dos: (a) las estrategias centradas en la emoción, que implican los intentos de las personas por regular o reducir las emociones negativas derivadas de las demandas de una situación estresante; y (b) las estrategias centradas en el problema, que aluden a los comportamientos orientados a disminuir el problema o las demandas que generan estrés. Posteriormente, se incorporó una tercera categoría a esta clasificación: (c) las estrategias evitativas, entendidas como acciones dirigidas a distraerse o distanciarse del estresor (Folkman, 2011; 2022).

Estrategias de afrontamiento ante el acoso escolar

En el contexto educativo, los estudiantes suelen estar expuestos a diversas situaciones generadoras de estrés. Por ejemplo, cuando un estudiante es objeto de acoso escolar, puede experimentar elevados niveles de estrés, lo que conlleva consecuencias negativas (Luo et al., 2023; Östberg et al., 2018), las cuales pueden manifestara nivel personal, como en conductas de autolesión (Wang et al., 2024), o en el ámbito académico, reflejándose en un bajo desempeño escolar (Ali et al., 2024). En este sentido, las estrategias de afrontamiento que emplean los estudiantes constituyen una variable relevante, ya que pueden ayudar a sobrellevar mejor las demandas que perciben en el entorno escolar. Diversos estudios han mostrado la importancia de estas estrategias; por ejemplo, una investigación realizada en España evidenció que las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes influyen en su autoeficacia académica (Freire et al., 2020), lo cual puede verse reflejado en su rendimiento escolar. En este marco, las estrategias de afrontamiento ante el acoso escolar pueden definirse como las respuestas cognitivas y conductuales que presentan las víctimas de acoso escolar, dirigidas tanto hacia sus agresores como hacia los espectadores (Mora-Merchán et al., 2021).

Retomando la categorización de las estrategias de afrontamiento propuesta por el modelo transaccional del estrés (Folkman, 2011, 2022; Lazarus & Folkman, 1984), las estrategias centradas en el problema se manifiestan cuando un estudiante reacciona al estrés del acoso escolar a través de conductas orientadas a la solución del problema, como hacerle frente al agresor o buscar ayuda de sus docentes o pares. Por otro lado, las estrategias centradas en la emoción son respuestas que se enfocan en la regulación de las emociones negativas generadas por el acoso escolar; estas pueden ser adaptativas, como atribuir un significado positivo al evento negativo, o desadaptativas, como la catastrofización o la exageración del acoso. Finalmente, cuando el estudiante evita un afrontamiento activo o se mantiene en un estado de negación, se hace referencia a estrategias evitativas (Macías et al., 2013).

A pesar de que existe una diferenciación clara entre las distintas estrategias de afrontamiento, no existe un tipo que pueda considerarse el más adecuado o recomendable, ya que el contexto es determinante para que una estrategia sea considerada exitosa (Stephenson & DeLongis, 2020). Sin embargo, cabe destacar que resulta prácticamente imposible que las víctimas de acoso escolar logren superar las consecuencias negativas de esta problemática sin contar con apoyo externo (Xie et al., 2022), ya sea por parte de la familia, los amigos o el personal de la institución educativa a la que asisten.

Es importante que el estudiantado identifique las estrategias de afrontamiento que resultan más funcionales en sus contextos, ya que el uso de estrategias no adaptativas por parte de las víctimas de acoso escolar puede favorecer la aparición de estrés prolongado (Guo et al., 2022; Newman et al., 2010). En realidad, la victimización por acoso escolar puede incrementar el riesgo de conductas de autolesión; sin embargo, las estrategias de afrontamiento constituyen una variable mediadora relevante en esta relación (Wang et al., 2024). En este sentido, el empleo de estrategias de afrontamiento

eficaces puede contribuir a la reducción de las consecuencias negativas asociadas a la experiencia de acoso escolar (Smith, 2016; Wang et al., 2024).

Cabe destacar que la literatura evidencia la existencia de diferencias de género en el tipo de estrategias que utilizan hombres y mujeres para afrontar el acoso escolar. En las estrategias centradas en el problema, las mujeres tienden a ser más comunicativas respecto a sus experiencias de acoso, recurriendo a sus amigos, docentes y familiares; mientras que los hombres suelen inclinarse por confrontar al acosador o resolver la situación de manera autónoma, sin comunicarlo a otras personas (Nixon et al., 2019; Potard et al., 2021). En las estrategias centradas en la emoción, las mujeres presentan una mayor tendencia a utilizar la rumiación o la autoculpa; mientras que los hombres tienden a recurrir con mayor frecuencia al humor como estrategia de afrontamiento (Hellström & Beckman, 2019; Potard et al., 2021). Finalmente, ambos géneros suelen utilizar estrategias evitativas; sin embargo, las mujeres tienden a acompañarlas con la búsqueda de apoyo emocional, mientras que los hombres generalmente optan por distanciarse del problema sin solicitar apoyo adicional (Hellström & Beckman, 2019; Nixon et al., 2019; Potard et al., 2021).

Estrategias de afrontamiento ante el ciberacoso

El ciberacoso se manifiesta de diversas formas; entre las más comunes se encuentran el envío de mensajes amenazantes, ofensivos o incómodos para el receptor a través de redes sociales u otros medios digitales (Hinduja & Patchin, 2015). Este fenómeno es considerado una variante en línea del acoso escolar tradicional (Hinduja & Patchi, 2022); por ello, las estrategias de afrontamiento que emplean las víctimas de ciberacoso son muy importantes para mitigar los efectos negativos asociados a esta problemática (Espino et al., 2023; Hu et al., 2018), de manera similar a lo que ocurre en el acoso escolar presencial (Guo et al., 2022; Wang et al., 2024).

Las estrategias de afrontamiento que las víctimas de ciberacoso emplean con mayor frecuencia son de tipo evitativo (Chen & Zhu, 2022); por ejemplo, ignorar los comentarios negativos o aislarse de las redes sociales. Además, suelen recurrir a estrategias centradas en el problema, como la búsqueda de ayuda por parte de familiares o amigos (Heiman et al., 2019).

Según la revisión teórica realizada por Raskauskas y Huynh (2015), la investigación sobre las estrategias de afrontamiento frente al ciberacoso ha mostrado avances; no obstante, persiste la necesidad de ampliar los estudios que permitan comprender con mayor profundidad el proceso mediante el cual las personas hacen frente a este fenómeno. Esta necesidad resulta especialmente pertinente al retomar el modelo transaccional del estrés, el cual contempla estrategias de afrontamiento centradas en el problema, centradas en la emoción y evitativas (Folkman, 2011).

Las estrategias que implementan hombres y mujeres cuando son víctimas de ciberacoso también presentan variaciones relevantes. Por ejemplo, el género femenino muestra una mayor vulnerabilidad al uso problemático de las redes sociales virtuales (Martínez-Ferrer et al., 2021). En cuanto a las estrategias de afrontamiento centradas en el problema, las mujeres tienden a ser más comunicativas, a buscar apoyo social y a reforzar la privacidad de sus cuentas en redes sociales, mientras que los hombres suelen optar por confrontar directamente al agresor (Aydin et al., 2024; Orel et al., 2017). En las estrategias centradas en la emoción, las mujeres tienden a sobrepensar la situación y a experimentar emociones como tristeza o ansiedad, mientras que los hombres suelen minimizar la expresión emocional, enfocándose con mayor frecuencia en la ira (Tao et al., 2023; Yang, 2020). En el caso de las estrategias evitativas, las mujeres recurren con mayor frecuencia a evitar el uso de redes sociales o a aislarse de los medios digitales, mientras que los hombres tienden a ignorar las conductas de ciberacoso (Balakrishnan, 2018; Yang, 2020).

Estrategias de afrontamiento y la prevención del acoso escolar y el ciberacoso

A pesar de la amplia investigación existente sobre el acoso escolar y el ciberacoso, persisten vacíos importantes en la literatura, particularmente en relación con los factores que pueden contribuir a la prevención de estas problemáticas (Zych et al., 2019). En este sentido, Tozzo et al. (2022) llevaron a cabo una revisión sistemática en la que identificaron seis áreas de intervención recurrentes en la literatura: la reducción de factores de riesgo, la promoción de acciones legislativas, el fortalecimiento de las habilidades docentes, el desarrollo de programas de capacitación dirigidos a padres de familia, el fomento de la educación emocional en niñas, niños y adolescentes, y la mejora del clima y el ambiente escolar.

Siddiqui y Schultze-Krumbholz (2023) identificaron que los programas de prevención del acoso escolar y el ciberacoso pueden englobarse en tres categorías: (a) intervenciones diseñadas para ser implementadas por docentes, (b) programas de prevención del acoso a través del entrenamiento individual, y (c) enfoques que involucran a toda la comunidad escolar. Al respecto, diversos programas de prevención del acoso escolar y el ciberacoso han evidenciado científicamente ser efectivos en el contexto educativo.

Dentro de la categoría de intervenciones diseñadas para ser implementadas por docentes, destaca el programa *Relaciones para crecer* (RPC), propuesto por Guarini et al. (2019). Se trata de una intervención breve que se lleva a cabo en el aula por docentes previamente capacitados mediante un curso de seis horas, en el cual se les explica qué es el acoso escolar y el ciberacoso, así como las actividades que deben desarrollar con sus estudiantes. El objetivo del programa es incrementar la conciencia sobre la importancia de prevenir el ciberacoso, además de promover el desarrollo de estrategias para afrontarlo. El programa consta de cuatro sesiones, con una duración de entre 90 y 120 minutos cada una. Cabe destacar que la última sesión está enfocada en las estrategias de

afrontamiento que pueden utilizarse ante las ciberagresiones, con el propósito de que los estudiantes aprendan y practiquen distintas formas de hacer frente al ciberacoso.

En la categoría de prevención del acoso mediante entrenamiento individual, destaca el programa *Detengan a los acosadores en línea* (*Stop online bullies*), propuesto por Dehue et al. (2018). Se trata de un programa en línea completamente automatizado, en el cual el individuo puede completar las actividades de forma autónoma, sin requerir entrenamiento previo. Dentro de esta intervención se trabajan estrategias orientadas a reducir la victimización por acoso escolar y ciberacoso. Si bien el programa no aborda de forma explícita las estrategias de afrontamiento, sí promueve distintas formas de hacer frente a las situaciones de acoso escolar y ciberacoso, contribuyendo así a la prevención de estos fenómenos.

Finalmente, un ejemplo de intervención que involucra a toda la comunidad escolar es el programa *PEACE* (Slee & Mohyla, 2007), un diseño de intervención sustentado en la literatura sobre el acoso escolar. El programa se estructura en cinco fases: preparación (P), educación (E), acción (A), afrontamiento (coping, C) y evaluación (E). Las dos primeras fases se orientan a preparar a la institución, mediante la recolección de datos para la detección de necesidades (preparación) y la capacitación de las personas que participarán activamente en el programa de prevención (educación); en las fases intermedias se lleva a cabo la implementación del programa, integrando iniciativas de prevención del acoso escolar con otras acciones institucionales y estableciendo políticas que involucren a estudiantes, docentes y padres de familia (acción y afrontamiento); finalmente, se realiza una segunda recolección de datos con el objetivo de identificar las mejoras alcanzadas (evaluación). El tiempo estimado para la implementación del programa oscila entre 12 y 18 meses. Cabe destacar que el programa PEACE promueve en los estudiantes conductas orientadas a reducir el acoso escolar, estrategias para comunicar las agresiones y recursos para regular

sus emociones y fortalecer la percepción de seguridad en la escuela; es decir, les proporciona herramientas para afrontar de manera más efectiva el acoso escolar.

A pesar de los esfuerzos realizados para prevenir el acoso escolar y el ciberacoso, una revisión sistemática de programas de prevención llevada a cabo por Siddiqui y Schultze-Krumbholz (2023), en la que se analizaron 17 intervenciones, concluyó que resulta imperativo continuar perfeccionando estos programas. Esto se debe, por un lado, a la rapidez con la que evolucionan la tecnología y las formas de agresión y, por otro, a la necesidad de fortalecer el sustento teórico de las intervenciones. Asimismo, las autoras subrayan la importancia de incorporar métodos alineados con la evidencia científica que permitan evaluar rigurosamente la efectividad de los programas de prevención.

Conclusión

El presente capítulo describe las estrategias que los estudiantes suelen emplear para afrontar el acoso escolar y el ciberacoso, con base en la teoría cognitiva transaccional del estrés (Folkman, 2022; Lazarus & Folkman, 1984). Asimismo, se expone de manera detallada la clasificación de las estrategias de afrontamiento en tres categorías: (a) estrategias centradas en el problema, (b) estrategias centradas en la emoción y (c) estrategias evitativas. Es importante señalar que ninguna de estas estrategias es universalmente efectiva, su eficacia depende del contexto en el que se apliquen y de las características de la situación. No obstante, el apoyo externo resulta indispensable para ayudar al estudiante a afrontar estas situaciones.

De esta manera, resulta fundamental que los estudiantes identifiquen las estrategias de afrontamiento que mejor se ajusten a su situación específica de acoso escolar o ciberacoso. Asimismo, la evidencia revisada muestra que existen diferencias de género en las estrategias de afrontamiento que emplean las personas para

sobrellevar estas experiencias. En términos generales, las mujeres tienden a ser más comunicativas y a buscar apoyo social para mitigar la agresión o ciberagresión, mientras que los hombres suelen inclinarse por confrontar directamente a sus agresores. Estas variaciones ponen de manifiesto la complejidad del afrontamiento frente al acoso escolar y el ciberacoso, lo que subraya la necesidad de diseñar intervenciones con enfoques flexibles y personalizados que consideren las características individuales y contextuales de los estudiantes.

Recomendaciones

El presente capítulo destaca la importancia de que los estudiantes identifiquen las diferentes opciones que tienen para hacer frente al acoso escolar y al ciberacoso. De manera particular, es esencial que los jóvenes reconozcan el valor del apoyo social, dado que la búsqueda de apoyo se considera una de las estrategias de afrontamiento más adaptativas. En este sentido, se presentan a continuación algunas recomendaciones dirigidas a estudiantes, familias, docentes e instituciones educativas, con el propósito de favorecer una respuesta más efectiva ante estas problemáticas:

a. Se recomienda que los estudiantes identifiquen y fortalezcan su red de apoyo, la cual puede incluir tanto adultos de confianza (padres, tutores o docentes) como a sus pares, poniendo énfasis en aquellas amistades que brindan apoyo mutuo ante problemáticas como el acoso escolar o el ciberacoso. Asimismo, se les aconseja adoptar un uso responsable de la tecnología y gestionar de manera adecuada la privacidad de su información personal, con el fin de prevenir situaciones de acoso a través de medios digitales.
b. En el ámbito familiar, se recomienda que padres y tutores mantengan un clima de comunicación abierta con los menores, a fin de facilitar la expresión de emociones y la manifestación de situaciones relacionadas con el acoso escolar o el

ciberacoso. Asimismo, es importante que, dentro de la educación familiar, se dialogue sobre los problemas o adversidades cotidianas y las estrategias de afrontamiento que implementan tanto padres como hijos. Esto permitirá que los jóvenes comprendan y reconozcan diversas formas de hacer frente a los problemas y desafíos que enfrentan.

c. Las recomendaciones dirigidas a docentes e instituciones educativas se centran en el reconocimiento del papel fundamental que desempeñan en la promoción de estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar y el ciberacoso, con el objetivo de que estas estrategias resulten adaptativas para los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental que el personal académico reciba capacitación continua sobre estos fenómenos, no solo para adquirir conocimientos, sino también para desarrollar la actitud y la motivación necesarias para intervenir en la prevención y el abordaje de estas problemáticas. Además, se sugiere la implementación de programas de prevención que integren explícitamente estrategias de afrontamiento; estos programas deben estar basados en evidencia científica, como los revisados a lo largo del capítulo.

DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA A LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: IMPULSANDO EL BIENESTAR INTEGRAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La satisfacción con la vida es un componente del bienestar subjetivo y un referente clave para comprender la calidad de vida en las sociedades contemporáneas. En el contexto escolar, la satisfacción de los estudiantes está estrechamente relacionada con el ambiente que perciben dentro de sus instituciones de educación (Aldridge et al., 2020; Rathmann et al., 2018). Por lo tanto, el objetivo del presente capítulo es analizar la satisfacción con la vida de los escolares como una dimensión clave del bienestar subjetivo, considerando su relación con la convivencia escolar, los factores de riesgo y de protección presentes en el entorno educativo, así como su impacto en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes.

Este capítulo explora la satisfacción con la vida como un indicador esencial para comprender el bienestar subjetivo en la población escolar. A partir de marcos teóricos y evidencias empíricas, se examina cómo la convivencia, el clima escolar y las dinámicas entre pares influyen en la percepción que los niños y adolescentes tienen sobre su bienestar. Asimismo, se presentan programas y estrategias de prevención del *bullying* que han mostrado efectos positivos en la construcción de entornos educativos seguros, solidarios y equitativos. Asimismo, se subraya la importancia de escuchar activamente la voz de los escolares y de incorporar la medición del bienestar subjetivo en el diseño de políticas y prácticas educativas que fortalezcan su desarrollo integral.

Antecedentes

El bienestar subjetivo constituye una dimensión fundamental para evaluar el progreso social. En 2015, el Informe de la Comisión sobre la Medición del Rendimiento Económico y del Progreso Social (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015) recomendó a los organismos nacionales de estadística incorporar medidas subjetivas del bienestar personal en sus censos, señalando que los datos sobre bienestar subjetivo pueden complementarse con indicadores materiales de calidad de vida para ofrecer una visión más integral del bienestar de los individuos (OECD, 2024). No obstante, las mediciones implementadas en México, recabadas a través de la Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021), presentan una laguna relevante, ya que no consideran a la población infantil y adolescente.

Este grupo etario, debido a su condición de no haber alcanzado la mayoría de edad, queda excluido de los análisis. Sin embargo, el tránsito de la niñez a la juventud constituye una etapa crucial que amerita ser analizada por diversas razones: (a) existe una relación entre la edad y el bienestar subjetivo, representada en la denominada curva de la felicidad; (b) la satisfacción de las necesidades materiales básicas no siempre garantiza el cumplimiento de necesidades de orden superior, las cuales niñas, niños y jóvenes suelen priorizar por encima de aquellas que el Estado ofrece; y (c) los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015), al promover la salud, el bienestar y la calidad educativa, subrayan que el desarrollo académico se encuentra estrechamente vinculado con la satisfacción con la vida. En este marco, el objetivo del presente capítulo es describir y reflexionar sobre el bienestar subjetivo en el contexto escolar, considerando los factores que influyen en su construcción durante esta etapa del desarrollo.

Contexto escolar en relación con la convivencia

La convivencia escolar constituye un aspecto relevante en las relaciones humanas, cuya característica fundamental es la cohesión. No obstante, como parte de la dinámica natural de estas relaciones, pueden surgir conflictos; por ello, en la convivencia cotidiana dentro de las escuelas se presentan situaciones en las que ocurren eventos de agresión y victimización. Las relaciones conflictivas en el contexto escolar se han convertido en una de las principales preocupaciones de la sociedad (Caballero, 2010; OCDE, 2018).

Para que un grupo funcione adecuadamente es necesario que exista armonía, de modo que los integrantes de una comunidad o grupo se sientan parte de él; por ello, las actividades que se promuevan en las instituciones educativas deben orientarse a favorecer condiciones que permitan al alumnado experimentar satisfacción por asistir a la escuela (Cascón, 2000). En cuanto al estudio de la convivencia escolar, las investigaciones que han tenido mayor impacto se han centrado en la intimidación o el maltrato entre iguales, poniendo de manifiesto que la mayoría de las amenazas son realizadas por alumnos de la misma clase (Carrillo et al., 2013).

Cabe señalar que la investigación en el ámbito de las agresiones entre pares se encuentra en constante crecimiento y que el acoso entre estudiantes ha estado presente desde décadas atrás. Sin embargo, en la actualidad se observa una mayor conciencia social y científica sobre este fenómeno, respaldada por la evolución teórica del concepto y por el incremento de las investigaciones científicas desarrolladas durante la última década, tanto a nivel internacional como nacional (Vega-Cauich, 2019; Vega-Cauich & Cisneros-Cohernour, 2022).

Este fenómeno no solo resulta preocupante por su alta prevalencia en el ámbito escolar, sino también por las consecuencias negativas que genera en el clima social y en el ambiente de aprendizaje, así como por los efectos que produce en el desarrollo socioemocional de las personas involucradas. La violencia entre

pares puede manifestarse de forma física, mediante golpes, peleas o el uso de castigos corporales; de forma psicológica, a través de amenazas, discriminación o exclusión; y de forma sexual, mediante comentarios o insinuaciones sexuales no deseadas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021), como se explicó en el capítulo 1.

Programas preventivos del bullying

El análisis de la literatura especializada señala que, para ser verdaderamente efectivos, los programas de prevención deben: (a) sustentarse en el conocimiento de los factores que, en determinados contextos, actúan como elementos de riesgo; (b) diseñarse desde un enfoque ecológico y sistémico que promueva la participación de todos los actores del proceso educativo; (c) orientarse a la gestión de una convivencia escolar armónica; y (d) evaluar sistemáticamente sus efectos con el fin de introducir mejoras y realizar los ajustes necesarios (Swearer et al., 2009; Olweus & Breivik, 2014; Ortega, 2010).

Los programas preventivos del bullying pueden clasificarse en dos grandes enfoques: aquellos que se fundamentan en acciones represivas frente a la presencia del acoso escolar, como el denominado *modelo de tolerancia cero*, y aquellos que abordan el fenómeno desde una perspectiva más amplia, poniendo énfasis en la promoción de la convivencia mediante el desarrollo de habilidades sociales y de la empatía en los estudiantes. Diversos estudios han evidenciado que estos últimos programas presentan efectos más favorables y sostenidos en el tiempo para la prevención del acoso escolar (Menesini & Salmivalli, 2017; Nélida, 2010).

A nivel internacional se ha replicado una intervención desarrollada en una universidad de Finlandia (University of Turku), denominada KiVa, la cual pone énfasis en detener y erradicar el acoso entre estudiantes tanto dentro como fuera del entorno escolar. Este programa se centra en el papel de los observadores, promoviendo

que sean ellos quienes intervengan para frenar el acoso; para ello, se activan mecanismos de alerta en el momento en que ocurre una agresión (Yang & Salmivalli, 2015). Si bien es importante reconocer los avances logrados en el trabajo con agresores y víctimas, al considerar los indicadores de ajuste del contexto socioeducativo y las características individuales de niñas, niños y jóvenes, no es posible desatender el rol de quienes presencian las agresiones. En particular, aquellos observadores que las refuerzan o las permiten desempeñan un papel clave, ya que también tienen el potencial de detenerlas; en este sentido, es en este grupo donde se requiere profundizar las intervenciones, con el objetivo central de reducir y eliminar la victimización (Williford et al., 2012).

La prevalencia de fenómenos de violencia y bullying en las escuelas evidencia la necesidad de profundizar en su análisis y atención. Resulta fundamental evaluar tanto a los alumnos que realizan conductas agresivas como al grupo de observadores que sostienen el escenario del acoso escolar, ya que ambos desempeñan un papel clave en su reproducción. Estas valoraciones, apoyadas en los programas existentes en los centros educativos, permitirán orientar acciones más efectivas para la prevención y el diseño de un programa de gestión de la convivencia escolar. Además, incorporar una evaluación diagnóstica de indicadores como depresión, ansiedad, estrés y satisfacción con la vida resulta indispensable, dado que se ha demostrado que estos factores constituyen la base para el desarrollo de intervenciones pertinentes y exitosas (Montoya et al., 2025; Salmivalli et al., 2010). En esta línea, un estudio longitudinal mostró que las experiencias de victimización no solo se relacionan con la agresión entre pares, sino también con la evolución de los síntomas depresivos, lo que evidencia la estrecha conexión entre convivencia escolar y salud mental (León-Moreno et al., 2022).

Por lo tanto, cualquier intervención orientada a la prevención del bullying y a la promoción del bienestar subjetivo debe consi-

derar, de manera fundamental, un modelo teórico sustentado en evidencias empíricas que relacione los factores de riesgo con el bienestar de los estudiantes. También resulta necesario analizar los significados que las acciones de afrontamiento adquieren para estudiantes, docentes y familias, así como promover la participación activa de todos los actores escolares en la construcción de un clima de convivencia positiva. Finalmente, la intervención debe derivarse de la evaluación de resultados, incorporando indicadores clave como depresión, ansiedad, estrés y satisfacción con la vida, que permiten valorar su eficacia y pertinencia. Lo anterior se sustenta en que, aun cuando disminuyen los índices de violencia y mejora la convivencia escolar, las secuelas no siempre se manifiestan de manera visible, por lo que resulta necesario reforzar el bienestar de los escolares. La evidencia muestra que este aspecto está estrechamente relacionado con el rendimiento académico (Pineda et al., 2017); sin embargo, persiste una ambivalencia, ya que tanto la investigación como la intervención han tendido a centrarse en el aprendizaje y el aprovechamiento escolar, dejando en segundo plano el bienestar subjetivo.

La satisfacción con la vida de escolares

El bienestar subjetivo —entendido como el reconocimiento que hacen las personas de su satisfacción con la vida y de su felicidad— se ha convertido en un indicador esencial para el estudio de la calidad de vida de las poblaciones. A través del tiempo se han incorporado conceptos teóricos de carácter sistémico, así como metodologías cada vez más sofisticadas, que incorporan variables próximas, mediadoras y subyacentes para explicar la dinámica de este fenómeno de manera trasversal y longitudinal. Teóricamente, existen modelos importantes que enfatizan la relación estrecha y dinámica entre los aspectos físicos y subjetivos para explicar la calidad de vida (Cummins, 2005). En particular, el modelo homeostático de Cummins plantea que la satisfacción con la vida depende

tanto de variables personales como de la disponibilidad de ciertos niveles mínimos de bienestar objetivo o material. Asimismo, las características del entorno social son importantes para el desarrollo del individuo, ya que de ellas dependen, en gran medida, las expectativas que la persona construye respecto a su futuro.

Retomando lo expuesto, pueden destacarse algunos puntos de especial relevancia en el estudio del bienestar como indicador primordial de la calidad de vida: (1) la calidad de vida es de carácter multidimensional, por lo que requiere incorporar aspectos objetivos y subjetivos; (2) la subjetividad constituye un eje central para la comprensión de la calidad de vida, de modo que el análisis debe centrarse en el individuo y no exclusivamente en las estructuras, ya que el sujeto, como ser individual, percibe, interpreta y evalúa su contexto; y (3) el estudio de la calidad de vida desde un enfoque multidimensional permite avanzar hacia la formulación de políticas públicas orientadas a atender necesidades reales de la población (Tánori et al., 2013).

De acuerdo con Arita (2006), el bienestar subjetivo constituye una dimensión de la calidad de vida y se refiere a la autopercepción de satisfacción y felicidad que el sujeto tiene respecto a su vida. Este componente complementa al bienestar objetivo, el cual se asocia con la noción económica —como el ingreso y la distribución de bienes entre los individuos y sus familias— y con la noción sociológica, vinculada a las condiciones materiales de vida y a la satisfacción de las necesidades esenciales.

El bienestar subjetivo se configura en dos componentes: el afectivo y el cognitivo. La dimensión afectiva alude a la felicidad en términos de un equilibro entre las emociones positivas y negativas, mientras que la dimensión cognitiva se vincula con la satisfacción vital, es decir, con la valoración global que el individuo realiza de los logros alcanzados en su vida personal (Diener, 1984; Diener et al., 1999). Asimismo, la mayoría de las investigaciones se han centrado en analizar la felicidad de las personas y el grado de satis-

facción con la vida en su conjunto, así como considerar diferentes dominios —como la salud, la familia, el trabajo y las relaciones sociales— siempre desde la perspectiva del propio sujeto (Cummins, 1997; Rojas, 2011).

Durante mucho tiempo, el bienestar de las personas se determinó a partir de índices construidos con variables de carácter material, como el ingreso, la vivienda, la zona de residencia y el nivel educativo (Casas et al., 2008; Rojas & Jiménez, 2008). Más recientemente, las evaluaciones orientadas a medir el bienestar han incorporado la percepción subjetiva como un componente central. Este cambio ha puesto énfasis en la necesidad de documentar el bienestar de la población infantil y adolescente, ya que se trata de un grupo históricamente poco explorado en este tipo de estudios (Casas & González-Carrasco, 2021; Huebner et al., 2014).

El bienestar puede entenderse desde dos dimensiones: una objetiva (*welfare*), relacionada con las condiciones externas que influyen en la vida de las personas, y otra subjetiva (*well-being*), vinculada con la manera en que cada individuo experimenta e interioriza esas condiciones (Nordenfelt, 1993). En este capítulo se adopta la noción de well-being en el sentido de "estar bien" o "sentirse bien" (Casas et al., 2009), entendida como una valoración global y relativamente estable del bienestar subjetivo a lo largo del tiempo, y diferenciada de estados momentáneos como el estado de ánimo (Cummins & Lau, 2005). El tiempo es un factor importante, ya que se ha evidenciado que la satisfacción con la vida, como dimensión del bienestar subjetivo, tiende a disminuir conforme avanza la edad (Casas et al., 2013).

Actualmente, el bienestar de los escolares puede analizarse desde su percepción, a diferencia de las mediciones centradas exclusivamente en estados emocionales, lo que permite distinguir entre la percepción del bienestar y la manera en que este se consolida y se mide en función del contexto y la edad. Los resultados del proyecto *Children's Worlds* sugieren que la interpretación de los in-

dicadores de bienestar subjetivo puede verse influida por diversos factores, entre ellos, los socioculturales, la estabilidad temporal de los indicadores, la formulación de las preguntas y el momento evolutivo de los participantes. Asimismo, la interacción entre respuestas previas y posteriores también puede afectar los resultados, lo que evidencia la necesidad de considerar estos elementos al analizar el bienestar subjetivo en niños (Casas & González-Carrasco, 2021).

Cabe recordar que el bienestar subjetivo de los niños tiende a disminuir con la edad, como se mencionó anteriormente. En el entorno escolar, este bienestar está influido significativamente por la calidad del trato que reciben tanto de profesores como de sus compañeros, así como por la percepción de seguridad dentro del centro educativo. En este sentido, escuchar activamente la voz de los niños, así como la del profesorado, constituye un paso fundamental para identificar sus necesidades y promover un bienestar subjetivo más favorable (Corominas et al., 2022).

Por lo tanto, el bienestar subjetivo de los escolares puede entenderse como un constructo que integra la satisfacción global con la vida, la percepción de sentirse bien y los estados emocionales, tanto positivos como negativos. Esta perspectiva reconoce que la interpretación de estos indicadores se encuentra influida por factores socioculturales, la estabilidad temporal de las experiencias, la formulación de las preguntas y el momento evolutivo de cada niño. Esto resalta la importancia de considerar estos elementos al evaluar el bienestar subjetivo en contextos educativos.

El desarrollo del bienestar de los escolares, incluyendo la promoción de sus derechos, se ha identificado como un desafío central de las ciencias sociales contemporáneas. Esto se debe, en parte, al falso supuesto de que el bienestar infantil se hereda de los padres y a que los indicadores utilizados para adultos y niños difieren considerablemente, lo que limita la posibilidad de realizar análisis comparativos rigurosos (Casas, 2010; Marquez et al., 2024).

Conclusiones

El análisis del bienestar subjetivo en el contexto escolar permite identificar elementos clave que influyen en la satisfacción y el desarrollo integral de los estudiantes. La revisión realizada, destacó aspectos relacionados con la multidimensionalidad del bienestar, la influencia del entorno escolar, la importancia de una evaluación contextualizada y su vínculo con el rendimiento académico:

- *Multidimensionalidad del bienestar:* el bienestar subjetivo comprende la satisfacción global con la vida, la percepción de sentirse bien y los estados emocionales positivos y negativos, integrando tanto dimensiones objetivas como subjetivas y considerando factores personales, sociales y contextuales.
- *Influencia del entorno escolar:* la calidad de las relaciones con profesores y compañeros, la sensación de seguridad y la participación activa de los niños en la vida escolar son determinantes esenciales para el bienestar subjetivo, ya que afectan la percepción y consolidación de experiencias positivas.
- *Importancia de la evaluación contextualizada:* la interpretación de los indicadores de bienestar subjetivo depende de factores socioculturales, la estabilidad temporal de las experiencias, la formulación de las preguntas y el momento evolutivo de los estudiantes. Reconocer estas condiciones es fundamental para diseñar intervenciones efectivas que promuevan la satisfacción y el desarrollo integral de los escolares.

Finalmente, se concluye que el bienestar subjetivo de los escolares, entendido como su satisfacción con la vida y equilibrio emocional, influye de manera directa en el rendimiento académico. Por ello, promover experiencias positivas y relaciones seguras y de calidad dentro del entorno escolar no solo fortalece su bienestar, sino que también favorece su aprendizaje y desarrollo integral.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos revisados, resulta necesario proponer acciones institucionales orientadas a fortalecer el bienestar subjetivo y la convivencia escolar. A continuación, se presentan recomendaciones dirigidas a las instituciones educativas y a los responsables de la toma de decisiones:

a. Implementar sistemas de evaluación y monitoreo del bienestar subjetivo. Es fundamental que las instituciones educativas incorporen instrumentos validados para medir la satisfacción con la vida, junto con indicadores de depresión, ansiedad y estrés. Estos diagnósticos deben aplicarse de manera periódica y servir como insumo para la toma de decisiones. Además, resulta prioritario incluir a niñas, niños y adolescentes en las encuestas de bienestar nacionales, dado que este grupo etario ha sido históricamente excluido de los análisis.
b. Fomentar un clima escolar positivo basado en la participación y la convivencia. La escuela debe priorizar acciones que promuevan la cohesión social y la construcción de relaciones seguras y de confianza entre estudiantes, docentes y familias. Estrategias como los programas de mediación escolar, la educación socioemocional, los círculos de diálogo y la disciplina restaurativa permiten reducir la violencia y, al mismo tiempo, incrementar la satisfacción con la vida. La participación activa del alumnado en la toma de decisiones escolares constituye un elemento central para fortalecer la percepción de bienestar subjetivo.
c. Diseñar e implementar programas integrales de prevención y promoción del bienestar. Las intervenciones deben orientarse no solo a disminuir la violencia y el bullying, sino también a potenciar factores protectores como la resiliencia, la autoestima, la empatía y el sentido de pertenencia. Es importante que estos programas contemplen la formación docente

en competencias socioemocionales, el acompañamiento a las familias y la articulación con políticas públicas alineadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente los relacionados con salud, educación y bienestar.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CONVIVENCIA: ESTRATEGIAS PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR

La violencia escolar representa un problema significativo que impacta negativamente tanto el desempeño académico como el desarrollo psicosocial de los estudiantes; además, afecta el funcionamiento general de la institución educativa (Bravo-Sanzana et al., 2022; Ferrara et al., 2019). En este contexto, promover la paz —en sus dimensiones negativa y positiva— es esencial para transformar las escuelas en entornos seguros, equitativos y sostenibles. La paz negativa se orienta a la erradicación de la violencia directa, como el acoso escolar o las agresiones físicas; mientras que la paz positiva implica la construcción activa de relaciones justas, inclusivas y respetuosas, mediante la promoción de la empatía, la participación y la equidad (Galtung, 1969; Miller et al., 2024). Al respecto, las instituciones educativas enfrentan el reto de fomentar la integración escolar del estudiantado, con el fin de fortalecer su bienestar emocional y su ajuste psicosocial (León-Moreno et al., 2020), así como favorecer el desarrollo de un sentido de comunidad cohesionada capaz de prevenir conflictos y sostener prácticas restaurativas.

El objetivo del presente capítulo es analizar el papel de la escuela en la prevención de la violencia y el *bullying*, mediante el estudio de la eficacia escolar colectiva y la disciplina restaurativa, con el propósito de identificar estrategias que promuevan un clima de convivencia positivo, inclusivo y seguro, basado en la responsabilidad, la empatía y la participación activa de toda la comunidad educativa. Primero, se aborda cómo las escuelas pueden promover un clima positivo y prevenir la violencia escolar. Se presentan dos enfoques clave: la eficacia escolar colectiva, que refleja

la confianza compartida de docentes, estudiantes y directivos en su capacidad para generar un entorno seguro y justo; y la disciplina restaurativa, que reemplaza el castigo por la reparación del daño, la responsabilidad y la empatía, fortaleciendo las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar. Juntas, estas estrategias muestran cómo la colaboración y la participación activa pueden reducir el bullying y construir escuelas más inclusivas, respetuosas y enriquecedoras.

Antecedentes

La investigación y la implementación de intervenciones para fomentar la paz en el ámbito escolar requieren de un enfoque ecológico-social, el cual permite identificar de forma integral los factores de riesgo y protección presentes en distintos niveles: individual, familiar, escolar y comunitario (Hymel & Swearer, 2015; Saarento et al., 2015). Dentro de este enfoque, el entorno escolar se reconoce como un factor clave, tanto para prevenir las agresiones entre estudiantes como para promover conductas prosociales, al incidir directamente en las dinámicas interpersonales y en el desarrollo de una cultura de respeto y convivencia (Fierro-Evans, 2021; Menesini & Salmivalli, 2017). Por lo tanto, comprender el papel que desempeña la escuela en la prevención de la violencia es esencial para los tomadores de decisiones y los distintos actores del sistema educativo.

En esta línea de investigación e intervención centrada en el contexto escolar, se han considerado variables asociadas al entorno institucional en su conjunto y a las dinámicas que lo configuran (Bradshaw et al., 2021; Burger et al., 2022; Richard et al., 2011). Desde esta perspectiva, el presente capítulo se orienta a analizar el papel de la escuela en la promoción de la paz. Específicamente, se analiza el papel de la eficacia colectiva escolar para promover la paz y el manejo de la disciplina por parte de los docentes.

Eficacia colectiva escolar para promover la paz

La noción de eficacia colectiva escolar para promover la paz constituye un campo emergente de investigación que busca comprender cómo las creencias compartidas por los miembros de una comunidad educativa influyen en su capacidad para generar entornos armónicos y prevenir dinámicas de conflicto. La teoría social cognitiva (TSC; Bandura, 1997) y la teoría de la desorganización social (TDS; Shaw & McKay, 1969) han sido utilizadas en los estudios empíricos que se enfocan directamente en este constructo.

El estudio de la eficacia colectiva en el marco de la teoría social cognitiva

En el marco de la TSC (Bandura, 1997), se postula que la percepción de autoeficacia desempeña un papel central en la explicación de la toma decisiones y en la forma en que los individuos enfrentan ciertas actividades (Lippke, 2017). La percepción de autoeficacia influye de forma indirecta en la conducta al incidir en las metas que los individuos se plantean, el desempeño que esperan alcanzar y la percepción de oportunidades y limitaciones presentes en el contexto social (Bandura, 2000; Luo et al., 2023; Thornberg et al., 2012). Cabe destacar el papel de la autoeficacia en la agencia moral de los individuos, la cual implica tanto la inhibición de conductas no morales como el desarrollo de comportamientos que expresan compasión y preocupación por el bienestar ajeno (Bandura, 2016).

Sin embargo, en el marco de la TSC pronto se reconoció que muchas actividades humanas —como la resolución de conflictos o la toma de decisiones en contextos organizativos— ocurren en escenarios grupales, donde la acción individual resulta insuficiente para alcanzar objetivos compartidos (Bandura, 2000). Esta constatación llevó a una ampliación del marco teórico de la TSC mediante la incorporación del concepto de eficacia colectiva, entendida como la percepción compartida que tienen los individuos acerca de la capacidad del grupo para organizar y llevar a cabo las

acciones necesarias para lograr metas comunes (Bandura, 1997; Goddard, 2002; Hymel et al., 2015). Este planteamiento supone que la conducta humana no depende únicamente de la percepción de eficacia personal, sino también de la percepción de la eficacia colectiva del grupo o de la organización en dominios específicos (Zaccaro et al., 1995).

Dado que la eficacia colectiva es un constructo dominio-específico, resulta fundamental precisar el ámbito o la situación a la que se refiere (Bandura, 1977; Poluektova et al., 2023). La eficacia colectiva escolar para promover la paz es un tipo específico de eficacia colectiva y alude a las creencias compartidas por los miembros de la comunidad escolar acerca de la capacidad de los distintos actores del proceso formativo para trabajar de manera coordinada con el fin de detener las agresiones y fomentar la convivencia pacífica entre los estudiantes (Peraza-Balderrama et al., 2021; Reyes-Rodríguez et al., 2021).

El estudio de la eficacia colectiva en el marco de la teoría de la desorganización social

LaTDS (Shaw & McKay, 1969) sostiene que las conductas agresivas y antisociales no pueden explicarse únicamente por las características de los individuos, sino que deben analizarse en relación con las condiciones estructurales de las comunidades. En esta teoría, la desorganización social se define como la incapacidad de una comunidad para conformar valores compartidos en sus integrantes y mantener de forma efectiva el orden social (Kubrin & Weitzer, 2003). Desde esta perspectiva, las conductas delictivas y agresivas se presentan con mayor frecuencia en comunidades con bajo nivel socioeconómico, alta heterogeneidad poblacional e inestabilidad residencial, factores que reducen el control social informal de la conducta y, en consecuencia, la regulación de la conducta individual.

La teoría de la eficacia colectiva (Sampson et al., 1997) se desarrolló como una extensión de la TDS, con el fin de profundizar

en los mecanismos sociales que explican las diferencias en la capacidad de las comunidades para ejercer control informal sobre las conductas antisociales o agresivas de sus miembros. Según Sampson et al. (1997, 2002), la eficacia colectiva de la comunidad se fundamenta en dos componentes centrales: la percepción de cohesión social y confianza y el control social. La cohesión social y la confianza hacen referencia a la percepción de los individuos de compartir normas, valores con otros miembros de la comunidad, así como a la expectativa de que estos son confiables y actuarán de forma cooperativa para resolver problemas colectivos (Sampson, 2008). Por su parte, el control social informal alude a la disposición de los miembros de la comunidad para intervenir con el fin de garantizar el cumplimiento de las normas sociales y mantener el orden colectivo (Gearhart & Joseph, 2018).

Recientemente han surgido diversos cuestionamientos a la conceptualización de la eficacia propuesta por Sampson et al. (1997), los cuales deben ser considerados en futuros estudios de este constructo en el ámbito escolar. En primer lugar, un cuerpo de evidencia cada vez más amplio sugiere que la cohesión social y el control informal son constructos distintos que no siempre se encuentran fuertemente relacionados (Hipp & Wo, 2015). Algunos autores sostienen que la cohesión social es una variable que antecede al control informal dentro de la comunidad (Choucy & Unnever, 2022; Gearhart & Joseph, 2018). Por otra parte, también se ha cuestionado el abordaje del concepto de control informal, el cual se ha enfocado principalmente en la disponibilidad de los integrantes de la comunidad, dejando de lado formas indirectas de ejercicio de ese control, como llamar a la policía o reportar la situación a las autoridades escolares (Gau, 2014). Finalmente, Gearhart & Joseph (2018) cuestionaron que en el modelo de Sampson et al. (1997) se indaga acerca de la disposición del grupo para intervenir, pero no sobre la eficacia real de las intervenciones para promover el cumplimiento de las normas sociales por parte de los individuos.

La eficacia colectiva como marco teórico para comprender y promover la paz escolar

El constructo de eficacia colectiva se emplea para comprender los mecanismos mediante los cuales la escuela puede favorecer una cultura de paz entre los estudiantes. Estos estudios parten de la premisa de que la paz, tanto en su dimensión negativa como positiva, se presenta con mayor frecuencia en escuelas donde existen relaciones caracterizadas por la cohesión y la confianza entre estudiantes y docentes, así como una disposición colectiva a intervenir para detener las agresiones y promover conductas prosociales (Thornberg et al., 2020; Williams & Guerra, 2011). La evidencia empírica respalda esta perspectiva al mostrar que una mayor eficacia colectiva escolar orientada a la promoción de la paz se asocia con una menor frecuencia de bullying (Olsson et al., 2017; Williams & Guerra, 2011; Sapouna, 2010), una reducción de las conductas pasivas o alentadoras por parte de los espectadores (Reyes-Rodríguez et al., 2024; Sjögren et al., 2020), y una mayor frecuencia de intervenciones defensivas por parte de los espectadores en situaciones de bullying (Thornberg et al., 2020).

El estado del arte en la temática evidencia la necesidad de desarrollar nuevas investigaciones que profundicen en los factores que influyen en la percepción de la eficacia escolar colectiva orientada a la promoción de la paz. Asimismo, resulta pertinente examinar de manera sistemática las variables propias del contexto escolar —tanto a nivel institucional como del profesorado y del alumnado— que puedan desempeñar un papel mediador o moderador en la relación entre la eficacia colectiva y las conductas de los estudiantes en el ámbito de sus interacciones interpersonales. Estos vacíos de conocimiento subrayan la importancia de avanzar hacia modelos explicativos más integrales que permitan comprender con mayor precisión los mecanismos mediante los cuales la eficacia colectiva contribuye a la construcción de ambientes escolares pacíficos y a la prevención de dinámicas relacionales conflictivas.

Disciplina docente

La disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas y prácticas que el docente implementa para regular la conducta de los estudiantes y favorecer una convivencia armónica en el aula (Rigby, 2014). El propósito fundamental de estas intervenciones es promover el desarrollo de la autodisciplina en el alumnado (Zhan et al., 2024). Estas prácticas pueden tener un carácter preventivo, orientado a evitar problemas de conducta mediante la creación de ambientes positivos, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y la promoción del respeto mutuo, o bien un carácter correctivo, centrado en atender conductas que transgreden las normas de convivencia (Darling-Hammond & Fronius, 2022).

Las prácticas disciplinarias pueden clasificarse en dos grandes grupos (Burger et al., 2015; Hoffman, 2000; Rote et al., 2021): (a) punitivas, en las que el docente recurre a su autoridad para aplicar sanciones, restringir privilegios o imponer reprimendas verbales frente a conductas inapropiadas del estudiante, como amonestaciones verbales, expulsión temporal del aula, envío a la dirección o exclusión de determinadas actividades. Este tipo de prácticas también incluye el retiro de afecto y atención, como ignorar al estudiante o mostrarle indiferencia; y (b) no punitivas, orientadas a comprender las causas del problema de conducta y a fomentar la empatía hacia la víctima, así como la responsabilidad del agresor respecto al daño ocasionado a otros. Estas estrategias incluyen la disciplina inductiva, la mediación y la preocupación compartida, además de intervenciones centradas en desarrollar en el agresor habilidades para manejar los conflictos de manera no violenta y, paralelamente, brindar apoyo a la víctima para fortalecer su asertividad y bienestar psicológico.

La disciplina punitiva continúa siendo el enfoque más utilizado en las escuelas para controlar la conducta del estudiantado (Burger et al., 2015; Rigby, 2014; Thompson & Webber, 2010). Si bien este tipo de disciplina puede generar efectos inmediatos, su

impacto en la reducción del comportamiento agresivo resulta limitado a mediano y largo plazo (Banzon-Librojo et al., 2017; Kovacevic et al., 2024; Zhan et al., 2024). Esta ineficacia relativa puede explicarse por diversas razones: (a) el estado emocional negativo que provoca el castigo dificulta que el agresor interiorice valores morales, tome conciencia del daño causado a la víctima y a la comunidad escolar; (b) la pérdida de poder derivada de la sanción puede llevar al agresor a reafirmar su dominio agrediendo a estudiantes con menor poder; y (c) la exclusión o estigmatización asociada al castigo genera actitudes negativas hacia la escuela y reduce el compromiso con el aprendizaje, lo que a su vez incrementa la probabilidad de nuevas conductas agresivas hacia los pares (Gerlinger & Wo, 2016; Mullet, 2014; Payne & Welch, 2015).

Disciplina restaurativa

De manera progresiva, las escuelas han incorporado con mayor frecuencia estrategias no punitivas para enfrentar situaciones de bullying. Una de las más destacadas es la disciplina inductiva, la cual se basa en desaprobar la conducta agresiva del estudiante y, simultáneamente, estimular su empatía al mostrarle el daño causado a sus compañeros (Hoffman, 2000). Al aplicar esta estrategia, los docentes expresan su desaprobación hacia la conducta, pero al mismo tiempo transmiten al estudiante que es capaz de comportarse de manera adecuada y que sus acciones negativas no determinan su valor ni su identidad personal (Rote et al., 2021).

De acuerdo con algunos autores (Gerlinger & Wo, 2016; Gregory et al., 2010), la disciplina inductiva resulta más efectiva cuando el profesorado combina la provisión de estructura con el apoyo al estudiantado. En el ámbito de la prevención del bullying, la estructura se refleja en la existencia de normas antibullying claras, consistentes y aplicadas de manera justa por el docente. El apoyo, por su parte, implica la disposición del docente para facilitar la resolución pacífica de los conflictos entre los estudiantes, brindar

acompañamiento y protección a las víctimas de agresión e, incluso, ofrecer orientación al agresor para favorecer la modificación de su conducta.

La disciplina restaurativa es una modalidad de disciplina inductiva enmarcada en un enfoque no punitivo de prevención del bullying. Se fundamenta en los principios de la justicia restaurativa, que promueve espacios de diálogo en los que la víctima y el agresor reflexionan conjuntamente sobre el daño ocasionado y acuerdan mecanismos para su reparación (Gregory et al., 2015). Este enfoque se centra en la construcción y el fortalecimiento de relaciones positivas dentro de la comunidad escolar (Payne & Welch, 2015) y en la transformación de las desigualdades de poder que afectan las relaciones interpersonales (Braithwaite, 2002). Por ello, resulta especialmente pertinente para el manejo del bullying, fenómeno caracterizado por un marcado desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Volk et al., 2014). En estas situaciones, la disciplina restaurativa contribuye a empoderar tanto a la víctima como al agresor y a la comunidad escolar en su conjunto, promoviendo que asuman de manera compartida la responsabilidad de resolver y prevenir nuevas formas de agresión.

Además, en la disciplina restaurativa, las víctimas son empoderadas al brindarles voz para expresar el daño experimentado y participar activamente en la elaboración del acuerdo de reparación, lo que contribuye a que se sientan valoradas y reconocidas. Al centrarse en la conducta y no en la persona, este enfoque también empodera al agresor, al fomentar que asuma la responsabilidad de sus acciones, repare el daño causado y se reintegre de manera positiva a la comunidad escolar. Finalmente, la comunidad escolar se ve fortalecida al participar en el proceso restaurativo y asumir un rol activo en la resolución de los conflictos (Ahmed & Braithwaite, 2012).

De acuerdo con Payne y Welch (2017), la disciplina restaurativa cumple cinco objetivos esenciales: (a) lograr que la comunidad escolar comprenda el daño ocasionado por la conducta agresiva y

desarrolle empatía tanto hacia la víctima como hacia el agresor en su intento de reparar el daño; (b) construir o restablecer relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar; (c) fomentar la responsabilidad y la rendición de cuentas a través de la reflexión y la colaboración; y (d) reintegrar, cuando sea necesario, al agresor y a la víctima dentro de la comunidad escolar.

La disciplina restaurativa puede implementarse tanto como estrategia preventiva como de intervención. En su función preventiva, incluye actividades como círculos restaurativos que involucren a toda la comunidad escolar, así como entrenamientos dirigidos a que los estudiantes aprendan a gestionar sus emociones y desarrollen empatía hacia los demás. Como estrategia de intervención, se emplean conversaciones restaurativas informales o reuniones restaurativas formales para abordar incidentes más graves (Gregory et al., 2024). Es importante destacar que estas acciones —que pueden involucrar a la víctima, al agresor, a docentes y a otros actores como padres o estudiantes— pueden ser llevadas a cabo por docentes entrenados en manejo restaurativo de conflictos o por profesionales de la salud mental capacitados (Darling-Hammond et al., 2020).

Aunque los estudios son limitados y sus resultados no siempre concluyentes, la evidencia empírica disponible indica que la implementación de prácticas disciplinarias adecuadas puede mejorar significativamente el clima escolar, fortalecer las relaciones entre docentes y estudiantes y reducir la frecuencia de situaciones de bullying y otros problemas de conducta. Estos hallazgos sugieren que este tipo de disciplina cuando se aplica de manera consistente no solo corrige comportamientos inapropiados, sino que también promueve un entorno educativo más seguro, inclusivo y positivo (Darling-Hammond et al., 2020; Gregory et al., 2024).

Es importante señalar que los estudios sobre la disciplina restaurativa aún son incipientes, por lo que la investigación futura debería abordar varias áreas clave (Darling-Hammond & Fronius,

2022; Rigby, 2014), entre ellas: (a) desarrollar mecanismos e instrumentos que permitan medir de manera válida y confiable las prácticas de disciplina restaurativa; (b) identificar los factores escolares que facilitan o dificultan la implementación de acciones restaurativas; (c) explorar las variables que podrían mediar o moderar los efectos de la disciplina restaurativa en la prevención del bullying; (d) emplear diseños metodológicamente robustos para evaluar los efectos de la disciplina restaurativa a corto, mediano y largo plazo; (e) analizar cómo se integra la disciplina restaurativa con otras estrategias disciplinarias; así como (f) investigar su eficacia en contextos de agresión reactiva, donde la víctima pueda haber contribuido al incidente o el agresor presente problemas de personalidad que dificulten la empatía hacia la víctima.

Conclusión

Los estudios sobre eficacia colectiva escolar y disciplina restaurativa ofrecen importantes implicaciones para la práctica educativa. En primer lugar, la evidencia sugiere que las escuelas con un alto nivel de eficacia colectiva pueden implementar estrategias disciplinarias más efectivas y sostenibles. Lo anterior implica que todos los actores del proceso formativo no trabajen de manera aislada, sino que coordinen esfuerzos, se enfoquen en normas antibullying consistentes y refuercen la idea de que la prevención del bullying es un problema de toda la comunidad escolar (Gaffney et al., 2021; Reyes-Rodríguez et al., 2021).

Por otro lado, la disciplina restaurativa proporciona herramientas prácticas para manejar conflictos y conductas agresivas de manera que se fortalezca la responsabilidad, la empatía y la cohesión social. Su implementación permite que las víctimas, los agresores y la comunidad escolar participen activamente en la resolución de conflictos, promoviendo la reparación del daño y la reintegración de los estudiantes involucrados (Gregory et al., 2015; Payne & Welch, 2015).

Recomendaciones

A partir de estos hallazgos, se desprenden diversas implicaciones prácticas para el ámbito escolar. En este sentido, las escuelas deben:

a. Sensibilizar a los actores del proceso formativo acerca de la importancia de que los estudiantes perciban a la escuela como una institución eficaz en la prevención del bullying, para lo cual todo el claustro académico debe mantener normas antibullying claras y consistentes, brindarse apoyo y actuar de forma coordinada y decidida para detener y prevenir situaciones de acoso.
b. Capacitar a los docentes en estrategias de disciplina restaurativa, a fin de que las utilicen en la prevención y el manejo de situaciones de bullying.
c. Estimular la participación y la colaboración de directivos, docentes, estudiantes y familias en la prevención y el abordaje de situaciones de bullying.
d. Implementar de forma integrada estrategias preventivas (círculos restaurativos, educación socioemocional, formación socioemocional) como estrategias de intervención (conversaciones restaurativas formales o reuniones formales) para atender eventos de bullying.
e. Evaluar de forma continua con el propósito de identificar factores que facilitan o estimulan el uso de la disciplina restaurativa y fortalecen la percepción de eficacia escolar para prevenir el bullying, con el fin de atenderlos.

JUSTICIA ESCOLAR: EFECTOS EN EL BIENESTAR, EL ACOSO Y EL CIBERACOSO

El concepto de justicia en el entorno escolar ha despertado un interés creciente en los campos de la psicología educativa y la sociología, debido a su impacto directo en el desarrollo, el bienestar y el comportamiento del estudiantado. Aunque existe una vasta literatura sobre la justicia en ámbitos laborales, sociales y legales, la investigación centrada específicamente en los contextos educativos continúa siendo relativamente limitada, particularmente en lo que respecta a la percepción de justicia y su relación con fenómenos como la violencia escolar y el ciberacoso (Kazemi, 2016).

El objetivo de este capítulo es analizar las principales perspectivas teóricas y empíricas sobre la justicia escolar, con énfasis en la justicia distributiva y procedimental, para examinar sus implicaciones en el bienestar y la salud mental del estudiantado, así como su relación con la prevención del acoso escolar y el ciberacoso. A través de la revisión de estudios recientes, se expone cómo la experiencia de justicia en la escuela puede transmitir mensajes que afectan las actitudes, los valores y los comportamientos de quienes integran la comunidad educativa, y se explora la compleja relación entre variables individuales, sociales y organizacionales que inciden en la aparición o inhibición de eventos de violencia.

Fundamentos teóricos de la justicia escolar

La justicia dentro de los entornos escolares puede entenderse como la percepción de equidad, imparcialidad y respeto en los procedimientos, la distribución de recursos y el trato por parte de docentes, directivos y compañeros (Resh & Sabbagh, 2014b). Se

distinguen comúnmente tres dimensiones principales: la justicia procedimental, distributiva y relacional. La primera hace referencia a la equidad en los procesos de toma de decisiones, resolución de conflictos y asignación de recursos; la segunda se centra en la justicia en la distribución de bienes materiales y simbólicos, tales como calificaciones, oportunidades educativas y reconocimientos (Cooper, 2016); mientras que la tercera se centra en las percepciones que tienen las personas dentro de un grupo respecto al trato en las decisiones que provienen de las autoridades (Blader & Tyler, 2009; Lind & Tyler, 1988).

De acuerdo con Kazemi (2016), las experiencias de justicia en la escuela no solo guardan relación con el desempeño académico, sino que también impactan en la motivación, la actitud hacia la autoridad y la cultura democrática. Por ejemplo, la justicia distributiva, relacional y procedimental se han asociado con un aumento en la orientación democrática y la confianza en las instituciones por parte de adolescentes (Resh & Sabbagh, 2014b), así como con comportamientos cívicos relevantes como la abstención de la violencia y la participación en actividades extracurriculares (Resh & Sabbagh, 2017).

La justicia procedimental en el aula

La justicia procedimental se refiere a la percepción de equidad y legitimidad en los procesos a través de los cuales se toman decisiones y se resuelven disputas dentro del contexto escolar. De acuerdo con Jackson et al. (2015), la justicia procedimental implica cuatro principios fundamentales:

- Voz: el derecho del estudiantado a expresar su punto de vista en los procesos que les afectan, siendo escuchadas de manera digna y respetuosa.
- Imparcialidad: las decisiones se basan en hechos y evidencias, y no en prejuicios o favoritismos.

- Estabilidad/consistencia: los procedimientos están regidos por reglas claras, aplicadas de forma coherente a lo largo del tiempo.
- Transparencia y representación: las personas involucradas comprenden cómo y por qué se toman las decisiones, lo cual fomenta la confianza en la autoridad.

Según Tata (1999), la percepción de justicia procedimental aumenta cuando las calificaciones se asignan conforme a criterios explícitos y mediante el uso de múltiples sistemas de evaluación. Por su parte, Tyler y Caine (1981) señalaron que la utilización de varios criterios para valorar el desempeño estudiantil contribuye a reducir la percepción de arbitrariedad. No obstante, Shaw y Barker (2020) advirtieron que existe escasa evidencia empírica acerca de qué procedimientos son efectivamente percibidos como justos por el estudiantado, lo que pone de manifiesto la necesidad de profundizar en el análisis de las prácticas cotidianas que construyen o erosionan la legitimidad de las instituciones educativas.

La justicia distributiva y su relevancia en la educación

La justicia distributiva aborda la equidad en la asignación de recursos, oportunidades, reconocimientos y sanciones dentro de la escuela (Cooper, 2016). Esta dimensión incluye principios como el suficientismo, la reparación de daños, el prioritarismo y la equidad/igualdad.

Los estudiantes suelen valorar la igualdad en la distribución de recursos y trato, mientras que las personas docentes tienden a considerar el esfuerzo y las necesidades particulares (Berti et al., 2010). De acuerdo con Bolívar (2013), la justicia distributiva en la educación supone asegurar el acceso a aprendizajes fundamentales para todos, sin que factores como el origen social o la disponibilidad de recursos afecten negativamente el desempeño escolar.

Implicaciones de la justicia escolar en el bienestar y la convivencia

La literatura sugiere que las experiencias de justicia escolar se asocian con múltiples dimensiones del bienestar estudiantil, el sentido de pertenencia, la salud mental y la prevención de conflictos (Capone et al., 2018; Mameli et al., 2018). La justicia percibida en la escuela influye en la legitimidad de las autoridades, el compromiso académico, las emociones y el comportamiento social.

Efectos sobre el bienestar psicológico

Diversos estudios han encontrado que las percepciones de justicia distributiva, procedimental y relacional se asocian de manera positiva con indicadores de bienestar social y psicológico (Capone et al., 2018; Mameli et al., 2018). Por ejemplo, Elovainio et al. (2011) señalaron que la justicia escolar está vinculada con menores niveles de ausentismo, un mejor desempeño académico y una mayor salud psicológica.

Además, la justicia docente se ha relacionado con la manifestación de comportamientos altruistas dentro del entorno escolar (Jiang et al., 2019) y con una mayor participación en actividades cívicas y comunitarias (Resh & Sabbagh, 2017). En este sentido, los estudiantes que perciben a sus docentes como justos muestran una mayor propensión a inhibir conductas violentas y a involucrarse de forma activa en la vida escolar.

Justicia, pertenencia y confianza institucional

La justicia percibida tiene efectos significativos sobre el sentido de pertenencia y la confianza en la autoridad escolar (Gouveia-Pereira et al., 2017). Según Resh y Sabbagh (2014a), tanto la justicia distributiva como la procedimental favorecen el desarrollo de la confianza en las instituciones y promueven la integración de los estudiantes. En esa línea, Nader (2012) identificó que el trato igualitario por parte de docentes y directivos se asocia con la construc-

ción de un ambiente escolar positivo y colaborativo. Por su parte, Lee y Kavanaugh (2015) sugirieron que las percepciones de reglas justas y sanciones reintegradoras disminuyen la probabilidad de comportamientos antisociales, lo que subraya la importancia de políticas escolares que prioricen la equidad y la reparación, por encima de modelos centrados exclusivamente en el castigo punitivo.

Justicia, emociones y actitudes frente a la autoridad

La percepción de justicia en las escuelas también incide en la valoración de la autoridad y en las emociones experimentadas por los estudiantes. Antrobus et al. (2019) encontraron que la justicia procedimental fortalece la confianza en la legitimidad de la autoridad, mientras que Brasof y Peterson (2018) advirtieron que la implementación de políticas punitivas puede generar percepciones de injusticia procedimental y, con ello, socavar dicha legitimidad. James et al. (2015) reportaron que la percepción de justicia en el trato recibido disminuye la probabilidad de involucramiento en conductas violentas, lo que refuerza la tesis de que la equidad en los procesos es un elemento clave para una convivencia pacífica.

Justicia escolar y su relación con la violencia, el acoso y el ciberacoso

Uno de los desafíos contemporáneos más relevantes para las instituciones educativas es la prevención y gestión de distintas formas de violencia, tanto en el ámbito físico como en el digital. Estudios recientes han explorado cómo las percepciones de justicia escolar pueden influir en la prevalencia del acoso escolar y el ciberacoso.

Justicia y prevención del acoso escolar

Diversas investigaciones han encontrado que la justicia procedimental percibida se asocia con una menor incidencia de conductas agresivas, un mayor respeto a las reglas y una valoración positiva de la autoridad escolar (Peguero & Bracy, 2015; Xu & Chen,

2022). Brubacher et al. (2009) confirmaron que una alta valoración de justicia procedimental en la resolución de conflictos familiares se relaciona con una reducción en la frecuencia de conductas de intimidación escolar.

En el ámbito del acoso escolar, Kim et al. (2022) mostraron que la justicia escolar percibida incrementa la probabilidad de que los estudiantes reporten situaciones de acoso basadas en prejuicios, mientras que Overstreet et al. (2022) observaron que quienes consideran a sus escuelas como injustas presentan una mayor propensión a convertirse en víctimas de acoso.

Justicia y ciberacoso

El auge de las tecnologías digitales ha introducido nuevos desafíos en materia de convivencia y equidad. Wang (2020) exploró la relación entre la percepción de justicia social y el ciberacoso en China y Estados Unidos, y encontró que la justicia distributiva, procedimental e interaccional predicen la probabilidad de incurrir en conductas de ciberacoso.

Por su parte, Katsaros et al. (2022) analizaron la justicia procedimental en la comunicación de decisiones de moderación de contenido en la red social X, concluyendo que quienes perciben un trato justo por parte de la plataforma tienen una menor probabilidad de reincidir en conductas inapropiadas.

En el ámbito educativo digital, Shaw y Barker (2020) hallaron que la justicia procedimental se asocia negativamente con la comunicación antisocial hacia docentes, lo que pone de relieve la importancia de fomentar prácticas justas y transparentes en los entornos virtuales de aprendizaje.

Factores individuales y sociales en la percepción de justicia

La percepción de justicia en la escuela no es homogénea, sino que se encuentra modulada por variables individuales, familiares y socioculturales. El desarrollo de habilidades de razonamiento mo-

ral, la empatía y la cohesión familiar han sido identificados como factores asociados con una mayor sensibilidad ante la justicia distributiva y procedimental (Marshall et al., 2001; McGillicuddy-De Lisi et al., 2008). Karmakar et al. (2008) subrayaron que los estilos de crianza y el entorno sociocultural influyen en la manera en que los jóvenes conceptualizan y valoran la justicia en la escuela, lo que puede contribuir a explicar diferencias en los niveles de compromiso, participación y comportamiento social.

Género, rendimiento académico y percepción de justicia

Algunos estudios han reportado diferencias significativas de género y rendimiento académico en la percepción de justicia. Çelikkaya (2008) encontró que las estudiantes tienden a percibir mayor justicia en sus experiencias escolares, mientras que quienes presentan alto rendimiento muestran una percepción superior de justicia retributiva. No obstante, no se detectaron diferencias relevantes en la justicia distributiva y relacional.

Emociones, satisfacción vital y conducta antisocial

Investigaciones recientes han evidenciado que una percepción insatisfactoria de la justicia puede derivar en emociones negativas, menor satisfacción vital e incluso en comportamientos delictivos durante la adolescencia (Zhang et al., 2022). En este sentido, Sanches et al. (2012) reportaron que la justicia distributiva y procedimental se asocian de forma negativa con la conducta desviada. Asimismo, Claus et al. (2012) destacaron que la agresividad verbal del profesorado se correlaciona con mayores niveles de comportamiento antisocial estudiantil, así como con una valoración negativa de la justicia interaccional, procedimental y distributiva.

Ambientes escolares y modelos organizacionales justos

Roy (2022) señaló que, dada la naturaleza jerárquica y en muchos casos mecanicista de las instituciones escolares, resulta indispen-

sable implementar sistemas organizacionales justos, equitativos y empáticos que favorezcan la construcción de ambientes educativos enriquecedores y prevengan experiencias de injusticia. La promoción de la justicia en la gestión escolar no solo contribuye a reducir los riesgos de acoso y violencia, sino que también impulsa el desarrollo integral, el compromiso y el bienestar.

Relación entre justicia escolar y ciberacoso

Aunque la literatura sobre la relación directa entre la justicia distributiva y el ciberacoso en adolescentes es aún incipiente, la evidencia disponible sugiere que la percepción de justicia, tanto procedimental como distributiva, puede tener un efecto preventivo sobre este fénomeno (Turner et al., 2014; Wang, 2022). En particular, Wang (2022) encontró que la injusticia distributiva percibida predice la probabilidad de incurrir en conductas de ciberacoso, lo que indica que, además de los factores psicológicos individuales, las dimensiones sociales del entorno escolar también pueden favorecer comportamientos desviados en línea. Asimismo, Chory-Assad y Paulsel (2004) hallaron que tanto la justicia distributiva como la procedimental se correlacionan negativamente con la agresión y el sentimiento hostil en el estudiantado; sin embargo, solo la justicia procedimental presentó un efecto predictivo significativo.

Vacíos de investigación y retos futuros

Pese a los avances en la comprensión de la justicia escolar y su influencia en la convivencia, aún existen vacíos importantes en la literatura, especialmente respecto a la relación entre justicia distributiva y ciberacoso en estudiantes adolescentes. Es fundamental continuar evaluando la compleja interacción de variables psicológicas, individuales y sociales que configuran la experiencia escolar y la aparición de eventos de acoso y violencia, tanto presencial como digital (Turner et al., 2014).

Conclusiones

La justicia escolar es un concepto multifacético que abarca desde la equidad en los procedimientos hasta la distribución justa de recursos y oportunidades. Su percepción por parte de estudiantes, docentes y familias incide de manera profunda en el bienestar, la salud mental, el sentido de pertenencia y la prevención de conductas violentas y antisociales.

La evidencia revisada indica que promover prácticas justas, transparentes y participativas en la gestión escolar refuerza el compromiso democrático, la confianza en la autoridad y el clima positivo en la institución. En particular, la justicia procedimental se ha mostrado como un factor decisivo para fortalecer el sentido de pertenencia, reducir la agresión y prevenir tanto el acoso como el ciberacoso.

El principal desafío para las escuelas es construir y mantener sistemas organizacionales justos, basados en la escucha, la imparcialidad, la transparencia y la equidad. Este esfuerzo requiere la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, así como el respaldo de políticas públicas que garanticen el acceso equitativo a recursos, oportunidades y experiencias educativas de calidad, independientemente del origen, género o condición social.

Finalmente, se destaca la importancia de continuar profundizando en la investigación sobre los factores que influyen en la percepción de justicia y su relación con fenómenos emergentes como el ciberacoso, a fin de diseñar estrategias preventivas y de intervención que promuevan entornos educativos más seguros, justos y equitativos.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones buscan orientar acciones concretas dirigidas a estudiantes, docentes, directivos y familias, con el propósito de fortalecer la percepción de justicia, prevenir el acoso

escolar y el ciberacoso, así como promover una convivencia escolar más democrática y saludable:

a. Para estudiantes, es fundamental promover su participación activa en los procesos de toma de decisiones escolares, expresando sus puntos de vista de manera respetuosa y constructiva. De igual forma, resulta valioso que desarrollen habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos, ya que estas competencias fortalecen la percepción de justicia y el respeto hacia la autoridad. Asimismo, se recomienda que utilicen los canales institucionales disponibles —como comités estudiantiles, buzones de quejas o encuestas anónimas— para manifestar inquietudes relacionadas con situaciones de injusticia o acoso.
b. Para docentes, se sugiere aplicar criterios de evaluación claros, consistentes y transparentes, comunicando oportunamente al estudiantado los fundamentos de las calificaciones y de la retroalimentación otorgada. Del mismo modo, es indispensable garantizar un trato equitativo en el aula, evitando favoritismos o sesgos relacionados con el género, el origen social o el rendimiento académico. También es recomendable incorporar espacios de diálogo en la práctica docente, que permitan a los estudiantes expresar sus opiniones y sentirse escuchados respecto a temas que impactan directamente en su vida escolar.
c. Para directivos y gestores escolares, se recomienda establecer políticas institucionales que aseguren la equidad en la distribución de recursos y oportunidades, tales como becas, reconocimientos o el acceso a programas extracurriculares. Es importante diseñar protocolos de resolución de conflictos basados en principios de justicia restaurativa, priorizando la reparación del daño y la reintegración de las personas involucradas por encima del castigo punitivo. Además, resulta esencial implementar mecanismos de capacitación continua para

docentes y personal administrativo en temas de justicia escolar, convivencia y prevención del acoso y el ciberacoso.

d. Para familias y comunidad educativa, se propone fomentar estilos de crianza democráticos y empáticos que refuercen en el hogar los valores de equidad, respeto y participación. Asimismo, es recomendable colaborar activamente con la escuela en proyectos de convivencia, mediación y prevención del bullying, promoviendo un frente común en favor de la justicia y la equidad. Finalmente, se sugiere modelar prácticas de resolución pacífica de conflictos y de trato justo en los ámbitos familiar y comunitario, de modo que exista coherencia entre las experiencias que los estudiantes viven en su entorno más cercano y los principios que se impulsan en la escuela.

FAMILIA Y CRIANZA FRENTE AL ACOSO ESCOLAR: PREVENCIÓN Y AFRONTAMIENTO

En la actualidad, la sociedad ha tendido a normalizar diversas situaciones que, lejos de contribuir a la construcción de entornos seguros para las futuras generaciones, avanzan en sentido contrario. Padres y madres de familia han permitido la adopción de cambios, normas y conductas que se alejan cada vez más de una sociedad en la que sus hijos puedan desarrollarse y sentirse seguros. La violencia trastoca múltiples ámbitos sociales; pero sobre todo permea en espacios donde no debería estar presente. La escuela, que idealmente tendría que constituirse como un entorno libre de cualquier forma de violencia, llamado a prevenirla y a revertirla, enfrenta hoy el desafío de promover una convivencia tranquila, justa, segura y saludable para todos. La violencia en las escuelas es el reflejo de las experiencias que viven los distintos actores educativos fuera de estas (Cruz et al., 2022; Morales, 2023), y se presenta en los diversos niveles y áreas del sistema educativo.

El objetivo del presente capítulo es analizar el rol de los padres de familia en la prevención, detección e intervención del acoso escolar; enfatizando estrategias de crianza basadas en la comunicación, el respeto y la supervisión responsable, con el fin de fortalecer entornos familiares que contribuyan a la seguridad y el bienestar de los estudiantes. En este sentido, se analiza la prevalencia de este fenómeno, así como factores familiares y factores de riesgo que pueden promover el acoso entre pares y el papel fundamental que tienen padres y madres para la prevención del acoso. Por último, se proporcionan recomendaciones que les permita a los padres actuar de manera informada y proactiva frente a estas problemáticas, promoviendo entornos seguros y saludables.

Prevalencia del acoso escolar

A nivel mundial, uno de cada cuatro estudiantes vive el acoso escolar; el informe de la Organización Global de Prevención ante el Bullying (OGPAB, 2023) comparte algunas cifras que denotan la prevalencia de este fenómeno:

- 85% de acoso escolar sucede en el entorno escolar.
- 82% de los niños y niñas con alguna discapacidad sufren de acoso.
- 74% de los niños y niñas de entre 8 y 14 años han sufrido de este tipo de violencia, por lo menos una vez.
- Más del 90% de las agresiones de acoso escolar no se reportan a los docentes.
- 60% de los estudiantes que cometen acoso escolar tendrán al menos un incidente delictivo en la edad adulta.
- Tres millones de estudiantes faltan mensualmente a la escuela a causa del acoso escolar.
- 9 de 10 estudiantes homosexuales sufren acoso por su orientación sexual.

México se encuentra entre los primeros cinco países con las tasas más altas de prevalencia de acoso escolar, lo que lo posiciona como un problema relevante de salud pública (Bullying Sin Fronteras, 2025; OGPAB, 2023). Los adolescentes de entre 11 y 14 años constituyen el grupo más afectado por este tipo de violencia (OGPAB, 2023), lo que implica que personas con hijos en educación secundaria deben mantenerse especialmente atentos a posibles cambios en su conducta. No obstante, esta información no exime de vigilancia y prevención en otras etapas del desarrollo, ya que el acoso escolar no distingue edad, nivel educativo ni tipo de institución.

Factores familiares que favorecen el acoso escolar

La familia constituye la primera institución responsable de cuidar, proteger y educar a los niños para que se desarrollen como perso-

nas responsables, felices y socialmente integradas. Sin embargo, a los padres no siempre se les brindan herramientas formativas explícitas para cumplir con esta función; con frecuencia, el ejercicio de la crianza se construye a partir de la experiencia cotidiana y de la interpretación de las respuestas conductuales, emocionales y afectivas de los hijos. En este proceso, algunas conductas o indicadores relevantes pueden pasar desapercibidos, a pesar de que deberían ser considerados señales de alerta que permitan una intervención oportuna. En determinados contextos, el entorno familiar puede generar dinámicas que favorecen la normalización de la violencia y de comportamientos agresivos (Labella & Masten, 2018); por ello, resulta pertinente reflexionar sobre aquellas prácticas familiares que pueden propiciar conductas vinculadas al acoso escolar. A continuación, se presentan algunos factores familiares que pueden influir en su aparición:

- *Clima de conflicto y violencia familiar.* Un ambiente familiar poco saludable aumenta la probabilidad de que un niño o adolescente adopte conductas agresivas, al constituir el principal referente conductual del que dispone. El actuar de los padres modela la forma en que ellos aprenden a relacionarse con los demás, por lo que la figura parental suele fungir como ejemplo a seguir, ya sea de forma positiva o negativa (Cardozo & Dubini, 2020; López, 2019; Montenegro et al., 2024). Por otro lado, las prácticas parentales no solo influyen en la manifestación de conductas agresivas, sino también en la vulnerabilidad de los hijos a la victimización escolar, en particular mediante el desarrollo de ansiedad social (León-Moreno et al., 2020).
- *Estilos de crianza autoritarios, permisivos o negligentes.* Los estilos de crianza se refieren al conjunto de acciones, patrones, comportamientos, actitudes y prácticas que padres emplean para educar, guiar y responder a las necesidades emocionales y físicas de sus hijos. Estos estilos configuran el clima

familiar e influyen de manera significativa en el desarrollo de la personalidad y en las conductas de estos. Si bien existen diversos estilos de crianza, la evidencia señala que al menos tres se asocian con una mayor probabilidad de desarrollar conductas abusivas: (a) estilos autoritarios, caracterizados por un control excesivo, reglas rígidas e inflexibles y una ausencia de explicación o diálogo; (b) estilos permisivos, en los que predomina el afecto, pero se evitan el establecimiento de límites y normas claras; y (c) estilos negligentes, en los que se observa escaso interés, supervisión o apoyo en el proceso educativo de los hijos (Laskoski et al., 2022).

- *Escasa comunicación.* La comunicación familiar es un medio para expresar afecto y fortalecer los vínculos emocionales entre padres e hijos. Cuando esta comunicación no es fluida, se torna evitativa u ofensiva, o bien se limita la posibilidad de dialogar sobre problemas y temas relevantes, se ve afectado el desarrollo personal positivo y saludable de los hijos. Asimismo, cuando la interacción se caracteriza por ofensas, descalificaciones o comentarios negativos, se deteriora el clima emocional del hogar. La ausencia de una comunicación adecuada tiende a incrementar la probabilidad de que se desarrollen conductas asociadas al acoso escolar (Carhuas et al. 2023; Leyva et al., 2024; Yubero et al., 2014).
- *Poca cohesión y afecto.* Cuando los padres de familia no trasmiten a sus hijos apoyo y unión familiar favorecen la probabilidad de que los menores se conviertan en agresores (Chen et al., 2022).
- *Modelos de conducta agresivos o permisivos.* Cuando los hijos tienen como principales referentes a padres que manifiestan conductas agresivas, permisivas o de abandono —no solo en el plano físico, sino también en el emocional—, aumenta la probabilidad de que reproduzcan comportamientos abusivos y agresivos con sus compañeros (Carhuas et al., 2023).

Factores de riesgo y señales de alerta para víctimas de acoso escolar

Ningún estudiante, entre los 4 y los 18 años, está exento de experimentar situaciones de acoso escolar; por ello, resulta fundamental que los padres de familia se mantengan atentos a cualquier cambio en el comportamiento de sus hijos. Estas señales pueden manifestarse a través de variaciones en la actitud, la forma de vestir, el rendimiento académico o en la conducta general, y deben considerarse indicios relevantes que ameritan atención y acompañamiento oportuno. Algunos de los aspectos que se deben de cuidar son los siguientes:

- *Cambios bruscos de estados de ánimo.* Los estudiantes que sufren acoso escolar suelen presentar síntomas depresivos, entre ellos la anhedonia, entendida como la dificultad o incapacidad de experimentar placer (Ren et al., 2023). En este sentido, es frecuente que manifiesten cambios abruptos en su estado de ánimo, predominando la tristeza, el enojo o, de manera repentina, conductas de retraimiento o timidez que previamente no se observaban; asimismo, es común que pierdan el interés por actividades o pasatiempos que antes les resultaban gratificantes.
- *Aislamiento social.* Una de las estrategias que algunos estudiantes utilizan para intentar protegerse del acoso escolar consiste en distanciarse de sus compañeros o aislarse de los grupos de su misma edad, especialmente cuando han sido víctimas recurrentes de estas conductas (Sousa et al., 2024). Generalmente, suelen evitar las reuniones sociales, actividades recreativas o la práctica de deportes con el fin de reducir la exposición a posibles agresiones; este aislamiento progresivo puede derivar en desinterés por actividades cotidianas y situaciones sociales que anteriormente realizaban con agrado.
- *Excusas para no ir a la escuela.* Las víctimas de acoso escolar suelen presentar conductas de evitación relacionadas con la

asistencia a la institución educativa (Hutzell & Payne, 2018). Con frecuencia expresan desagrado hacia la escuela o recurren a diversos pretextos para no acudir, incluyendo la manifestación de malestares físicos previos al horario escolar. Entre los síntomas más comunes se encuentran dolores recurrentes de cabeza o de estómago, así como malestares generales durante las mañanas, particularmente en los días de clase.

- *Cambios en los hábitos alimenticios.* Las alteraciones en la conducta alimentaria pueden manifestarse tanto a través de la pérdida del apetito como mediante episodios de ingesta descontrolada. Si bien estos cambios pueden responder a múltiples factores, aquellos vinculados con el acoso escolar suelen estar asociados a burlas relacionadas con la apariencia física o el peso corporal, lo que puede derivar en conductas de restricción excesiva de alimentos o, por el contrario, en un aumento compulsivo de la ingesta (OGPAB, 2023; Ruiz et al., 2022). En este sentido, omitir comidas, así como regresar de la escuela con ansiedad intensa por comer, puede constituir una señal de alerta de que el estudiante esté siendo víctima de acoso escolar.
- *Dificultad para conciliar el sueño o pesadillas frecuentes.* El acoso escolar puede generar un efecto dominó en la vida de niños y adolescentes, de modo que la afectación en un ámbito incrementa la probabilidad de que otros también se vean comprometidos. Uno de los efectos más comunes es la alteración del sueño, la cual repercute negativamente en la capacidad de atención, incrementa el riesgo de problemas de conducta y contribuye al deterioro de la memoria y de los procesos de aprendizaje (Ding et al., 2023; Qi et al., 2025).
- *Bajo rendimiento escolar.* Un principio básico del proceso educativo es que los estudiantes se sientan seguros para poder aprender. El acoso escolar constituye una de las causas del

bajo rendimiento académico, ya que las víctimas suelen centrar su atención en protegerse y evitar situaciones de riesgo, en lugar de concentrarse en las actividades escolares. Como consecuencia, presentan mayores dificultades para mantener la atención, disminuye su motivación por aprender y se ve afectada su autoconfianza, lo que puede derivar en bajo desempeño académico, ausentismo y, en casos extremos, en deserción escolar (Santín et al., 2025).

- *Baja autoestima.* Los estudiantes con baja autoestima presentan una mayor vulnerabilidad a experimentar acoso escolar, ya que esta condición se asocia con una menor confianza en sí mismos. La exposición constante a insultos, burlas o agresiones —ya sea dirigidas a su persona o a sus pertenencias— contribuye a que desarrollen sentimientos de desvalorización, inseguridad y dudas respecto a sus propias capacidades (Lei et al., 2020).
- *Desinterés en sus amigos o en hacer amigos nuevos.* El acoso escolar tiende a debilitar progresivamente la seguridad personal de los estudiantes, lo que favorece su distanciamiento de amistades previas o la pérdida de interés por establecer nuevos vínculos sociales. Esta situación puede derivar en redes de apoyo limitadas, reduciendo los recursos sociales que podrían funcionar como factores protectores frente a la violencia. Asimismo, la experiencia de victimización por acoso escolar se asocia con la presencia de rasgos de ansiedad social, lo que refuerza el aislamiento y la dificultad para relacionarse con los demás (Sousa et al., 2024).

Manifestaciones tempranas de conductas agresivas

El rol de las familias en la problemática del acoso escolar no solo debe enfocarse en las víctimas, sino que también requiere atender al agresor o a los estudiantes con riesgo de desarrollar conductas agresivas. En edades tempranas, la agresión puede surgir como

una forma de llamar la atención de los padres o como un medio para obtener aquello que desean; por eso es vital que, ante cualquier reporte de agresión, las familias identifiquen las causas subyacentes, brinden apoyo emocional y establezcan límites claros y correctivos, con el fin de prevenir la consolidación de patrones de violencia y evitar consecuencias más graves en el futuro. Por lo que es importante que la familia preste atención ante las siguientes situaciones:

- *Problemas para generar empatía.* El acoso escolar, en muchos casos, se relaciona con la dificultad de algunos niños para comprender cómo sus palabras o acciones afectan a los demás, así como con la falta de conciencia sobre el daño que pueden causar y las consecuencias de su conducta. Esta carencia de empatía no solo es un factor que favorece la aparición de conductas de acoso, sino que también obstaculiza el establecimiento de relaciones positivas entre compañeros. Algunas señales que requieren especial atención incluyen la tendencia a criticar o juzgar de manera inmediata sin considerar las perspectivas o sentimientos ajenos, culpar con facilidad a otros, mostrar indiferencia, frustración, enojo o impaciencia ante las emociones de los demás, manifestar actitudes egoístas o egocéntricas y no experimentar remordimiento cuando se causa daño a otra persona (Cruz-Linares & Mendoza-González, 2023; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).
- *Actitudes agresivas en casa.* Estas incluyen manifestaciones de agresión física, como golpear, morder, pellizcar o arañar; agresión verbal, expresada mediante gritos, insultos o la asignación de apodos; y agresión social, que se evidencia a través de la exclusión de otros en actividades cotidianas o deportivas. Este tipo de conductas resulta especialmente preocupante cuando se presenta de manera persistente, intensa y con la intención deliberada de causar daño. Asimismo, se ha observado que los adolescentes que muestran comportamientos

agresivos hacia sus hermanos tienen mayor probabilidad de reproducir estas conductas en el entorno escolar, particularmente con sus compañeros de clase (Tippett & Wolke, 2015).

- *Actitudes jactanciosas y de autosuficiencia.* Los agresores de acoso escolar suelen presentar rasgos de impulsividad, escasa empatía y una actitud favorable hacia la violencia. Con frecuencia se perciben a sí mismos como excesivamente seguros, muestran facilidad para manipular a otros, transgreden normas reiteradamente y mantienen la convicción de que su forma de actuar es la correcta (Ortega-Barón et al., 2017).

Implicaciones legales y éticas del acoso escolar

Dado que el acoso escolar es un problema grave que afecta a la sociedad en general, es inminente revisar el marco legal vigente y las responsabilidades que corresponden a los distintos actores involucrados. En México, las instituciones educativas tienen la obligación de implementar políticas y mecanismos para contrarrestar el acoso escolar, mediante protocolos claros de prevención, detección y actuación. En caso de incumplimiento, el personal educativo puede incurrir en responsabilidades legales, particularmente en el delito de omisión de cuidados y auxilio, siempre que exista conocimiento de situaciones de acoso y no se actúe de manera oportuna para prevenirlas o detenerlas. Específicamente, en el estado de Sonora se encuentra vigente la Ley para la Prevención, Atención y Erradicación de la Violencia Escolar (2018), la cual establece los diferentes tipos de sanciones en función del daño ocasionado por las conductas de acoso escolar.

Sanciones administrativas

Las sanciones administrativas se aplican cuando el personal educativo incumple con las obligaciones de prevención, atención y actuación ante casos de acoso escolar, lo que puede derivar en la imposición de medidas disciplinarias dentro del ámbito adminis-

trativo. Estas sanciones pueden incluir amonestaciones, suspensiones temporales o incluso el despido, en función de la gravedad de la omisión y de las disposiciones normativas aplicables.

Sanciones penales

En situaciones graves en las que la omisión del personal educativo derive en lesiones, abuso sexual o acoso escolar de alta gravedad, puede configurarse responsabilidad penal. En el estado de Sonora, cuando un docente ignora de manera reiterada casos de acoso escolar, puede enfrentar sanciones que van desde la cancelación de su certificación profesional hasta la inhabilitación para ejercer en instituciones educativas, de conformidad con la Ley para la Prevención, Atención y Erradicación de la Violencia Escolar para el Estado de Sonora.

La responsabilidad legal no recae exclusivamente en los actores educativos. Los padres y tutores también pueden incurrir en responsabilidad civil cuando tienen conocimiento del comportamiento agresivo de sus hijos y no adoptan medidas razonables para controlarlo o disminuirlo. Asimismo, los menores que ejercen violencia contra sus compañeros pueden enfrentar diversas consecuencias, entre las que se incluyen medidas disciplinarias escolares, que pueden ir desde amonestaciones hasta la expulsión del plantel; la participación obligatoria en programas de rehabilitación, como terapias psicológicas o esquemas de justicia restaurativa; y, en determinados casos, responsabilidad penal, la cual dependerá de la gravedad del daño causado y de la edad del agresor.

En este sentido, el Código Penal Federal (2025) establece diversas sanciones aplicables a conductas que pueden presentarse en contextos de acoso escolar. El artículo 289 contempla penas de tres a ocho meses de prisión o de 30 a 50 días de multa, o ambas, cuando las lesiones sanan en un plazo menor a 15 días. El artículo 290 prevé sanciones de dos a cinco años de prisión y multa cuando las lesiones dejan cicatriz permanente en el rostro. El artículo 291

establece penas de tres a cinco años de prisión y multa en casos de lesiones que causan discapacidad permanente. Por su parte, el artículo 260 señala sanciones de seis a diez años de prisión y multa para los actos de tocamientos obscenos o actos sexuales sin consentimiento; mientras que el artículo 261 contempla penas de seis a trece años de prisión y multa en casos de abuso sexual contra menores de quince años.

Si bien en México existe un marco legal que regula estas conductas tanto a nivel federal como en las entidades federativas, su efectividad depende de una aplicación más rigurosa y consciente por parte de todos los actores involucrados, incluidos autoridades, personal educativo y familias.

Conclusión

El acoso escolar es un problema real y complejo que afecta a muchos niños y adolescentes en el mundo. Esta problemática trasciende las paredes del espacio escolar y se arraiga en las dinámicas sociales y familiares en las que se desarrollan los estudiantes. En este sentido, la participación de los padres de familia es fundamental, no solo en su función protectora, sino también como agentes clave en la construcción de entornos seguros, respetuosos y libres de violencia, primero en el ámbito familiar y posteriormente en el escolar. Su intervención puede ser la diferencia entre la perpetuación del acoso escolar o la posibilidad real de prevenirlo y erradicarlo.

La manera en que los padres de familia crían a sus hijos tiene un impacto en su comportamiento dentro y fuera de la escuela. Los estilos de crianza que promueven límites claros, una comunicación efectiva y la expresión de afecto tienden a favorecer el desarrollo de niños y adolescentes más empáticos y con menor probabilidad de involucrarse en situaciones de acoso escolar, ya sea como víctimas o como agresores. En contraste, los estilos de crianza negligentes o autoritarios, caracterizados por la falta de supervisión o

por una inflexibilidad excesiva, aumentan el riesgo de aparición de conductas agresivas o de victimización. En este sentido, la comunicación abierta y constante entre padres e hijos se configura como una de las principales estrategias de protección y prevención frente al acoso escolar.

Los padres de familia deben mantenerse atentos a diversas señales que pueden indicar la participación de sus hijos en situaciones de acoso escolar. Entre los principales indicadores se encuentran cambios bruscos en el comportamiento, como tristeza persistente, ansiedad, rechazo a asistir a la escuela, malestares físicos matutinos de aparición repentina, alteraciones en el sueño y en el apetito, así como la pérdida de interés por actividades recreativas, deportivas o sociales. En este sentido, familiares y tutores deben asumirse como agentes activos en la prevención del acoso escolar, lo que implica educar en valores, supervisar las interacciones sociales de sus hijos —tanto presenciales como a través de dispositivos electrónicos e Internet— y mantener una comunicación constante con la escuela, reportando cualquier situación sospechosa y exigiendo la aplicación efectiva de los protocolos establecidos para la prevención y atención de la violencia escolar.

La participación de los padres en el manejo del acoso escolar es fundamental, especialmente en la formación emocional de sus hijos, en el desarrollo de la capacidad para identificar señales de alerta y en la colaboración activa con las instituciones educativas. Estos elementos constituyen factores clave para la prevención y atención de esta problemática, la cual exige la construcción de una alianza sólida entre familia y escuela, basada en el respeto, el amor y el compromiso para un futuro libre de violencia.

Recomendaciones

Es complejo indicar a los padres de familia cómo deben actuar y, aún más, cómo deben sentirse cuando su hijo presenta señales de alerta que podrían indicar una posible situación de acoso escolar.

No obstante, en el presente capítulo se ofrecen algunas recomendaciones orientadas a guiar su intervención ante este tipo de situaciones. El acoso escolar se alimenta de la soledad, la tristeza y el miedo (OGPAB, 2023); por ello, se vuelve imprescindible apoyar a los estudiantes desde el núcleo familiar, identificar oportunamente las señales de riesgo y proporcionar herramientas que les permitan afrontar y detener esta forma de violencia. A este respecto, se recomienda:

a. Mantener la calma. Ante una situación de acoso escolar, lo primero es conservar la calma y desarrollar la fortaleza emocional necesaria para afrontar el impacto que esta problemática puede generar. Esta fortaleza debe ir acompañada de paciencia, evitando reacciones impulsivas que puedan dificultar el proceso, y favoreciendo la construcción de un clima de confianza con los hijos. Este ambiente resulta esencial para establecer una comunicación efectiva que permita comprender la situación y brindar el apoyo adecuado.
b. Comunicación efectiva. Mantener un diálogo abierto, sincero, y constante con los hijos constituye un factor clave en la prevención del acoso escolar; para ello, es necesario establecer canales de comunicación claros, abiertos y confiables que favorezcan un ambiente de respeto y confianza, en el cual puedan expresarse preocupaciones y experiencias sin temor a ser juzgados o culpabilizados. Abordar el tema del acoso escolar y sus consecuencias, así como transmitir de forma constante apoyo y protección por parte de padres o tutores resulta crucial. Por lo tanto, es importante mostrar interés genuino por su vida cotidiana, conocer a sus amistades y compañeros de clase, sus actividades diarias y, especialmente, atender a sus emociones y sentimientos (Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia [Unicef], s.f.).

c. Fomento de la empatía y el respeto. Promover la empatía entre los hijos es una estrategia clave para prevenir el acoso escolar. Cuando los padres enseñan a sus hijos a comprender y compartir tanto sus sentimientos como los de los demás, contribuyen a la disminución de comportamientos agresivos y dañinas; de esta forma se favorece el desarrollo del respeto mutuo y de relaciones interpersonales más saludables (Martínez-Sitjes et al., 2023).
d. Supervisión del uso de la tecnología y redes sociales. A medida que la tecnología se vuelve parte de la vida cotidiana de niños y adolescentes, también surgen nuevas formas de agresión entre iguales. Por tal motivo, es indispensable supervisar el uso de dispositivos electrónicos y el acceso a redes sociales, considerando que el acoso y otras formas de violencia pueden manifestarse a través de plataformas digitales y entornos en línea (Larrañaga et al., 2022; Wright et al., 2021).
e. Trabajo conjunto con la escuela y otros actores. La colaboración entre familia, escuela y otros actores relevantes resulta esencial para la prevención del acoso escolar, lo que requiere una comunicación constante, clara y basada en el respeto mutuo. Los padres de familia deben mantener un vínculo permanente con las instituciones educativas de sus hijos, a fin de construir un frente común que permita generar entornos escolares seguros, abiertos y comprometidos con la prevención y atención oportuna de situaciones de acoso escolar.
f. Intervención cuando el estudiante es el agresor. En los casos en los que el estudiante participe como agresor, ya sea de manera individual o en conjunto con otros compañeros, sus conductas no deben ser minimizadas, justificadas ni celebradas. Hacerlo implica un consentimiento implícito que refuerza la idea de que ese comportamiento es aceptable, otorgándole permiso para continuar causando daño a otros. Esta valida-

ción de la conducta agresiva incrementa el riesgo de que estos patrones se consoliden y se extiendan a otras etapas de la vida, generando posibles consecuencias negativas en la adultez, como la comisión de conductas delictivas, la interrupción de la trayectoria académica o dificultades para la inserción laboral (OGPAB, 2023).

CIUDADANÍA DIGITAL Y FAMILIA: CLAVES PARA PREVENIR EL CIBERACOSO

Actualmente, Internet forma parte de la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes. Según las cifras de la International Telecommunication Union (ITU, 2024), a nivel mundial casi ocho de cada diez personas de entre 15 y 24 años utilizan activamente Internet. En México, de acuerdo con los resultados más reciente del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2025), reportados en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de la Información en los Hogares (ENDUTIH), ocho de cada 10 niñas y niños son usuarios de Internet; mientras que poco más del 95% de los adolescentes de entre 12 y 17 años lo utilizan de forma recurrente, llegando a pasar más de cuatro horas diarias conectados. Adicionalmente, esta misma encuesta señala que la mayoría de las personas usuarias emplean Internet principalmente con fines de comunicación, acceso a redes sociales y actividades lúdicas y de entretenimiento.

A pesar de estas oportunidades, los entornos digitales también pueden convertirse en escenarios donde circulan discursos de odio, hostigamiento y diversas formas de violencia, situaciones que afectan la convivencia y el bienestar de quienes las padecen, especialmente de adolescentes y jóvenes, quienes son un grupo en condición de vulnerabilidad ante el ciberacoso y otros riesgos digitales (Alakuş & Göksu, 2025; Dadi et al., 2024; Dunaway & Macharia, 2021; Martínez-Ferrer et al., 2021). Frente a estos riesgos, surge la necesidad de identificar estrategias que ayuden a prevenir y mitigar tanto la aparición como las consecuencias de estos fenómenos. En ese marco, el presente capítulo reflexiona sobre la importancia de formar ciudadanos digitales responsables y cons-

cientes, y resalta el acompañamiento familiar como una primera red de protección. A lo largo del texto se presentarán ejemplos, ideas prácticas y recomendaciones orientadas a promover entornos seguros dentro y fuera de la escuela. Finalmente, se establecen conclusiones y recomendaciones para el fortalecimiento de la ciudadanía digital y la inclusión de los padres de familia dentro de las estrategias preventivas del ciberacoso.

Ciudadanía digital: más que saber usar la tecnología

La sociedad contemporánea se encuentra ampliamente expuesta a las tecnologías, con efectos tanto positivos como negativos (Harrison & Polizzi, 2022). Comúnmente, padres, educadores y otros actores sociales, ante las habilidades que muestran las personas jóvenes en el uso de la tecnología, tienden a asumir que también saben comportarse de manera adecuada en los entornos digitales y, en consecuencia, descuidan la atención y el desarrollo de estas competencias (Dunaway & Macharia, 2021). Sin embargo, aunque pasan un tiempo significativo conectados a Internet, en la mayoría de los casos no consideran los riesgos a los que se exponen ni la relevancia de proteger la información personal que publican en línea (Suárez, 2025).

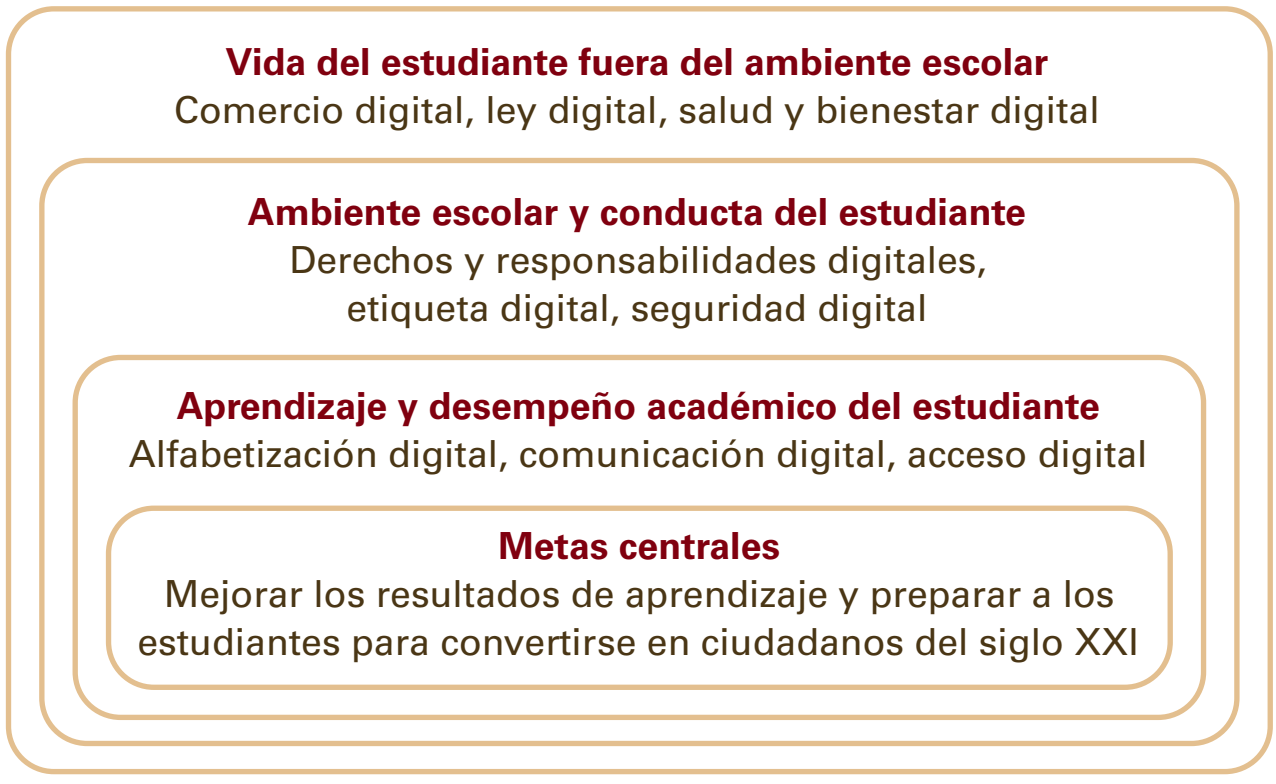
Con el fin de prevenir y mitigar los efectos nocivos asociados al uso de Internet, el concepto de ciudadanía digital ha ganado relevancia entre académicos y creadores de políticas públicas (Alakuş & Göksu, 2025). Por ejemplo, de acuerdo con Burns y Gottschalk (2020), la educación de ciudadanía digital es uno de los retos vigentes más desafiantes en numerosos países. Si bien, en sus orígenes, el concepto de ciudadanía se definía principalmente a partir de delimitaciones geográficas —como la pertenencia a un país— y del cumplimiento de requisitos establecidos por los marcos legales, con el tiempo este se ha transformado y ampliado para incluir las formas en que las personas participan en diversos

espacios sociales y digitales (Bastarrachea & Domínguez, 2024). En términos generales, la ciudadanía digital se refiere al uso responsable y seguro de los dispositivos tecnológicos, con apego a las normas éticas y morales, privilegiando el bienestar de los demás (Morales-Álvarez et al., 2024; Ribble, 2021; Zhong & Zheng, 2023).

Aunque existen múltiples propuestas teóricas sobre los componentes de la ciudadanía digital (e. g., Choi, 2016; Choi et al., 2017; Kim & Choi, 2018), varias de ellas incorporan factores poco sensibles o pertinentes para poblaciones menores de edad. Por ello, el modelo más recurrido en el campo de la educación infantil y adolescente es el propuesto por Ribble y Bailey (2007), quienes plantean que la ciudadanía digital se compone por nueve elementos interrelacionados y organizados según su relación con el área educativa (Figura 3).

Figura 3

Elementos de la ciudadanía digital y sus relaciones



Nota. Elaborado con base en Ribble y Bailey (2007), p.37.

La primera categoría agrupa aquellos aspectos asociados con el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes, como *la alfabetización digital* (competencia para usar eficaz y adecuadamente las herramientas tecnológicas), *la comunicación digital* (intercambio de información a través de dispositivos tecnológicos), y *el acceso digital* (participación social electrónica y plena). La segunda categoría incluye elementos relacionados con el ambiente escolar y el comportamiento de los estudiantes, como *la seguridad digital* (precauciones para el cuidado de la seguridad personal en línea), *la etiqueta digital* (cumplir con los estándares de conducta esperados por un usuario responsable de la tecnología), y *los derechos y responsabilidades digitales* (libertades, privilegios y expectativas conductuales propias de los usuarios). Por último, la tercera categoría contempla aspectos asociados con la vida del estudiante fuera del ambiente escolar, como *el comercio digital* (compra y venta segura de productos en línea), *la ley digital* (conocimiento de las leyes y restricciones en torno al uso de la tecnología), y *la salud y bienestar digital* (cuidado del bienestar físico y psicológico relacionados al uso de dispositivos tecnológicos) (Ribble & Bailey, 2007).

Es importante señalar que, a través de la conceptualización y clasificación presentada en la Figura 3, los autores buscan ofrecer un marco de referencia a partir del cual educadores, docentes y personal administrativo puedan implementar actividades y estrategias orientadas al desarrollo de la ciudadanía digital del alumnado. Este marco no debe entenderse como una propuesta estable, fija o genérica, ya que tanto los programas de intervención como las estrategias derivadas de este deben adaptarse a las necesidades inmediatas y a las características específicas del contexto en el que se pretende intervenir.

Así, un ciudadano digital es aquel que participa de manera activa y responsable en sus comunidades digitales (Richardson & Milovidov, 2019), y cuya condición no se encuentra limitada por un criterio de edad específica, como ocurre en el concepto de ciuda-

danía tradicional (Bastarrachea & Domínguez, 2024). Por lo tanto, todas las personas usuarias de Internet y de las tecnologías digitales pueden considerarse ciudadanos digitales, en mayor o menor medida. En el caso específico de personas infantes y adolescentes, se requiere un esfuerzo colectivo que implique el involucramiento de los actores educativos, incluidos padres y tutores.

La familia como primera red de protección

Retomando el punto anterior, la familia constituye el primer espacio en el que niñas, niños y adolescentes adquieren normas sociales, pautas de convivencia y valores. A través de la observación y la convivencia cotidiana, los menores aprenden cómo hacer uso de la tecnología, así como comportarse y comunicarse en entornos virtuales. De hecho, las creencias y las conductas digitales de los hijos suelen estar fuertemente influenciadas por las conductas de los padres (Sarwatay et al., 2021). Por ello, con el fin de formar personas con conductas éticas, legales y seguras, que contribuyan a sus comunidades (Zhong & Zheng, 2023), la crianza en tiempos digitales adquiere gran relevancia ante las problemáticas actuales como el ciberacoso (Suárez, 2025).

Los padres, pese a ser reconocidos como las figuras primarias en la educación digital de niñas, niños y adolescentes (Harrison & Polizzi, 2022), suelen concentrar sus preocupaciones principalmente en la seguridad de sus hijos en los entornos en línea: con quiénes interactúan, con quiénes juegan o qué tipo información comparten. De acuerdo con Adorjan y Ricciardelli (2019), estas preocupaciones pueden propiciar el desarrollo de prácticas de vigilancia y monitoreo poco apropiadas, justificadas bajo la premisa de que "el fin justifica los medios". Sin embargo, este tipo de estrategias no siempre resultan efectivas para prevenir riesgos ni para fomentar conductas digitales responsables.

En el estudio de la efectividad de las prácticas de crianza resulta indispensable considerar la manera en que los hijos interpretan las

intenciones y las conductas de sus padres. Al respecto, contrario a lo que podría suponerse, a medida que aumenta la supervisión y el monitoreo parental, disminuye la disposición de los adolescentes a compartir información personal o íntima con sus padres, ya que tienden a interpretar estas conductas como intrusivas (Adorjan & Ricciardelli, 2019), lo que provoca que dichas prácticas sean ineficaces. En contraste, las prácticas de crianza que promueven la autonomía de los hijos y favorecen su sentido de agencia suelen asociarse con mejores resultados en el desarrollo de conductas digitales responsables (Stoilova et al., 2021).

Lo anterior puede explicarse a partir del marco conceptual propuesto por Soenens y Vansteenkiste (2020), quienes sostienen que la valoración subjetiva que los hijos hacen de las prácticas de crianza de sus padres desempeña un rol fundamental en la efectividad de tales prácticas (Figura 4); más aún, esta valoración se asocia directamente con sus propias conductas, así como con su sentido de agencia y su habilidad de autodeterminación (Goshin et al., 2025). Las ramificaciones de estos procesos no son unilaterales; por el contrario, al sustentarse en la naturaleza bidireccional de la crianza, las conductas de los hijos influyen en las respuestas

Figura 4

Modelo conceptual de la agencia de adolescentes en las prácticas de crianza que apoyan la autonomía

Nota. Elaborado con base en Soenens y Vansteenkiste (2020).

posteriores de los padres, generándose un círculo de retroalimentación continua. Como mencionan Soenens y Vansteenkiste (2020), imprecisiones en las valoraciones de los hijos, así como posibles sesgos o malas interpretaciones, pueden propiciar la escalada de respuestas cognitivas y conductuales desadaptativas, dando lugar a un ambiente hostil e inapropiado para su desarrollo.

Estrategias para desarrollar ciudadanía digital

Si bien las intervenciones orientadas al desarrollo de la ciudadanía digital en adolescentes requieren abordar la alfabetización tecnológica y otros aspectos técnicos asociados al uso de dispositivos tecnológicos, el énfasis principal debe situarse en la promoción de relaciones interpersonales positivas, el fortalecimiento de valores prosociales, así como el reconocimiento de la dignidad y el valor de las demás personas. De este modo, no solo se favorece un uso responsable y eficaz de las tecnologías, sino que también se propicia una convivencia digital más ética y respetuosa.

Una estrategia que ha mostrado efectividad en el desarrollo de la ciudadanía digital de niñas, niños y adolescentes es el uso del aprendizaje basado en videojuegos digitales. Por ejemplo, en el estudio de Maqsood y Chiasson (2021) se desarrolló un videojuego de alfabetización digital en el que se abordaron temas como el autocuidado digital, encontrándose resultados positivos. Sin embargo, también es posible utilizar plataformas y videojuegos ya existentes. Hill (2015), por ejemplo, utilizó el popular videojuego *Minecraft* para la enseñanza de los elementos de la ciudadanía digital, solicitando a los estudiantes que lo incorporaran de manera explícita dentro del juego. Además, Zhong y Zheng (2023) reportaron evidencia de que los videojuegos situacionales favorecen la comprensión de los componentes de la ciudadanía digital mediante experiencias activas y lúdicas. Si bien estos hallazgos aún son limitados y requieren una mayor consolidación empírica, resultan prometedores al mostrar cómo los videojuegos pueden convertir-

se en un recurso pedagógico innovador, ofreciendo alternativas valiosas frente a los enfoques tradicionales de enseñanza de la ciudadanía digital. En particular, permiten propiciar experiencias más significativas, dinámicas y cercanas a los intereses de niñas, niños y adolescentes, contribuyendo a su preparación para una participación responsable en entornos digitales antes de la adultez (Hollandsworth et al., 2017).

En cuanto al rol de la familia en el desarrollo de la ciudadanía digital, considerando el modelo propuesto por Soenens y Vansteenkiste (2020), es posible realizar algunas recomendaciones. En lugar de privilegiar estrategias de vigilancia y control, que suelen ser percibidas como intrusivas por los adolescentes, resulta preferible fomentar el establecimiento de canales de comunicación abierta entre padres e hijos (Adorjan & Ricciardelli, 2019). Por ejemplo, en el estudio de Morales-Álvarez et al. (2025a) se identificó que una valoración positiva de las prácticas de crianza parentales, basadas en la calidez, la estructura y el apoyo a la autonomía, promueve que los adolescentes muestren una mayor disposición a hablar con sus padres acerca de sus hábitos digitales, lo que a su vez contribuye al fortalecimiento de una comunicación abierta.

Además, resulta altamente recomendable que los padres se interesen por las necesidades afectivas y situacionales que enfrentan sus hijos, y que proporcionen tanto reglas claras como oportunidades para autodeterminarse. Por ejemplo, investigaciones recientes sugieren que la crianza caracterizada por estos aspectos mantiene relaciones significativas con el desarrollo de la ciudadanía digital de sus hijos (Morales-Álvarez et al., 2025a; Morales-Álvarez et al., 2025b). A nivel práctico, esto implica que los padres deben recibir orientación sobre cómo generar espacios en los que sus hijos se sientan escuchados, respetados y libres de juicio, sin temor a represalias. Asimismo, se hace necesario redirigir los esfuerzos hacia el modelamiento de conductas digitales responsables por parte de los propios padres, alejándose de enfoques punitivos y restrictivo,

y comprometiéndose con el fortalecimiento de la autorregulación, el pensamiento crítico y la conciencia en torno al autocuidado digital (Johnston, 2021; Li et al., 2025), poniendo el énfasis en la agencia de los hijos y su capacidad para tomar decisiones informadas.

Con todo, es importante señalar que las estrategias implementadas deben considerar diversos factores contextuales, tales como las creencias de los padres respecto al uso de las tecnologías, sus estilos y prácticas de crianza, la composición del núcleo familiar y las dinámicas relacionales al interior de la familia, con el fin de aumentar la probabilidad de éxito de estos esfuerzos preventivos y formativos (Adorjan & Ricciardelli, 2019; Li et al., 2025).

Conclusión

Para la gran mayoría de las personas, Internet ha significado una serie de mejoras en distintas áreas de la vida cotidiana (Harrison & Polizzi, 2022); no obstante, debido a los cambios propios de la transición entre la infancia y la adolescencia, niñas, niños y adolescentes son considerados un grupo especialmente vulnerable frente a diversos riesgos digitales, como el ciberacoso (Alakuş & Göksu, 2025). En este sentido, resulta indispensable que infantes y adolescentes reciban orientación que les permita aprovechar de manera óptima las oportunidades que brinda la tecnología. Si bien la educación para la ciudadanía ha constituido históricamente un eje central de la vida social, solo en años recientes la ciudadanía digital ha sido posicionada como una prioridad dentro de la agenda pública (Li et al., 2025). A pesar de que las personas jóvenes pueden reconocer algunos elementos de la ciudadanía digital, con frecuencia desconocen su significado integral y su relación con el compromiso hacia el bienestar de los demás (Zhong & Zheng, 2023). En este contexto, persisten carencias y limitaciones significativas en la educación para la ciudadanía digital, particularmente en la población infantil y adolescente (Chen et al., 2021). Atender este desafío requiere ser asumido con compromiso y responsa-

bilidad, con el propósito de que los miembros más jóvenes de la sociedad puedan maximizar los beneficios que ofrecen las tecnologías digitales contemporáneas (Li et al., 2025).

Resulta innegable que las prácticas de crianza son la base para la transmisión de valores, normas y expectativas conductuales (Smetana & Rote, 2019). Como mencionó Suárez (2025), la crianza digital debe considerar las necesidades de comunicación del mundo globalizado, el desarrollo de las propias habilidades digitales de los padres, así como la adopción de una postura crítica y consciente sobre los beneficios y los riesgos que implica el entorno digital. Solo de esta forma será posible ofrecer a los hijos la orientación necesaria para acompañar y guiar sus experiencias en el mundo digital de forma responsable y segura (Li et al., 2025).

Recomendaciones

A partir de los aspectos revisados a lo largo del capítulo, se reconoce que el desarrollo de la ciudadanía digital y la prevención del ciberacoso requieren la participación coordinada de los distintos actores educativos y familiares. A continuación, se presentan recomendaciones dirigidas a estudiantes, docentes, directivos y familias, orientadas a promover un uso responsable, ético y seguro de las tecnologías digitales:

a. Para estudiantes, es fundamental que desarrollen hábitos de uso responsable y ético de las tecnologías digitales, lo cual implica reflexionar antes de publicar o compartir información personal, respetar la dignidad de las demás personas en línea y practicar la empatía en los entornos virtuales. Asimismo, se recomienda fortalecer habilidades como el pensamiento crítico y la autorregulación, que les permitan identificar riesgos y responder de manera adecuada frente a situaciones de ciberacoso.
b. Para docentes, se recomienda incorporar en sus prácticas educativas contenidos vinculados con la ciudadanía digital,

fomentando el diálogo abierto sobre los riesgos y oportunidades que ofrece Internet, así como el análisis de casos concretos que favorezcan la reflexión ética en torno al uso de la tecnología. Es importante que los docentes modelen comportamientos digitales responsables y promuevan actividades que integren el respeto, la colaboración y la corresponsabilidad en los entornos virtuales de aprendizaje.

c. Para directivos y gestores escolares, es prioritario establecer políticas claras sobre el uso seguro y responsable de los recursos digitales, así como protocolos de prevención e intervención frente al ciberacoso. También se recomienda impulsar programas de formación continua dirigidos a docentes, estudiantes y familias, que fortalezcan competencias en ciudadanía digital y promuevan una cultura de respeto en línea. Además, es necesario generar campañas escolares que sensibilicen sobre la importancia de la convivencia digital y refuercen la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa.

d. Para familias y cuidadores, se aconseja establecer canales de comunicación abiertos y basados en la confianza, evitando recurrir únicamente a prácticas de vigilancia y control, las cuales suelen ser percibidas como intrusivas. Es recomendable que los padres acompañen a sus hijos en sus experiencias digitales, modelando conductas responsables, dialogando sobre los riesgos y beneficios del uso de la tecnología, y reforzando la autonomía y el pensamiento crítico. Además, se sugiere que las familias asuman un papel activo en la educación digital, participando en talleres, actividades escolares y espacios comunitarios que fortalezcan su capacidad de guía y acompañamiento en este ámbito.

REFLEXIONES FINALES

La lectura de esta obra invita a repensar el acoso escolar y el ciberacoso no como hechos aislados, sino como fenómenos sociales complejos, profundamente integrados en la vida escolar y con efectos que trascienden al individuo e impactan a toda la comunidad educativa. Reconocer la diversidad de formas, contextos y roles asociados con el acoso resulta fundamental para su detección temprana, la sensibilización colectiva y la intervención eficaz. Al respecto, minimizar o normalizar las conductas agresivas favorece su perpetuación, refuerza estereotipos, profundiza desigualdades y aumenta el riesgo de revictimización y de daños a largo plazo. Por ello, la prevención efectiva exige una responsabilidad compartida y una acción coordinada en todo el ecosistema escolar, más allá de atribuir la problemática únicamente a los estudiantes o al personal docente.

Una contribución importante de este texto es su enfoque en la psicología positiva y en las fortalezas del carácter como factores protectores frente al acoso y el ciberacoso. Atributos como el perdón, el autocontrol, la valentía y la gratitud se identifican como recursos que disminuyen la probabilidad de involucramiento en estas dinámicas, ya sea como agresores, víctimas o espectadores. Estas fortalezas favorecen la regulación emocional, la resiliencia, el comportamiento prosocial y la defensa activa de los compañeros. El libro aboga por una transición desde modelos punitivos o centrados en el déficit hacia enfoques que promuevan deliberadamente el bienestar, la empatía y el desarrollo positivo de niñas, niños y adolescentes en el ámbito familiar, escolar y comunitario.

Otro tema abordado en el texto se relaciona con las estrategias de afrontamiento. A partir del modelo transaccional del es-

trés, el libro muestra que las respuestas de afrontamiento de los estudiantes —centradas en el problema, en la emoción o de tipo evitativo— difieren en su eficacia según el contexto y las características individuales. El apoyo externo emerge como un recurso fundamental para quienes experimentan acoso y se observan diferencias de género en las estrategias preferidas. Estos hallazgos subrayan la necesidad de intervenciones individualizadas, sensibles y acordes con el desarrollo, en contraste con enfoques homogéneos o estandarizados.

El libro también pone de relieve la estrecha relación entre el bienestar subjetivo y el funcionamiento académico. La satisfacción con la vida, la estabilidad emocional y la seguridad psicológica de los estudiantes se ven influenciadas por las relaciones con sus pares y docentes, la participación en actividades escolares y la percepción de seguridad. Estos indicadores de bienestar inciden directamente en el rendimiento académico y en la permanencia escolar; en consecuencia, promover climas escolares positivos y relaciones de apoyo se plantea no solo como una obligación ética, sino también como una vía efectiva para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo integral.

A nivel institucional, se destaca el papel de la eficacia colectiva y de las prácticas restaurativas como estrategias clave para la construcción de entornos educativos seguros y cohesionados. Las escuelas que fomentan creencias compartidas sobre su capacidad para enfrentar el acoso se encuentran mejor preparadas para implementar respuestas comunitarias coherentes. Las prácticas restaurativas, por su parte, fortalecen la responsabilidad, la empatía y la reintegración, permitiendo que todas las partes participen en la resolución de conflictos y la reparación del daño relacional.

Asimismo, la obra subraya la importancia crítica de la justicia escolar como pilar de la convivencia. Las prácticas institucionales justas, transparentes y participativas fomentan la confianza, el sentido de pertenencia, la salud mental y el compromiso democráti-

co. Los estudiantes que perciben su escuela como justa muestran menor propensión a involucrarse en conductas violentas o antisociales y mayor disposición a establecer vínculos positivos con su entorno educativo. Mantener la justicia organizacional requiere un compromiso sistémico, políticas equitativas y la participación activa de todos los actores educativos.

El contexto familiar se reconoce igualmente como un componente esencial en la prevención de la violencia. Las prácticas de crianza basadas en el afecto, las expectativas claras, la comunicación efectiva y la supervisión favorecen la empatía y reducen el riesgo de participación en situaciones de acoso; por el contrario, estilos de crianza negligentes o autoritarios pueden incrementar la vulnerabilidad. Las familias desempeñan un papel clave en la detección de señales de alerta, el apoyo emocional y la colaboración con las escuelas para prevenir y abordar el acoso. Se describe que una alianza sólida entre hogar y escuela es esencial para promover entornos seguros, respetuosos e inclusivos.

Finalmente, se resalta la importancia creciente de la ciudadanía digital y la crianza digital en una sociedad altamente conectada. Niñas, niños y adolescentes necesitan orientación para desenvolverse en entornos en línea de manera responsable, ética y segura. Se alienta a padres y cuidadores a desarrollar competencias digitales, adoptar posturas críticas y reflexivas respecto al uso de la tecnología y modelar prácticas saludables de los entornos digitales. Así, la educación para la ciudadanía digital se concibe no solo como formación técnica, sino como un compromiso social y moral orientado a promover el respeto, la empatía y el bienestar colectivo en los espacios virtuales.

En conjunto, la obra no solo aporta un marco explicativo robusto sobre el acoso escolar y el ciberacoso, sino que interpela a quienes forman parte de las instituciones educativas a revisar prácticas, omisiones y responsabilidades. Además, presenta un mensaje unificador: la prevención efectiva de estos fenómenos re-

quiere un enfoque ecológico e integrado que atienda simultáneamente factores individuales, relacionales, escolares, familiares y comunitarios. Si bien el desafío es considerable, también lo es el potencial de transformación positiva cuando las acciones preventivas se sustentan en la evidencia científica, la colaboración, la empatía y un firme compromiso con la dignidad humana y la justicia social.

REFERENCIAS

Adorjan, M., & Ricciardelli, R. (2019). *Cyber-risk and Youth. Digital Citizenship, Privacy, and Surveillance.* Routledge.

Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2012). Learning to manage shame in school bullying: Lesson for restorative justice intervention. *Critical Criminology, 20*, 79–97. https://doi.org/10.1007/s10612-011-9151-y

Alakuş, H., & Göksu, I. (2025). Examining cyberbullying and digital citizenship of high school students. *Kastamonu Education Journal, 33*(1), 146-157. https://doi.org/10.24106/kefdergi.1628433

Aldridge, J., McChesney, K., & Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research, 23,* 129-150. https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9

Ali, A., Nabi, Z., & Rehman, A. (2024). Relationship Between Aggression, Bullying, Suicidal Ideation & Academic Achievement Among University Students. *ACADEMIA International Journal for Social Sciences, 3*(3), 61-68. https://doi.org/10.63056/ACAD.003.03.0233

Álvarez I., Pérez-Albénizb, A., Lucas-Molinac, B., Martínez, V., & Fonseca-Pedrero, E. (2022). Acoso escolar en la adolescencia: impacto en el ajuste socio-emocional y conductual. *Revista de Psicodidáctica, 27*(2), 141-148. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.002

Antrobus, E., Bennett, S., Mazerolle, L., & Eggins, E. (2019). Parental and student perceptions of procedural justice and legitimacy in the context of truancy: Results from a randomized field trial. *Australian & New Zealand Journal of Criminology, 52*(4), 534–557. https://doi.org/10.1177/0004865819853320

Ariani, T. A., Putri, A. R., Firdausi, F. A., & Aini, N. (2025). Global prevalence and psychological impact of bullying among children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 385,* 119446. https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119446

Arita, B.Y. (2006). *Calidad de vida en Culiacán. Condiciones objetivas, capacidad y bienestar subjetivos.* Fontamara. https://bibliotecas.diputados.gob.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=198445

Aydin, F., Topal, M., & Yaşar, H. (2024). Investigation of High School Students' Coping Strategies with Cyberbullying. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 6*(2), 130-141. https://doi.org/10.47157/jietp.1494605

Balakrishnan, V. (2018). Actions, emotional reactions and cyberbullying - From the lens of bullies, victims, bully-victims and bystanders among Malaysian young adults. *Telematics Informatics, 35,* 1190-1200. https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.02.002

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* Freeman and Company.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9*(3), 75–78. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064

Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves.* Worth Publishers.

Banzon-Librojo, L. A., Garabiles, M. R., & Peña Alampay, L. (2017). Brief report: Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence, 57,* 18–22. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.001

Barcaccia, B., Pallini, S., Baiocco, R., Salvati, M., Saliani, A. M., & Schneider, B. H. (2018). Forgiveness and friendship protect adolescent victims of bullying from emotional maladjustment. *Psicothema, 30*(4), 427–433. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.11

Bastarrachea, P., & Domínguez, J. G. (2024). Factores asociados al nivel de ciudadanía digital de estudiantes de escuelas primarias en la ciudad de Mérida. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 87,* 204-219. https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.2933

Berti, C., Molinari, L., & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education, 13*(4), 541–556. https://doi.org/10.1007/s11218-010-9128-9

Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's Psychological Stress and Coping Theory. En C. L. Cooper & J. Campbell Quick (Eds.), *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice* (pp. 351-364). Wiley Blackwell.

Blader, S. L., & Tyler, T. R. (2009). Testing and extending the group engagement model: Linkages between social identity, procedural justice, economic outcomes, and extra-role behavior. *Journal of Applied Psychology, 94*, 445–464. https://doi.org/10.1037/a0013935

Bolívar, A. (2013). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la justicia social, 1*(1), 9-45. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1589

Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review, 50*(2–3), 221–236. https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321

Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice and responsive regulation.* Oxford University Press.

Brasof, M., & Peterson, K. (2018). Creating procedural justice and legitimate authority within school discipline systems through youth court. *Psychology in the Schools, 55*(7), 832–849. https://doi.org/10.1002/pits.22137

Bravo-Sanzana, M., Bangdiwala, S. I., & Miranda, R. (2022). School violence negative effect on student academic performance: A multilevel analysis. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion, 29*(1), 29–41. https://doi.org/10.1080/17457300.2021.1994615

Breen, W. E., Kashdan, T. B., Lenser, M. L., & Fincham, F. D. (2010). Gratitude and forgiveness: Convergence and divergence on self-report and informant ratings. *Personality and Individual Differences, 49*(8), 932-937. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.033

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 37–43). Scientific Amer Inc.

Brubacher, M. R., Fondacaro, M. R., Brank, E. M., Brown, V. E., & Miller, S. A. (2009). Procedural justice in resolving family disputes: Implications for childhood bullying. *Psychology, Public Policy, and Law, 15,* 149–167. https://doi.org/10.1037/a0016839

Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema, 22*(4), 784 789. https://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf

Bullying sin frontera. (2025, febrero). *Estadísticas Mundiales de Bullying 2024. México Segundo lugar Mundial. 280.000 casos.* https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html

Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: Effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. *Journal of Youth and Adolescence, 51*, 2312–2327. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191–202. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004

Burke, J., & Mc Guckin, C. (2022). Bullying and character development: An examination of character strengths associated with bullying and cyberbullying in post-primary schools in Ireland. *Journal of Character Education, 18*(1), 51–67. http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/100279

Burns, T., & Gottschalk, F. (2020). *Educational research and innovation. Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children.* OECD.

Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos, 3,* 154-169. https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/448

Camacho, O., Pedroza, F. J., Navarro, G., de la Roca, J. M., & Fulgencio, M. (2024). Modelo transaccional del estrés y estilos de afrontamiento en investigación psicológica del estrés: Análisis crítico. *Uaricha, Revista de Psicología, 22,* 42-53. https://doi.org/10.35830/kcgm5244

Capone, V., Donizzetti, A. R., & Petrillo, G. (2018). Classroom relationships, sense of community, perceptions of justice, and collective efficacy for students' social well-being. *Journal of Community Psychology, 46*(3), 374–382. https://doi.org/10.1002/jcop.21943

Cardozo, G., & Dubini, P. (2020). Clima escolar y familiar: su relación con la conducta de bullying en adolescentes. *Anuario de Investigaciones, 5*(4), 1-13. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31290/31934

Carhuas, F. G., Cáceres, Z. V., & Salvatierra, M. 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

Carr, A. (2013). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. Routledge.

Carrillo, J., Prieto, M. T., & Jiménez, J. (2013). Bullying, violencia entre pares en escuelas de México. En A. Furlán & T. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 223-260). ANUIES. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf

Carver, C. (2020). Coping. En *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 550-554). Springer.

Casas, F. (2010). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y adolescencia. En G. González-Bueno, M. Von, B., & C. Becedóniz (Eds.), *Propuesta de un Sistema de Indicadores sobre Bienestar Infantil en España* (pp. 34-51). UNICEF. http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Indicadores_Bienestar_INF.pdf

Casas, F., & González-Carrasco, M. (2021). Happiness or Life Satisfaction? The Case of Children. En A. C. Michalos (Ed.), *The Pope of Happiness. Social Indicators Research Series, 82* (pp. 59-64). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53779-1_6

Casas, F., Fernández-Artamendi, S., Montserrat, C., Bravo, A., Bertrán, I., & Valle, J. F. D. (2013). El bienestar subjetivo en la adolescencia: Estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España. *Anales de Psicología, 29*(1), 148-158.

Casas, F., Figuer, C., González, M., & Malo, S. (2008). Las aspiraciones materiales y su relación con el bienestar psicológico y otros constructos psicosociales en dos muestras de adolescentes catalanes. *Revista de Psicología Social, 23*(2), 229-241. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2578575

Casas, F., González, M., Figuer, C., & Malo, S. (2009). Satisfaction with Spirituality, Satisfaction with Religion and Personal Well-Being among Spanish Adolescents and Young University students. *Applied Research Quality Life, 4*, 23-45. http://dx.doi.org/10.1007/s11482-009-9066-x

Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía, 287,* 61-66. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/33908

Çelikkaya, T. (2008). *Justice in school practices: 6th and 7th grade students' perceptions of their school experiences* [Tesis de maestría], Middle East Technical University, Ankara. https://open.metu.edu.tr/handle/11511/17867

Chamizo-Nieto, M. T., Rey, L., & Pellitteri, J. (2020). Gratitude and Emotional Intelligence as Protective Factors against Cyber-Aggression: Analysis of a Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(12), 4475. https://doi.org/10.3390/ijerph17124475

Chen, L. L., Mirpuri, S., Rao, N., & Law, N. (2021). Conceptualization and measurement of digital citizenship across disciplines. *Educational Research Review, 33,* e100379. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100379

Chen, Q., & Zhu, Y. (2022). Cyberbullying victimisation among adolescents in China: Coping strategies and the role of self-compassion. *Health & Social Care in the Community, 30*(3), e677-e686. https://doi.org/10.1111/hsc.13438

Chen, X., Jiang, J., Li, Z., Gong, Y., & Du, J. (2022). Influence of family cohesion on Chinese adolescents' engagement in school bullying: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychol, 13,* 1040559. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1040559

Chen, X., Zhao, H., & Zhang, D. (2022). Forgiveness as a Mediator between Psychological Suzhi and Prosocial Behavior in Chinese Adolescents. *Behavioral Sciences, 12*(9), 330. https://doi.org/10.3390/bs12090330

Cho, S. (2018). Impacts of low self-control and opportunity structure on cyber-aggression among South Korean adolescents. *Journal of Criminal Justice, 56*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2018.03.003

Cho, S., Glassner, S., & Lee, J. M. (2019). Impact of low self-control, parental involvement, and peer relationships on changes of bullying perpetration over time: A latent growth curve model of a sample of South Korean adolescents. *Children and Youth Services Review, 104*, 104397. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104397

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the Internet age. *Theory & Research in Social Education, 44*(4), 565-607. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549

Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the Internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education, 107*(1), 100-112. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002

Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education, 53*(3), 253–273. https://doi.org/10.1080/0363452042000265189

Choucy, C., & Unnever, J. D. (2022). Is collective efficacy a theory of offending? Unraveling the relationship between individual-level perceptions of collective efficacy and youth offending. *Justice Quarterly, 39*(1), 51–77. https://doi.org/10.1080/07418825.2020.1728363

Chu Lin, S., Kehoe, C., Pozzi, E., Liontos, D., & Whittle, S. (2024). Research review: Child emotion regulation mediates the association between family factors and internalizing symptoms in children and adolescents – A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 65*(3), 260–274. https://doi.org/10.1111/jcpp.13894

Claus, C. J., Chory, R. M., & Malachowski, C. C. (2012). Student Antisocial Compliance-Gaining as a Function of Instructor Aggressive Communication and Classroom Justice. *Communication Education, 61*(1), 17–43. https://doi.org/10.1080/03634523.2011.619270

Código Penal Federal. (2025). Última reforma publicada. *Diario Oficial de la Federación,* DOF 28-11-2025.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Encuesta sobre acoso escolar entre estudiantes de educación secundaria. Informe ejecutivo.* Mejoredu. https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/encuesta-sobre-acoso-escolar-entre-estudiantes-de-educacion-secundaria

Cooper, C. (2016). Exploring the potential for and promise of incorporating distributive and procedural justices into post-secondary assessment of student learning. *Teaching in Higher Education, 22*(3), 304-317. https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1248388

Corominas, M., González-Carrasco, M., & Casas, F. (2022). Children's School Subjective Well-Being: The Importance of Schools in Perception of Support Received from Classmates. *Psicología Educativa, 28*(2), 99-109. https://doi.org/10.5093/psed2021a7

Cruz, V. R., Santana, V. E., & Iturbide, F. P. (2022). Violencia escolar o violencia educativa: el dilema no planteado desde el profesorado. *Diálogos sobre Educación, 24*(13), 01-24. https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1046

Cruz-Linares, B., & Mendoza-González, B. (2023). Empatía en niños, niñas y adolescentes, descripción en función de sexo y nivel educativo. *Revista RedCA, 6*(17), 134-154. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748780680009

Cummins, R. A. (1997). *Comprehensive quality of life scale* (5th ed.). Deakin University. https://sid.usal.es/idocs/F5/EVA66/ComQol_I5.pdf

Cummins, R. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(10), 699-706. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00738.x

Cummins, R. A., & Lau, A. L. D. (2005). *Personal Well-Being Index—School Children (PWI-SC) Manual* (3rd ed.). Deakin University. https://www.youthcoalition.net/wp-content/uploads/2022/06/PWI-SC.pdf

Dadi, A. F., Dachew, B. A., & Tessema, G. A. (2024). Problematic Internet use: A growing concern for adolescent health and well-being in a digital era. *Journal of Global Health, 14,* e03034. https://doi.org/10.7189/jogh.14.03034

Dahlberg, L. L., & Krug, E. G. (2002). Violence—a global public health problem. En E. G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zwi, & R. Lozano (Eds.), *World report on violence and health* (pp. 1–56). World Health Organization. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/

Darling-Hammond, S., & Fronius, T. (2022). Restorative practices. En E. J. Sabornie & D. L. Espegale (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 54–73). Routledge.

Darling-Hammond, S., Fronius, T. A., Sutherland, H., Guckenburg, S., Petrosino, A., & Hurley, N. (2020). Effectiveness of restorative justice in US K-12 schools: A review of quantitative research. *Contemporary School Psychology, 24*(3), 295–308. https://doi.org/10.1007/s40688-020-00290-0

Dehue, F., Völlink, T., Gunther, N., & Jacobs, N. (2018). Stop Online Bullies: The advantages and disadvantages of a standalone intervention. En *Reducing Cyberbullying in Schools* (pp. 175-188). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00013-4

Del Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Extremera, N. (2019). Being bullied at school: Gratitude as potential protective factor for suicide risk in adolescents. *Frontiers in Psychology, 10,* 662. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00662

Diener, E. (1984). Subjetive Well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575.https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276

Ding, H., Cao, L., Xu, B., Li, Y., Xie, J., Wang, J., Su, P., & Wang, G. (2023). Involvement in bullying and sleep disorders in chinese early adolescents. *Frontiers in Psychiatry, 14*(104717), 01-08. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1115561

Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2639-2640. https://doi.org/10.1073/pnas.101972510

Dunaway, M., & Macharia, M. (2021). The effect of digital citizenship on negative online behaviors and learning outcomes in higher education. *Journal of Information Systems Education, 32*(4), 294–307. https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1888&context=jise

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success.* Random House.

Elovainio, M., Pietikäinen, M., Luopa, P., Kivimäki, M., Ferrie, J. E., Jokela, J., Suominen, S., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2011). Organizational justice at school and its associations with pupils' psychosocial school environment, health, and wellbeing. *Social Science & Medicine, 73*(12), 1675–1682. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.09.025

Enright, R. D., & Fitzgibbons, R. P. (2015). *Forgiveness therapy: An empirical guide for resolving anger and restoring hope.* American Psychological Association.

Espino, E., Guarini, A., & Del Rey, R. (2023). Effective coping with cyberbullying in boys and girls: the mediating role of self-awareness, responsible decision-making, and social support. *Current Psychology, 42*(36), 32134-32146. https://doi.org/10.1007/s12144-022-04213-5

Falle, D. (2020). *Bullying among college students: Do moral courage and empathy affect the likelihood that a bystander will intervene?* [Tesis doctoral], University of Texas at Austin. The University of Texas at Austin Repository. https://repositories.lib.utexas.edu/items/4037013b-53a4-4bb1-aea0-8bc65d0b9fe2

Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A., & Corsello, G. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence in children. *Italian Journal of Pediatrics, 45,* e76. https://doi.org/10.1186/s13052-019-0669-z

Fierro-Evans, C. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica*, (57), e1242. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011

Folkman, S. (2011). *Stress, health, and coping: An overview. The Oxford handbook of stress, health, and coping* (pp. 3-11). Oxford University Press.

Folkman, S. (2022). Stress: Appraisal and Coping. En M. D. Gellman (Ed.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 2177-2179). Springer.

Folkman, S., & Moskowitz, J.T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology, 55*(1), 745–774. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456

Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia. (s.f.) *Acoso escolar: qué es y cómo ponerle fin. Consejos para prevenir y abordar el acoso.* Unicef. https://www.unicef.org/parenting/es/cuidado-infantil/acoso-escolar

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Bullying en el ambiente escolar, qué es y cómo afrontarlo.* Unicef. https://www.unicef.org/dominicanrepublic/informes/bullying-en-el-ambiente-escolar

Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. A., Duarte-Tánori, K. G., & Peña-Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: revisión sistemática. *Entramado, 17*(2), 42-58. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574

Freire, C., Ferradás, M. D. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping strategies and self-efficacy in university students: A person-centered approach. *Frontiers in Psychology, 11,* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841

Froh, J. J., & Bono, G. (2008). The gratitude of youth. En S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 2, pp. 55–78). Greenwood Publishing Company.

Froh, J. J., & Bono, G. (2014). *Making Grateful Kids: The Science of Building Character*. Templeton Press.

Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *Journal of Positive Psychology, 4*(5), 408–422. https://doi.org/10.1080/17439760902992464

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review. *Campbell Systematic Review, 17*(2), e1143. https://doi.org/10.1002/cl2.1143

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal in Peace Research, 6*(3), 167–191. https://doi.org/10.1177/002234336900600301

Gao, F., Li, Y., & Bai, X. (2022). Forgiveness and subjective well-being: A meta-analysis review. *Personality and Individual Differences, 186*, 111350. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111350

García-Piña, C. A., & Posadas-Pedraza, S. (2018). Acoso escolar: de lo tradicional a un enfoque integral. *Acta Pediátrica de México, 39*(2), 190-201. https://doi.org/10.18233/APM39No2pp190-2011579

García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Parra-Pérez, L. G. (2020a). Forgiveness, gratitude, happiness, and prosocial bystander behavior in bullying. *Frontiers in Psychology, 10,* 2827. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02827

García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., & Parra-Pérez, L. G. (2020b). The effects of forgiveness, gratitude, and self-control on reactive and proactive aggression in bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(16), 5760. https://doi.org/10.3390/ijerph17165760

Gau, J. M. (2014). Unpacking collective efficacy: The relationship between social cohesion and informal social control. *Criminal Justice Studies, 27*(2), 210–225. https://doi.org/10.1080/1478601X.2014.885903

Gearhart, M. C., & Joseph, M. L. (2018). Social cohesion, mutual, efficacy, and informal social control: Enhancing the conceptualization of collective efficacy. *Community Development, 50*(1), 3–15. https://doi.org/10.1080/15575330.2018.1545793

Gerlinger, J., & Wo, J. C. (2016). Preventing school bullying: Should school prioritize on authoritative school discipline approach over security measures? *Journal of School Violence, 15*(2), 132–157. https://doi.org/10.1080/15388220.2014.956321

Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement, 62*(1), 97–110. https://doi.org/10.1177/0013164402062001007

Goshin, M., Grigoryev, D., & Sorokin, P. (2025). Adolescent agency and behavioral characteristics: conformity, problematic behavior, need for cognition. *Frontiers in Psychology, 16,* e1410170. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1410170

Gouveia-Pereira, M., Vala, J., & Correia, I. (2017). Teachers' legitimacy: Effects of justice perception and social comparison processes. *British Journal of Educational Psychology, 87*(1), 1–15. https://doi.org/10.1111/bjep.12131

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2015). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 25,* 1–29. https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.H., & Huang, F. (2010). High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483–496. https://doi.org/10.1037/a0018562

Gregory, A., Huang, F. L., & Ward-Seidel, A. R. (2024). Adolescent exposure to restorative practices and their perceptions of support, structure, and bullying in the school climate. *AERA Open, 10,* 1–12. https://doi.org/10.1177/23328584241288525

Guarini, A., Menin, D., Menabò, L., & Brighi, A. (2019). RPC teacher-based program for improving coping strategies to deal with cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(6), 948. https://doi.org/10.3390/ijerph16060948

Guo, M., Wang, Y., Liu, J., Stensland, M., & Dong, X. (2022). Coping repertoires and psychological well-being of Chinese older immigrants in the United States. *Aging & Mental Health, 2*6(7), 1385-1394. https://doi.org/10.1080/13607863.2021.1944979

Harrison, T., & Polizzi, G. (2022). (In)civility and adolescents' moral decision making online: Drawing on moral theory to advance digital citizenship education. *Education and Information Technologies, 27,* 3277–3297. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10710-0

Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., & Frank, G. (2019). Patterns of coping with cyberbullying: emotional, behavioral, and strategic coping reactions among middle school students. *Violence and Victims, 34*(1), 28-45. https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-16-00141

Hellström, L., & Beckman, L. (2019). Adolescents' perception of gender differences in bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 61,* 90-96. https://doi.org/10.1111/sjop.12523

Hill, V. (2015). Digital citizenship through game design in Minecraft. *New Library World, 116*(7/8), 369-382. https://doi.org/10.1108/NLW-09-2014-0112

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Sage Publications.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2022). Bullying and cyberbullying offending among US youth: The influence of six parenting dimensions. *Journal of Child and Family Studies, 31*(5), 1454-1473. https://doi.org/10.1007/s10826-021-02208-7

Hipp, J. R., & Wo, J. C. (2015). Collective efficacy and crime. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 4,* 169–173. http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.45045-2

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321

Hollandsworth, R., Donovan, J., & Welch, M. (2017). Digital citizenship: You can't go home again. *TechTrends, 61*(6), 524–530. https://doi.org/10.1007/s11528-017-0190-4

Hu, Q., Bernardo, A. B. I., Lam, S. W., & Cheang, P. K. (2018). Individualism-collectivism orientations and coping styles of cyberbullying victims in chinese culture. *Current Psychology, 37,* 65–72. https://doi.org/10.1007/s12144-016-9490-7

Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X. Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and Children's Subjective Well-Being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 797-819). Springer Reference. https://www.doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26

Hutzell, K., & Payne, A. (2018). The Relationship Between Bullying Victimization and School Avoidance: An Examination of Direct Associations, Protective Influences, and Aggravating Factors. *Journal of School Violence, 17*, 210 - 226. https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1296771

Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293–299. https://doi.org/10.1037/a0038928

Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37,* 16–24. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) 2021*. https://www.inegi.org.mx/programas/enbiare/2021

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2024. Reporte de resultados.* INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/endutih/ENDUTIH_24_RR.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025, 17 de julio). *Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) 2024: Reporte de resultados*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2024/

International Telecommunication Union. (2024). *Facts and Figures 2024.* https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2024/11/10/ff24-youth-internet-use

Jackson, J., Tyler, T. R., Hough, M., Bradford, B., & Mentovich, A. (2015). Compliance and Legal Authority. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 456–462). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.86011-0

James, K., Bunch, J., & Clay-Warner, J. (2015). Perceived Injustice and School Violence: An Application of General Strain Theory. *Youth Violence and Juvenile Justice, 13*(2), 169–189. https://doi.org/10.1177/1541204014521251

Jiang, S., Liu, R.-D., Ding, Y., Oei, T.P., Fu, X., & Hong, W. (2019). Victim sensitivity and altruistic behavior in school: Mediating effects of teacher justice and teacher-student relationship. *Frontiers in Psychology, 10,* 1077. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01077

Johnston, K. (2021). Engagement and immersion in digital play: Supporting young children's digital well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(19), e10179. https://doi.org/10.3390/ijerph181910179

Karmakar, R., Ghosh, A., & Dewanji, A. (2008). On Some Determinants for Distributive Justice in Children: A Study Based on Three States of India. *Calcutta Statistical Association Bulletin, 60*(3–4), 255–276. https://doi.org/10.1177/0008068320080311

Katsaros, M., Tyler, T., Kim, J., & Meares, T. (2022). Procedural Justice and Self Governance on Twitter: Unpacking the Experience of Rule Breaking on Twitter. *Journal of Online Trust and Safety, 1*(3). https://doi.org/10.54501/jots.v1i3.38

Kazemi, A. (2016). Examining the Interplay of Justice Perceptions, Motivation, and School Achievement among Secondary School Students. *Social Justice Research, 29*(1), 103–118. https://doi.org/10.1007/s11211-016-0261-2

Kim, I., Burgess, D., & Chatters, S. S. (2022). Perceived School Fairness and Willingness to Report Bias-Based Bullying Among Youth During COVID-19 Pandemic. *Journal of School Health, 93*(3), 197-205. https://doi.org/10.1111/josh.13261

Kim, M., & Choi, D. (2018). Development of Youth Digital Citizenship Scale and implication for education setting. *Educational Technology & Society, 21*(1), 155-171. https://www.jstor.org/stable/26273877

Kinnunen, S. P., Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2016). Help-giving and moral courage on the Internet. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 10*(4), 1-14. https://doi.org/10.5817/CP2016-4-6

Kovacevic, M., Trajkovic, M., Mijatovic, L., Popovic-Citic, B., Bukvic, L., Kovacevic, M., Parausic, A., & Radulovic, M. (2024). The relationship between teachers' disciplinary practices and school bullying and students' satisfaction with school: The moderated mediation effects of sex and school belonging. *PLoS ONE, 19*(5), e0303466. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0303466

Kubrin, C. E., & Weitzer, R. (2003). New directions in social disorganization theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 40*(4), 374–402. https://doi.org/10.1177/0022427803256238

Labella, M., & Masten, A. (2018). Family influences on the development of aggression and violence. *Current Opinion in Psychology, 19*, 11-16. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.028

Larrañaga, N., Martínez-Fernández, G., Olveira, R., & Garitaonandia, C. (2022). La actitud de los progenitores ante el ciberbullying que viven sus hijos e hijas. *RELIEVE, 28*(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24075

Laskoski, L., Fernandes, M., & Schier, D. G. (2022). Parenting styles and moral emotions of adolescents in conflict with the law. *Paidéia, 32*(e3207). https://doi.org/10.1590/1982-4327e3207

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping.* Springer.

Lee, J., & Kavanaugh, P. R. (2015). Discipline, Shaming and Antisocial Attitude in Philadelphia Middle Schools. *Sociological Spectrum, 35*(6), 504–517. https://doi.org/10.1080/02732173.2015.1064801

Lei, H., Mao, W., Cheong, C. M., Wen, Y., Cui, Y., & Cai, Z. (2020). The relationship between self-esteem and cyberbullying: A meta-analysis of children and youth students. *Current Psychology, 39,* 830-842. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00407-6

León-Moreno, C., Callejas-Jerónimo, J. E., Suarez-Relinque, C., Musitu-Ferrer, D., & Musitu-Ochoa, G. (2020). Parental socialization, social anxiety, and school victimization: A mediation model. *Sustainability, 12*(2681), 1-12. https://doi.org/10.3390/su12072681

León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Moreno-Ruiz, D., & Musitu-Ferrer, D. (2021). Forgiveness and loneliness in peer-victimized adolescents. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(19–20), 9648–9669. https://doi.org/10.1177/0886260519869078

León-Moreno, C., Musitu-Ochoa, G., Cañas-Pardo, E., Estévez-López, E., & Callejas-Jerónimo, J. (2020). Relationship between school integration, psychosocial adjustment and cyber-aggression among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(1), 108, 1-10. https://doi.org/10.3390/ijerph18010108

León-Moreno, C., Suárez-Relinque, C., Musitu-Ferrer, D., & Herrero, J. (2022). Peer victimization, peer aggression and depressive symptoms over time: A longitudinal study with latent growth curves. *Psychosocial Intervention, 31*(3), 169–176. https://doi.org/10.5093/pi2022a13

Ley para la Prevención, Atención y Erradicación de la Violencia Escolar para el Estado de Sonora. (2018). Ley publicada en la Sección III. *Boletín Oficial del Estado de Sonora,* 22 de noviembre de 2018.

Leyva, C. A., Vera, N. A., & Rodríguez, C. C. (2024). Acoso escolar, supervisión parental y su asociación con la desconexión moral. *Psicumex, 14*(e673). https://doi.org/10.36793/psicumex.v14i1.673

Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. Springer Science & Business Media.

Li, L., Valdez, J. P., & Du, Y. (2025). Digital citizenship education at the early childhood level: How is it implemented? A systematic review. *International Journal of Child Care and Education Policy, 19,* e13. https://doi.org/10.1186/s40723-025-00153-2

Lippke, S. (2017). Self-efficacy. En V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1–16). Springer.

Littman-Ovadia, H., Dubreuil, P., Meyers, M. C., & Freidlin, P. (2021). VIA character strengths: Theory, research and practice. *Frontiers in Psychology, 12,* 653941. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.653941

López, H. L. (2019). Acoso escolar y familias agresoras. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 7*(3), 153-164. https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v7.2210

Luo, Q., Chen, L., Yu, D., & Zhang, K. (2023). The mediating role of learning engagement between self-efficacy and academic achievement among Chinese college students. *Psychology Research and Behavior Management, 16,* 1533–1543. https://doi.org/10.2147/PRBM.S401145

Luo, S., Ban, Y., Qiu, T., & Liu, C. (2023). Effects of stress on school bullying behavior among secondary school students: Moderating effects of gender and grade level. *Frontiers in Psychology, 14,* 1074476. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1074476

Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., & Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión sistemática. *Pensamiento Psicológico, 17*(2), 37-56. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7210918

Macías, M. A., Madariaga, C., Valle, M., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe, 30*(1), 123-145. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328600007

Magnano, P., Paolillo, A., Platania, S., & Santisi, G. (2017). Courage as a potential mediator between personality and coping. *Personality and Individual Differences, 111,* 13–18. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.047

Majed, E., Ruiz, Y., Amireault, S., Reed, J. B., Snyder, F. J., McDonough, M. H., & Blankenship, B. (2021). Examining Positive Youth Development Interventions with a Physical Activity Component to Address Bullying Among Pre- and Early Adolescents: A Critical Review of the Literature. *The Journal of Early Adolescence, 42*(3), 389–413. https://doi.org/10.1177/02724316211036748

Mameli, C., Biolcati, R., Passini, S., & Mancini, G. (2018). School context and subjective distress: The influence of teacher justice and school-specific well-being on adolescents' psychological health. *School Psychology International, 39*(5), 526–542. https://doi.org/10.1177/0143034318794226

Maqsood, S., & Chiasson, S. (2021). Design, development, and evaluation of a cybersecurity, privacy, and digital literacy game for tweens. *ACM Transactions on Privacy and Security, 24*(4), 1-37. https://doi.org/10.1145/3469821

Marín-Cortés, A., Hoyos, O. L., & Sierra, A. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el ciberbullying entre adolescentes: una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo, 40*(2), 109-124. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2899

Marquez, J., Taylor, L., Boyle, L., Zhou, W., & De Neve, J. E. (2024). Child and Adolescent Well-Being: Global Trends, Challenges and Opportunities. En J. F. Helliwell, R. Layard, J. D. Sachs, J. E. De Neve, L. B. Aknin, & S. Wang (Eds.), *World Happiness Report 2024.* University of Oxford's Wellbeing Research Centre. https://doi.org/10.18724/whr-91b0-ek06

Marshall, S., Adams, G. R., & Ryan, B. A. (2001). Distributive-justice reasoning in families with adolescents. *Journal of Family Issues, 22,* 107–123. https://doi.org/10.1177/019251301022001005

Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Suárez-Relinque, C., Del Moral-Arroyo, G., & Musitu-Ochoa, G. (2021). Cybervictimization, offline victimization, and cyberbullying: The mediating role of the problematic use of social networking sites in boys and girls. *Psychosocial Intervention, 30*(3), 155-162. https://doi.org/10.5093/pi2021a5

Martínez-Sitjes, S., Estévez, C. C., & Carrillo, G. A. (2023). Papel de la empatía en los agresores y las víctimas del acoso escolar: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 10*(2), 1-6. https://10.21134/rpcna.2023.10.2.1

Mc Guckin, C., & Corcoran, L. (2020). Cyberbullying in childhood. En S. Hupp & J. Jewell (Eds.), *The encyclopedia of child and adolescent development: Community in childhood: Aggression and Bullying* (pp. 1–14). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad284

McGillicuddy-De Lisi, A. V., De Lisi, R., & Van Gulik, K. (2008). The effects of grade level, context, and family type on male and female adolescents' distributive justice reasoning. *Journal of Adolescence, 31*(1), 107–124. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.003

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(1), 112. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*(Suppl 1), 240–253. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740

Midgett, A., & Doumas, D. M. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School Mental Health, 11*(3), 454-463. https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6

Miller, W. M., Abdou, A. S., Clancy, C. S., & Stephens, K. (2024). The peace project: Creating elementary school peace spaces. *Frontiers in Education, 9,* e1406917. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1406917

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D. W., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Keefe, R. S., Maddern, W., Malo, J., Murray, J., Ramrakha, S., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 108*(7), 2693–2698. https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108

Montenegro, V. P., Feijoo, L. J., Román, T. N., & Ganchozo, P. T. (2024). El impacto del acoso escolar en los adolescentes: exploración de los factores de riesgo y estrategias de prevención efectivas. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 4*(3), 454-466. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.411

Montoya, J., Vera, J., Tánori, J., & García, F. (2025). Adopción del Programa de Convivencia Escolar: percepción del alumnado sobre la disposición a intervenir del docente. *Educación y Humanismo, 27*(49), 1-24. https://doi.org/10.17081/eduhum.27.49.7261

Mora-Merchán, J. A., Espino, E., & Del Rey, R. (2021). Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables. *Psychology, Society & Education, 13*(3), 55-66. https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.5586

Morales, J. (2023). Acoso escolar. Una aproximación al estado del arte sobre su investigación. *Espacio Abierto, 32*(4), 281-303. https://doi.org/10.5281/zenodo.10108179

Morales-Álvarez, A., Valdés-Cuervo, A. A., & Parra-Pérez, L. G. (2025b). Supportive parenting and adolescents digital citizenship behaviors: The mediating role of self-regulation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 19*(1), e2. https://doi.org/10.5817/CP2025-1-2

Morales-Álvarez, A., Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñonez, C. S., & Quintana, D. A. (2024). La ciudadanía digital como factor protector en la adolescencia: una revisión de la literatura. En S. Echeverría, H. Paulín, B. García, & M. Sotelo (Coords.), *Jóvenes en contextos de violencia. Reflexiones y alternativas de atención* (pp. 104-113). Qartuppi.

Morales-Álvarez, A., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., García-Vásquez, F. I., & Durón-Ramos, M. F. (2025a). Adolescent's appraisal and disclosure mediate the links between parental practices and adolescent's digital citizenship behaviors. *Humanities & Social Sciences Communications, 12*, e133. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04485-9

Mullet, J. H. (2014). Restorative discipline: From getting ever getting well. *Children & Schools, 36*(3), 158–162. https://doi.org/10.1093/cs/cdu011

Nader, K. (2012). *Violence Prevention and School Climate Reform. School Climate Brief, Number 5.* National School Climate Center.

Nélida, Z. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, 8*(2), 93-132. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080006

Newman, M. L., Holden, G. W., & Delville, Y. (2010). Coping with the stress of being bullied: Consequences of coping strategies among college students. *Social Psychological and Personality Science, 2*(2), 205-211. https://doi.org/10.1177/1948550610386388

Nisa, A. U., Ahmed, J., Arif, M., Kazmi, S. M. A., & Mohsin, M. (2022). Self-control, moral disengagement, and bullying behaviors in adolescents. *International Journal of Health Sciences, 6*(S8), 6009–6025. https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS8.13690

Nixon, C., Jairam, D., Davis, S., Linkie, C., Chatters, S., & Hodge, J. (2019). Effects of Students' Grade Level, Gender, and Form of Bullying Victimization on Coping Strategy Effectiveness. *International Journal of Bullying Prevention, 2*, 190 - 204. https://doi.org/10.1007/s42380-019-00027-5

Nordenfelt, L. (1993). *Quality of life, health and happiness.* Avebury. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:17056/FULLTEXT01.pdf

Oliveira, W. A. d., Esteca, A. M. N., Wechsler, S. M., & Menesini, E. (2024). Bullying and Cyberbullying in School: Rapid Review on the Roles of Gratitude, Forgiveness, and Self-Regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(7), 839. https://doi.org/10.3390/ijerph21070839

Olsson, G., Laftman, S. B., & Modin, B. (2017). School efficacy and bullying behaviour: A multilevel study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(12), e1607. https://doi.org/10.3390/ijerph14121607

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751-780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Olweus, D., & Breivik, K. (2014). Plight of Victims of School Bullying: The Opposite of Well-Being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 2593-2616). Springer Reference. https://www.doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_100

Orel, A., Campbell, M., Wozencroft, K., Leong, E., & Kimpton, M. (2017). Exploring University Students' Coping Strategy Intentions for Cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence, 32*, 446 - 462. https://doi.org/10.1177/0886260515586363

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Measuring well-being in Mexican states.* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264246072-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *OECD Better Life Index.* https://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/mexico/

Organización de las Naciones Unidas. (2015, septiembre 25). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Naciones Unidas. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito educativo.* Unesco. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7655_d_MasAllaDeLosNumeros.pdf

Organización Global de Prevención Ante el Bullying (2023). *Estadísticas OGPAB bullying y suicidio infantil 2023.* https://ogpab.org/observatory-statistics-2023.php

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): PISA 2018 - Resultados.* https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2023). Dispositional and situational moral emotions, bullying and prosocial behavior in adolescence. *Current Psychology, 42*(35), 11115–11132. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02396-x

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar.* Alianza. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=408103

Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M., & Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica, 22*(1), 23-28. https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30040-0

Östberg, V., Låftman, S. B., Modin, B., & Lindfors, P. (2018). Bullying as a stressor in mid-adolescent girls and boys–associations with perceived stress, recurrent pain, and salivary cortisol. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(2), 364. https://doi.org/10.3390/ijerph15020364

Overstreet, S., Sriken, J., Lapsey, D. S., & McNeeley, S. (2022). School Fairness and Repeated Bullying Victimization Among High School Students. *Crime & Delinquency, 69*(8). https://doi.org/10.1177/00111287221130965

Payne, A. A., & Welch, K. (2015). Restorative justice in school: The influence on race on restorative discipline. *Youth & Society, 47*(4), 539–564. https://doi.org/10.1177/0044118X12473125

Payne, A. A., & Welch, K. (2017). The effect of school conditions on the restorative justice in schools. *Youth Violence and Juvenile Justice, 16*(2), 224–240. https://doi.org/10.177/1541204016681414

Peguero, A. A., & Bracy, N. L. (2015). School Order, Justice, and Education: Climate, Discipline Practices, and Dropping Out. *Journal of Research on Adolescence, 25*(3), 412–426. https://doi.org/10.1111/jora.12138

Peker, A., & Yildiz, M. N. (2021). Mediating role of self-control in the relationship between aggressiveness and cyber bullying. *Psychiatry and Behavioral Sciences, 11*(1), 40–49. https://doi.org/10.5455/PBS.20210114051215

Peraza-Balderrama, J. N., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., Reyes-Rodríguez, A. C., & Parra-Pérez, L. G. (2021). Assessment of a multidimensional School Collective Efficacy Scale to Prevent Study Bullying: Examining dimensionality and measurement invariance. *Psychosocial Intervention, 30*(2), 101–111. https://doi.org/10.5093/pi2021a2

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* Oxford University Press.

Pineda, R., Arroyo, M., & Caballero, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos Educativos, 20*(1), 11-26. http://doi.org/10.18172/con.2996

Poluektova, O., Kappas, A., & Smith, C. A. (2023). Using Bandura's self-efficacy theory to explain individual differences in the appraisal of problem-focused coping potential. *Emotion Review, 15*(4), 302–312. https://doi.org/10.1177/17540739231164367

Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología, 29*(2), 413–425. https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251

Potard, C., Kubiszewski, V., Combes, C., Henry, A., Pochon, R., & Roy, A. (2021). How Adolescents Cope with Bullying at School: Exploring Differences Between Pure Victim and Bully-Victim Roles. *International Journal of Bullying Prevention, 4,* 144-159. https://doi.org/10.1007/S42380-021-00095-6

Poteat, V. P., & Vecho, O. (2016). Who intervenes against homophobic behavior? Attributes that distinguish active bystanders. *Journal of School Psychology, 54,* 17–28. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.002

Pury, C. L. S., & Saylors, S. (2017). Courage, courageous acts, and positive psychology. En D. S. Dunn (Ed.), *Positive Psychology: Established and Emerging Issues* (pp. 153–168). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315106304-10

Qi, K., Hua, L., Tong, J., Xiong, J., Pan, Z., Li, N., Yu, Y., X, M., Zhao, J., Chang, W., Fang, Z., Wen, L., Zhu, L., Chen, Y., Yao, Y., & Jin, Y. (2025). A study on slepp quality under the shadow of school bullying: The interwoven effects of depressed modo, low self-esteem, and negative parenting practices. *Acta Psychologics 253*(104717), 1-9. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104717

Quintana-Orts, C., Rey, L., & Worthington, E. L. (2019). The Relationship Between Forgiveness, Bullying, and Cyberbullying in Adolescence: A Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse, 22*(3), 588-604. https://doi.org/10.1177/1524838019869098

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., & Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*(2), 159–171. https://doi.org/10.1002/ab.20115

Randolph, S. A. (2017). The power of gratitude. *Workplace Health & Safety, 65*(3), 144–144. https://doi.org/10.1177/2165079917697217

Raskauskas, J., & Huynh, A. (2015). The process of coping with cyberbullying: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 118-125. https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.019

Rate, C. R., Clarke, J. A., Lindsay, D. R., & Sternberg, R. J. (2007). Implicit theories of courage. *Journal of Positive Psychology, 2*(2), 80–98. https://doi.org/10.1080/17439760701228755

Rathmann, K., Herke, M., Hurrelmann, K., & Richter, M. (2018). Perceived class climate and school-aged children's life satisfaction: The role of the learning environment in classrooms. *PLoS ONE, 13.* https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189335

Rawlings, V. (2019). 'It's not bullying', 'It's just a joke': Teacher and student discursive manoeuvres around gendered violence. *British Educational Research Journal, 45*(2), 278–294. https://doi.org/10.1002/BERJ.3521

Ren, P., Liu, B., Xiong, X., Chen, J., & Luo, F. (2023). The longitudinal relationship between bullying victimization and depressive symptoms for middle school students: A cross-lagged panel network analysis. *Journal of Affective Disorders, 341,* 42-51. https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.048

Resh, N., & Sabbagh, C. (2014a). Justice, belonging and trust among Israeli middle school students. *British Educational Research Journal, 40*(6), 1036–1056. https://doi.org/10.1002/berj.3129

Resh, N., & Sabbagh, C. (2014b). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education, 17*(1), 51–72. https://doi.org/10.1007/s11218-013-9240-8

Resh, N., & Sabbagh, C. (2017). Sense of justice in school and civic behavior. *Social Psychology of Education, 20*(2), 387–409. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9375-0

Reyes-Rodríguez, A. C., Valdés-Cuervo, A. A., Morales-Álvarez, A., Parra-Pérez, L. G., & Peraza-Balderrama, J. N. (2024). School collective efficacy and passive bystanding in bullying. A chain mediation model of school justice and sense of community. *Revista Latinoamericana de Psicología, 56*(1), 251–259. https://doi.org/10.14349/rlp.2024.v56.25

Reyes-Rodríguez, A. C., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., García-Vázquez, F. I., & Torres-Acuña, G. M. (2021). Evaluating psychometric propierties of the New Teachers' Perception of Collective Efficacy to Handle Bullying Scale (TCEB). *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(21), Article e11424. https://doi.org/10.3390/ijerph182111424

Ribble, M. (2021). Digital citizenship in the frame of global change. *International Journal of Studies in Education and Science, 2*(2), 74–86. https://ijses.net/index.php/ijses/article/view/2137

Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools.* International Society for Technology in Education.

Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International, 33*(3), 263–284. https://doi.org/10.1177/0143034311415906

Richards, A., Rivers, I., & Akhurst, J. (2008). A positive psychology approach to tackling bullying in secondary schools: A comparative evaluation. *Educational and Child Psychology, 25*(2), 72–81. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2008.25.2.72

Richardson, J., & Milovidov, E. (2019). *The digital citizenship education handbook.* Council of Europe.

Rigby, K. (2014). How teacher address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice, 30*(4), 409–419. https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629

Riley, A., Anderson-Butcher, D., Logan, J., Newman, T. J., & Davis, J. (2016). Staff practices and social skill outcomes in a sport-based youth program. *Journal of Applied Sport Psychology, 29*(1), 59–74. https://doi.org/10.1080/10413200.2016.1179700

Roca-Campos, E., Duque, E., Ríos, O., & Ramis-Salas, M. (2021). The Zero Violence Brave Club: a successful intervention to prevent and address bullying in schools. *Frontiers in Psychiatry, 12,* 601424. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.601424

Rojas, M. (2011). El bienestar subjetivo: su contribución a la apreciación y la consecución del progreso y bienestar humano. Realidad, Datos y Espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía, 2*(1), 64-77. https://biblat.unam.mx/es/revista/realidad-datos-y-espacio-revista-internacional-de-estadistica-y-geografia/articulo/el-bienestar-subjetivo-su-contribucion-a-la-apreciacion-y-la-consecucion-del-progreso-y-el-bienestar-humano

Rojas, M., & Jiménez, E. (2008). Pobreza subjetiva en México: el papel de las normas de evaluación del ingreso. *Revista Perfiles Latinoamericanos, 16*(32), 11–33. https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/173

Rote, W., Corona, A., Moore, L., Patrick, R., & Flak, S. (2021). Adolescent perceptions of inductive discipline as a response to peer aggression: Variation by socialization agent and individual characteristics. *Social Development, 30*, 428–448. https://doi.org/10.1111/sode.12492

Roy, D. (2022). Development and Validation of an Empirical Instrument to assess Empathy Driven Organizational Justice systems in schools. *Berkeley Review of Education, 11*(1). https://doi.org/10.5070/B811151325

Ruiz, P., Imaz, C., & Pérez, J. (2022). Autoestima, imagen corporal y acoso escolar en los trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición Hospitalaria, 39*(spe2), 41-48. https://dx.doi.org/10.20960/nh.04177

Saarento, S., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Psychology, 25*(3), 204–218. https://doi.org/10.1002/casp.2207

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Salmivalli, C. (2013). El acoso y el grupo de iguales. En A. Ovejero, P. K. Smith & S. Yubero (Coords.), *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales* (pp. 111–130). Biblioteca Nueva.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From Peer Putdowns to Peer Support a Theoretical Model and How it Translated into a National Anti-Bullying Program. En S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools an International Perspective*. Routledge. 441-454. https://psycnet.apa.org/record/2010-06797-031

Sampson, R. J. (2008). Collective efficacy theory: Lesson learned and directions for future inquiry. En F. T. Cullen, J. P. Wright, & K. R. Blevins (Eds.), *Taking stock. The status of criminological theory* (Vol. 15, pp. 149–168). Routledge.

Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing "neighborhood effects": Social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology, 28*(1), 443–478. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141114

Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277*(5328), 918–924. https://doi.org/10.1126/science.277.5328.918

Santoyo, C. D., & Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLIV*(4), 13–41. https://hdl.handle.net/20.500.12799/3502

Sanches, C., Gouveia-Pereira, M., & Carugati, F. (2012). Justice judgements, school failure, and adolescent deviant behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 82*(4), 606–621. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02048.x

Santín, J., Véliz, D., Villegas, W., Yépez, D., Yépez, N., & Yépez, L. (2025). El bullying y su influencia en la deserción escolar. *Revista InveCom, 5*(1), e501045. https://doi.org/10.5281/zenodo.11215164

Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary students. *Journal of Interpersonal Violence, 25*(10), 1912–1927. https://doi.org/10.1177/0886260509354509

Sarwatay, D., Raman, U., & Ramasubramanian, S. (2021). Media literacy, social connectedness, and digital citizenship in India: Mapping stakeholders on how parents and young people navigate a social world. *Frontiers in Human Dynamics, 3,* e601239. https://doi.org/10.3389/fhumd.2021.601239

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Todas y todos contra el acoso escolar. Guía para docentes de educación básica.* SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2024). T*odas y todos contra el acoso escolar. Guía para docentes de educación básica.* SEP. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/05/svAO1BPlfk-Guia%20para%20Docentes_Todas%20y%20todos%20vs%20el%20Acoso%20Escolar.pdf

Shaw, C. R., & McKay, H. D. (1969). *Juvenile delinquency and urban areas.* University of Chicago Press.

Shaw, L., & Barker, A. (2020). Sticks and Stones? Recognising and Optimally Responding to 'eRage'—A Growing Educational Challenge. En S. McKenzie, F. Garivaldis, & K. R. Dyer (Eds.), *Tertiary Online Teaching and Learning: TOTAL Perspectives and Resources for Digital Education* (pp. 149–159). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-8928-7_13

Siddiqui, S., & Schultze-Krumbholz, A. (2023). Successful and emerging cyberbullying prevention programs: A narrative review of seventeen interventions applied worldwide. *Societies, 13*(9), 212. https://doi.org/10.3390/soc13090212

Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. W. W. Norton & Company.

Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Associations between individual and collective efficacy beliefs and students' bystander behavior. *Psychology in the Schools, 57*(11), 1710–1723. https://doi.org/10.1002/pits.22412

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. A. (2023). Systems Perspective on the Development of Coping. En E.A. Skinner & M.J. Zimmer-Gembeck (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Development of Coping.* Cambridge University Press.

Slee, P.T., & Mohyla, J. (2007). The PEACE Pack: an evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. *Educational Research, 49*(2), 103-114. https://doi.org/10.1080/00131880701369610

Smetana, J. G., & Rote, W. M. (2019). Adolescent–parent relationships: Progress, processes, and prospects. *Annual Review of Developmental Psychology, 1*, 41–68. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084903

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33*(4), 547-560. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267

Smith, M. M., Saklofske, D. H., Keefer, K. V., & Tremblay, P. F. (2016). Coping strategies and psychological outcomes: The moderating effects of personal resiliency. *The Journal of Psychology, 150*(3), 318-332. https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1036828

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2020). Taking adolescents' agency in socialization seriously: The role of appraisals and cognitive-behavioral responses in autonomy-relevant parenting. *Child & Adolescent Development, 2020*(173), 7–26. https://doi.org/10.1002/cad.20370

Solano, D., Solis, M., Moran, K., & Pesántez, N. (2025). Impacto del bullying escolar en el desarrollo emocional y académico. Una revisión sistemática. *Revista Científica de Investigación Actualización del Mundo de las Ciencias, 9*(2), 213-230. https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(2).abril.2025.213-230

Sousa, M., Cruz, S., Inman, R., Marchante, M., & Coelho, V. (2024). Bullying victimization and bullying perpetration, social anxiety, and social withdrawal in Portuguese adolescents: A reciprocal association model. *Aggressive Behavior, 50*(4), e22170. https://doi.org/10.1002/ab.22170

Steer, O. L., Betts, L. R., Baguley, T., & Binder, J. F. (2020). "I feel like everyone does it"-adolescents' perceptions and awareness of the association between humour, banter, and cyberbullying. *Computers in Human Behavior, 108*, 106297. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106297

Stephenson, E., & DeLongis, A. (2020). Coping strategies. *The Wiley encyclopedia of health psychology* (pp. 55-60). Wiley.

Stoilova, M., Livingstone, S., & Khazbak, R. (2021). *Investigating risks and opportunities for children in a digital world: A rapid review of the evidence on children's internet use and outcomes. Innocenti Discussion Paper 2020-03.* UNICEF Office of Research – Innocenti.

Suárez, A. (2025). Competencia digital y crianza en la era de las redes sociales. *Enunciación, 30*(1), 74-89. https://doi.org/10.14483/22486798.23481

Swearer, S., Espegale, D., & Napolitano, S. (2009). *Bullying. Prevention & Intervention: Realistic Strategies for Schools.* The Guilford Press.

Tánori, J., Vera, J. Á., & Arita B. Y. (2013). A quality of life model of young people from Hermosillo, Sonora, México. *Revista Psicologia e Saúde, 5*(1), 49-58. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-093X2013000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=en

Tao, S., Lan, M., Tan, C., Liang, Q., Pan, Q., & Law, N. (2023). Adolescents' cyberbullying experience and subjective well-being: Sex difference in the moderating role of cognitive-emotional regulation strategy. *Computers in Human Behavior, 153,* 108122. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108122

Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology, 133*(3), 263–271. https://doi.org/10.1080/00223989909599739

Thompson, A. M., & Webber, K. (2010). Realigning student and teacher perception of school rules: A behavior management strategy for students with challenging behaviors. *Children & Schools, 32*(2), 71–79. https://doi.org/10.1093/cs/32.2.71

Thornberg, R., Tenenbaum, L., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not intervene? *Western Journal of Emergency Medicine, 13*(3), 247–252. https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792

Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their association with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education, 23,* 563–581. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09549-z

Tiiri, E., Uotila, J., Elonheimo, H., Sillanmäki, L., Brunstein Klomek, A., & Sourander, A. (2023). Bullying at 8 years and violent offenses by 31 years: The Finnish nationwide 1981 birth cohort study. *European Child & Adolescent Psychiatry, 32*(9), 1667-1678. https://doi.org/10.1007/s00787-022-01964-1

Tippett, N., & Wolke, D. (2015). Aggression between siblings: Associations with the home environment and peer bullying. *Aggressive Behavior, 41*(1), 14-24. https://doi.org/10.1002/ab.21557

Tirrell, J. M. (2022). Forgiveness as a character strength: Toward a developmental model and research agenda. *Journal of Moral Education, 51*(3), 312–335. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4502_8

Tozzo, P., Cuman, O., Moratto, E., & Caenazzo, L. (2022). Family and educational strategies for cyberbullying prevention: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(16), 10452. https://doi.org/10.3390/ijerph191610452

Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly, 29,* 320–335. https://doi.org/10.1037/spq0000074

Tweed, R. G., Bhatt, G., Dooley, S., Spindler, A., Douglas, K. S., & Viljoen, J. L. (2011). Youth violence and positive psychology: Research potential through integration. *Canadian Psychology, 52*(2), 111–121. https://doi.org/10.1037/a0020695

Tyler, T. R., & Caine, A. (1981). The influence of outcomes and procedures on satisfaction with formal leaders. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*(4), 642-655. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.41.4.642

Vasilopoulos, F., & Ellefson, M. R. (2021). Investigation of the associations between physical activity, self-regulation and educational outcomes in childhood. *PloS One, 16*(5), e0250984. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250984

Vásquez, B., & Díaz, L. D. (2021). Designing a character strengths development program for youth living in violent contexts. *Journal of Youth Development, 16*(2–3), 329–343. https://doi.org/10.5195/jyd.2021.1032

Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 15*(1), 113-129. https://doi.org/10.15332/22563067.4020

Vega-Cauich, J., & Cisneros-Cohernour, E. (2022). Validación del California Bullying Victimization Scale en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Criminalidad, 64*(3), 9-22. https://doi.org/10.47741/17943108.363

Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(6), 918. https://doi.org/10.3390/ijerph16060918

Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review, 34*(4), 327–343. https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001

Wang, S. (2020). Standing up or standing by: Bystander intervention in cyberbullying on social media. *New Media & Society, 23*(6), 1379-1397. https://doi.org/10.1177/1461444820902541

Wang, Y. (2020). *The Role of Perceived Social Injustice in Cyberbullying* [Tesis doctoral]. Temple University Graduate School, Philadelphia, United States. https://scholarshare.temple.edu/handle/20.500.12613/4747

Wang, Y. (2022). Understanding the role of social factors in cyberbullying at work. *Computers in Human Behavior, 134,* 107325. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107325

Wang, Y., Wang, T., Wang, J., Zeng, L., Li, G., Li, J., Zhou, Y., & Wang, Y. (2024). The School Bullying Victimization in Adolescents Wwith Non-Suicidal Self-Injury: The Role of Coping Strategies and Emotion Regulation. *Stress and Health, 40*(6), e3506. https://doi.org/10.1002/smi.3506

Watson, H., Rapee, R., & Todorov, N. (2015). Forgiveness Reduces Anger in a School Bullying Context. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(11), 1642-1657. https://doi.org/10.1177/0886260515589931

White, B. A., & Turner, K. A. (2014). Anger rumination and effortful control: Mediation effects on reactive but not proactive aggression. *Personality and Individual Differences, 56*, 186–189. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.012

Willems, Y. E., Boesen, N., Li, J., Finkenauer, C., & Bartels, M. (2019). The heritability of self-control: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 100,* 324–334. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.02.012

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools. *Social Problems, 58*(1), 126–143. https://doi.org/10.1525/sp.2011.58.1.126

Williford, A., Boulton, A., Noland. B., Little, T., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Adolescents' Depression, Anxiety, and Perception of Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40,* 289-300. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1

Worthington, E. L. (2006). *Forgiveness and reconciliation: Theory and application*. Routledge.

Wright, M., Wachs, S., & Gámez-Guadix, M. (2021). Jóvenes ante el ciberodio: el rol de la mediación parental y el apoyo familiar. *Comunicar, 29*(67), 21-33. https://doi.org/10.3916/C67-2021-02

Xie, S., Xu, J., & Gao, Y. (2022). Bullying victimization, coping strategies, and depression of children of China. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(1-2), 195–220. https://doi.org/10.1177/0886260520907361

Xu, H., & Chen, Z. (2022). Perceived teacher procedural justice and aggressive behaviors among Chinese primary students: The mediating roles of negative evaluation of school rules and malicious envy. *Social Psychology of Education, 26,* 25-44. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09737-z

Xu, T., Li, H., Yan, Z., & Zhang, G. (2024). The effects of self-control on bullying behaviour among martial arts practicing adolescents: based on the analyses of multiple mediation effects. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 22*(1), 92–105. https://doi.org/10.1080/1612197X.2022.2116470

Yang, F. (2020). Coping strategies, cyberbullying behaviors, and depression among Chinese netizens during the COVID-19 pandemic: a web-based nationwide survey. *Journal of Affective Disorders, 281,* 138-144. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.023

Yang, A., & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research, 57*(1), 80-90. https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724

Yubero, J. S., Larrañaga, R. E., & Navarro, O. R. (2014). La comunicación familiar en la victimización del bullying y del ciberbullyiing. *Revista de Psicología, 5*(1), 343-350. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.692

Zaccaro, S., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. En C. R. Snyder (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (pp. 305–330). Springer.

Zhan, L., Zhang, M., Sun, J., Liu, X., & Wang, Z. (2024). The relationship between coping strategies and internalizing and externalizing problems of bullied students: The moderating role of classroom discipline management. *The Journal of Psychology, 159*(7), 492-522. https://doi.org/10.1080/00223980.2024.2428924

Zhang, J., Liu, J., Cui, S., & Shuai, H. (2022). Perceived justice, negative emotions and delinquency in Chinese high schools and vocational schools. *Psychology, Crime & Law,* 0(0), 1–12. https://doi.org/10.1080/1068316X.2022.2039652

Zhong, J., & Zheng, Y. (2023). "What it means to be a digital citizen": Using concept mapping and an educational game to explore children's conceptualization of digital citizenship. *Heliyon, 9,* e19291. https://doi.org/10.1016/j.helyion.2023.e19291

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,* e634909. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909

Zych, I., Farrington, D., & Ttofi, M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45,* 4-19. https://doi.org/10.1016/J.AVB.2018.06.008

Maria Fernanda Durón-Ramos

Doctora en Ciencias Sociales, Maestra en Ciencias Sociales y Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora. Actualmente, se desempeña como profesora investigadora en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Unidad Guaymas, impartiendo docencia a nivel licenciatura y posgrado en programas con acreditación de calidad en México. Cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable dentro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, nivel I), miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de factores personales positivos vinculados al bienestar y la salud mental.

Gisela Margarita Torres-Acuña

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Maestra en Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Actualmente, es profesora investigadora Titular C y Coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa del Instituto Tecnológico de Sonora. Es miembro del Cuerpo Académico Consolidado de Procesos Educativos, en las líneas de investigación de violencia entre estudiantes (tradicional y mediada por TIC) y relación familia–escuela, miembro titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, nivel I). Cuenta con publicaciones en diversos medios de divulgación cien-

tífica. Ha participado como evaluadora de programas educativos a través de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), evaluadora PRODEP y consultora de procesos de diseño curricular bajo el enfoque de las competencias en nivel superior. Cuenta con experiencia como docente de nivel profesional y posgrado, así como facilitadora de procesos de formación docente, en modalidades presencial y virtual. Se ha desempeñado como responsable de la Maestría en Educación, como responsable del desarrollo curricular por competencias y como encargada del diseño curricular para la educación a distancia dentro de la Coordinación de Desarrollo Académico del ITSON.

Fernanda Inéz García-Vázquez

Doctora en Ciencias Sociales, Maestra en Ciencias Sociales y Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora. Actualmente, se desempeña como profesora investigadora en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Unidad Guaymas. Imparte docencia a nivel licenciatura y posgrado en programas con acreditación de calidad en México. Cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable dentro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, nivel I), miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), donde actualmente funge como coordinadora del Área Temática 4 (Procesos de aprendizaje y educación). Sus investigaciones abordan factores personales y psicoeducativos asociados a las fortalezas humanas, la convivencia escolar y la conducta prosocial en contextos educativos.

Ángel Alberto Valdés-Cuervo

Doctor en Ciencias por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (México), Maestro en Investigación Educativa con especialidad en Docencia por la Universidad Autónoma de Yuca-

tán (México) y Licenciado en Psicología por la Universidad de la Habana (Cuba). Actualmente, es profesor investigador titular C y coordinador del Doctorado en Sistemas y Ambientes de Aprendizaje del Instituto Tecnológico de Sonora. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Procesos Educativos", miembro de Consejo Mexicano de Investigación Educativa, miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, nivel III). Sus líneas de investigación abordan temas relativos a la violencia y convivencia escolar, relación familia-escuela, conducta digital de niños y adolescentes y aptitudes sobresalientes.

Jesús Tánori-Quintana

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa, Maestro en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. y Licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora. Actualmente, se desempeña como Profesor Auxiliar en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Unidad Centro, en Ciudad Obregón, Sonora. Imparte docencia a nivel licenciatura y posgrado en programas con acreditación de calidad en México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, nivel I) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Forma parte del Núcleo Académico de los posgrados en Maestría en Investigación Educativa y del programa integral Maestría-Doctorado en Investigación Psicológica del ITSON, ambos adscritos al Sistema Nacional de Posgrados y a la SECIHTI. Sus líneas de interés académico y de investigación, en las que cuenta con diversas publicaciones, incluyen la calidad de vida y el bienestar subjetivo en población infantil, adolescente y universitaria, en relación con factores psicosociales vinculados a los procesos socioculturales en los ámbitos de la salud y la educación. Asimismo, ha desarrollado trabajos en el área de la psicometría.

Maricela Urías-Murrieta

Doctora en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia por la Nova Southeastern University, Maestra en Docencia e Investigación Educativa y Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Se ha desempeñado como profesora de educación y coordinadora del área de español a nivel de educación primaria. Es profesora investigadora de tiempo completo del Departamento de Educación, asesora de diseño curricular, en diferentes modalidades, en educación superior y media superior, evaluadora del Conahcyt y PRODEP y líder del Cuerpo Académico de Procesos Educativos (Consolidado). Ha participado en congresos nacionales e internacionales, así como en distintos proyectos de investigación a nivel institucional e interinstitucional. Ha publicado artículos en distintas revistas nacionales e internacionales, así como capítulos de libros y libros en coautoría. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, nivel I). Sus líneas de investigación y publicaciones están orientadas a los temas: escuela-familia, violencia escolar, educación y TIC.

Rubén Pérez-Ríos

Doctor en Psicología por la Universidad de Sonora, Maestro en Investigación Psicológica y Licenciado en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Actualmente, se desempeña como profesor universitario en el ITSON, Campus Guaymas, y como coordinador del Centro de Atención e Investigación del Comportamiento Humano del campus. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, nivel candidato), miembro de The International Honor Society in Psychology y miembro de la Asociación Interamericana de Psicología. Sus líneas de investigación se basan en el abordaje de la violencia en contextos educativos, ambientes familiares, percepciones de justicia y aspectos personales positivos.

Agustín Morales-Álvarez

Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos, Maestro en Investigación Psicológica y Licenciado en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Actualmente, imparte docencia a nivel licenciatura y posgrado en programas de calidad en México. Tiene experiencia en la impartición de cursos, talleres y diplomados enfocados en investigación cuantitativa, uso de programas y software para análisis de datos cuantitativos y desarrollo positivo de adolescentes. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas, capítulos de libros dictaminados nacionales e internacionales y participaciones como ponente en congresos nacionales e internacionales. Ha participado como revisor de artículos científicos en revistas de alcance nacional e internacional, así como evaluador en congresos nacionales. Sus líneas de investigación son: conducta prosocial, ciudadanía digital, fortalezas de carácter, y familia-violencia escolar.

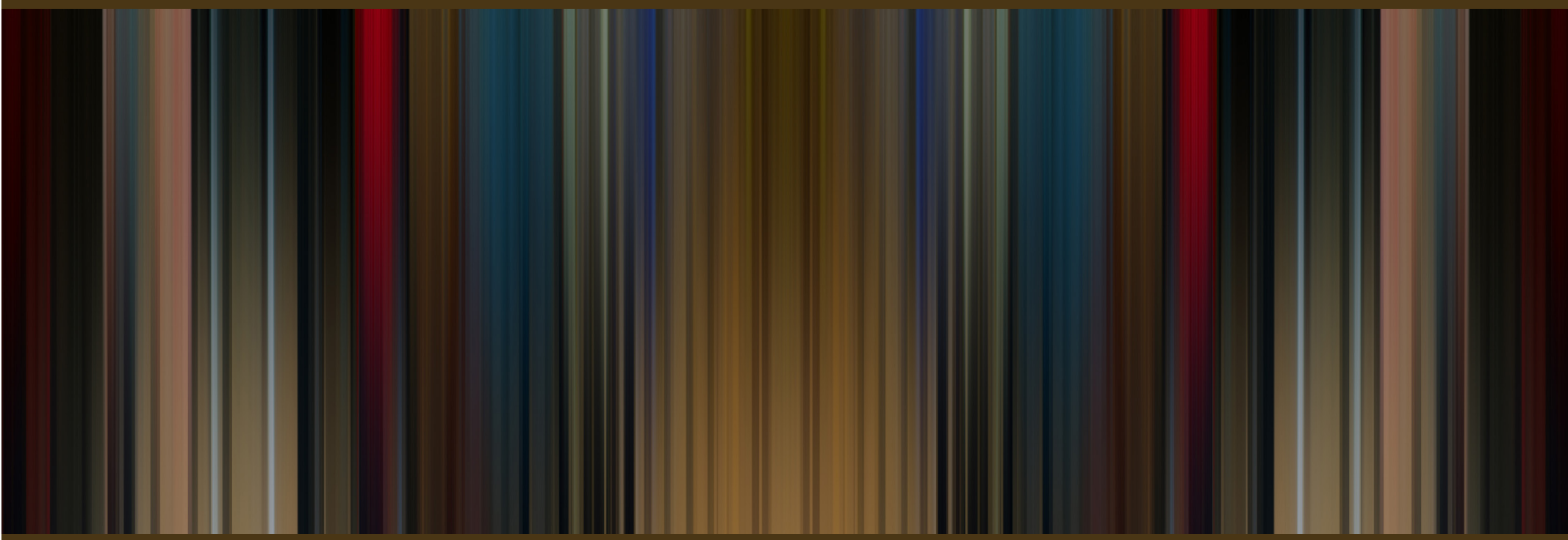
Qartuppi, S. de R.L. de C.V. está inscrita de forma definitiva en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) con el número 1600052; y es miembro activo de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con número de registro 3751.

PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO
Dimensiones individuales, familiares y comunitarias

Esta obra se terminó de producir en diciembre de 2025.
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi®

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
https://qartuppi.com



OPEN ACCESS

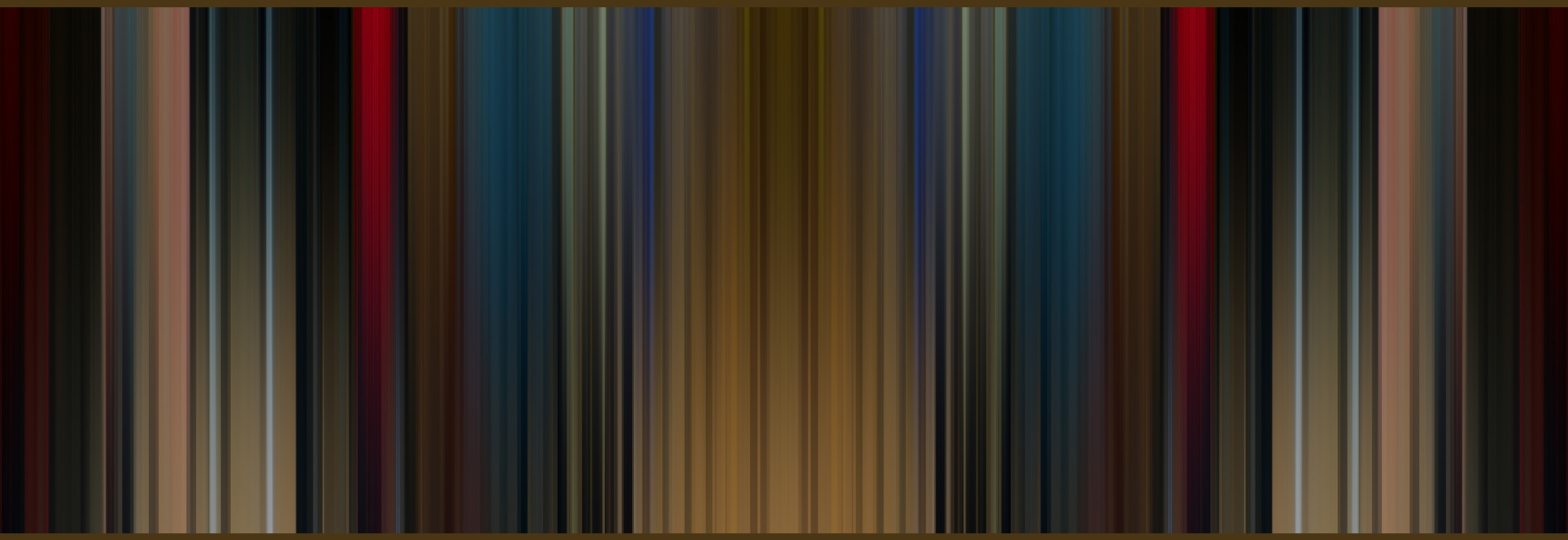
CC BY NC SA

Obra de acceso abierto para ser leída, descargada y compartida libremente, bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución -NoComercial -Compartir Igual 4.0 Internacional.

PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO

Dimensiones individuales, familiares y comunitarias

Este libro ofrece una visión integral para la prevención del acoso y ciberacoso escolar desde una perspectiva individual, familiar y comunitaria. A lo largo de ocho capítulos, analiza el fenómeno desde sus conceptos y consecuencias, integrando fortalezas humanas, estrategias de afrontamiento, bienestar y clima escolar. Destaca también las acciones institucionales, la justicia restaurativa, el papel de la familia y la ciudadanía digital como elementos clave para la prevención. La obra invita a construir comunidades educativas más seguras, justas y empáticas, orientadas al bienestar y a la convivencia prosocial.



ISBN 978-607-8694-79-2
DOI 10.29410/QTP.25.19

Qartuppi®

9 786078 694792