

Clima social escolar y acoso hacia pares en adolescentes. El rol mediador de la compasión

School Social Climate and Peer Bullying Among Adolescents. The Mediating Role of Compassion

Claudia Gabriela Arreola-Olivarría

Universidad Pedagógica Nacional sede Obregón
<https://orcid.org/0000-0001-6811-3368>
gaarreoli@gmail.com
México

Angel Alberto Valdés-Cuervo

Instituto Tecnológico de Sonora
<https://orcid.org/0000-0001-6559-4151>
angel.valdes@itson.edu.mx
México

Agustín Morales-Álvarez

Instituto Tecnológico de Sonora
<https://orcid.org/0000-0002-5653-4082>
agustinmorales.alvz@gmail.com
México

Luis Alberto Díaz-Vargas

Instituto Tecnológico de Sonora
<https://orcid.org/0000-0003-0970-789X>
luisalbertodiaz06@gmail.com
México

Ileana Danae Chaidez-Villalobos

Instituto Tecnológico de Sonora
<https://orcid.org/0009-0002-2025-8490>
danna_chaidez@hotmail.com
México

Resumen:

El contexto escolar cumple una función clave en la prevención del acoso entre pares; no obstante, aún es necesario comprender los mecanismos que median dicha influencia. El presente estudio tuvo como objetivo examinar las relaciones directas e indirectas entre el clima social escolar, la compasión y la frecuencia de acoso entre pares en estudiantes de secundarias públicas del sur de Sonora, México. Participaron 450 estudiantes (M edad = 13.11 años, $DE = 0.94$), 219 chicos y 231 chicas, quienes respondieron instrumentos de autorreporte. Se calculó un modelo de mediación cuyos resultados indicaron que el clima social escolar se asocia de manera negativa con la frecuencia de acoso entre pares. Además, se encontró que la compasión hacia pares víctimas de agresión media parcialmente la relación entre el clima social escolar y la frecuencia de acoso. Se concluye que un clima escolar positivo es un factor clave para fomentar el desarrollo moral y prevenir el acoso entre pares en estudiantes de educación secundaria.

Palabras clave: Acoso escolar, adolescentes, clima escolar, compasión; educación secundaria.



Abstract:

The school context plays a crucial role in preventing bullying; however, it is still necessary to better understand the mechanisms that mediate this influence. The present study examined the direct and indirect relationship between school social climate, compassion, and peer bullying in students from public secondary schools in southern Sonora, Mexico. A total of 450 students (M age = 13.11 years, SD = 0.94), 219 boys and 231 girls, participated in the study. A mediation model was tested, whose results showed that the school social climate has a significant and negative direct relationship with the frequency of peer harassment. Additionally, it was identified that this relationship is partially explained by the positive effect of school social climate on compassion towards peer victims of aggression, which in turn reduces bullying behaviors. It is concluded that fostering a positive school climate is essential to preventing bullying among secondary school students.

Keywords: *adolescents, bullying, compassion, school climate, secondary education.*

Recibido: 30/01/2025 | **Aceptado:** 03/06/2025 | **Publicado:** 01/07/2025 | pp. 49 - 64

DOI: 10.19136/etie.v8n15.6327

Clima social escolar y acoso hacia pares en adolescentes. El rol mediador de la compasión

| **Introducción**

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) la violencia implica utilizar o amenazar con el empleo de la fuerza o el poder capaces de ocasionar daños físicos, psicológicos o sociales contra una persona o comunidad. Las manifestaciones de la violencia pueden presentarse en diferentes contextos de socialización del individuo, tales como la comunidad, la familia o la escuela. En el contexto escolar pueden originarse situaciones de violencia de docentes a estudiantes, de estudiantes a docentes, entre docentes, entre estudiantes, dirigidas a los recursos materiales de la escuela o de tipo estructural relacionadas con inequidades en el currículo escolar (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2024). Aunque todas las formas de violencia escolar afectan la formación de los valores necesarios para que los adolescentes puedan aprender convivir y resolver conflictos de forma pacífica en el marco de sociedades democráticas, la violencia entre pares ha recibido especial atención, tanto socialmente como dentro de la comunidad educativa, por su prevalencia y efectos adversos para los implicados.

El acoso entre pares involucra comportamientos agresivos no provocados, intencionales y repetitivos realizados por uno o varios estudiantes hacia sus pares en el marco de relaciones con importantes diferencias de poder entre agresores y víctimas (Volk et al., 2014). Este tipo de agresión puede presentarse de forma directa en forma de agresiones físicas (ej., golpes, empujones), daño a la propiedad (ej., daño a útiles escolares o pertenencias) o verbales (ej., gritos, insultos, burlas) o indirecta de manera social (ej., exclusión de grupos de juegos o de trabajo, rumores ofensivos). El acoso entre pares es un problema de salud pública a nivel mundial dado que se estima que entre el 20% y el 40% de los adolescentes son víctimas de violencia en sus escuelas (Koyanagi et al., 2019; Unesco, 2019). En México se estima que cerca del 30% de los estudiantes de educación secundaria han sido víctimas de agresiones por sus pares (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2024). El acoso de los pares ocasiona efectos negativos en la salud mental, la socialización y el desempeño académico de las víctimas (Camodeca et al., 2022; Hysing et al., 2021; Loch et al., 2020). Los efectos negativos del acoso en las víctimas pueden mantenerse incluso hasta la vida adulta, manifestándose en forma de problemas de conducta internalizantes y externalizantes (Pabian et al., 2022; Schoeler et al., 2018).

Diversos autores señalan que el estudio del acoso entre pares debe ser enfocado desde una perspectiva ecológica social que considere la relación entre los contextos fundamentales de socialización del adolescente (comunidad, familia, escuela, pares) y las características personales de estos (Hymel & Swearer, 2015; Valdés-Cuervo et al., 2018). De forma particular, en la literatura se destaca la influencia del contexto escolar en la forma en que se relacionan los estudiantes. Un número importante de estudios confirma que ciertas características del contexto escolar pueden favorecer o inhibir el acoso entre pares (Bochaver et al., 2022; Rodríguez Mandira & Stoltz, 2021). Habitualmente la investigación de los factores escolares asociados con el acoso entre pares se enfoca en los diversos actores del proceso educativo (ej., docentes, directivos) o en variables relativas al contexto global de la escuela (ej., clima

escolar, eficacia colectiva de la escuela para prevenir el acoso) (De Luca et al., 2019; Saarento et al., 2015).

El clima escolar es una variable del contexto global de la escuela que ha sido ampliamente analizada en la temática del acoso escolar. Este es un constructo complejo que se refiere a aspectos relacionados con el bienestar en la vida académica. En la conceptualización del clima escolar se incluyen aspectos relativos al ambiente de aprendizaje, la seguridad escolar, las relaciones interpersonales, las normas, el sentido de pertenencia y la estructura organizacional de la escuela (Bradshaw et al., 2021; Hultin et al., 2021; McCormick et al., 2015). Por ejemplo, el cuestionario de clima escolar de California incluye dimensiones tales como: el rigor académico y el apoyo docente, las relaciones respetuosas y la sensibilidad cultural, la relevancia de las clases, la motivación de los estudiantes y su involucramiento en las actividades del salón de clases, la disciplina y el cumplimiento de los roles y la calidad de las instalaciones (California Department of Education, 2024).

A pesar de esta diversidad en la conceptualización de las dimensiones del clima escolar existe coincidencia entre los autores con respecto a que el clima social es un aspecto del clima escolar (Hultin et al., 2021; Leadbeater et al., 2015). El clima social escolar evalúa la percepción de los diferentes actores educativos acerca de la calidad de: (a) las relaciones interpersonales entre estudiantes, donde se considera el grado de preocupación, cuidado, respeto y confianza que existen entre los estudiantes; (b) las relaciones interpersonales entre los docentes y el personal escolar con los estudiantes, aquí se examina el nivel de apoyo y confianza que existe en las relaciones entre el personal adulto de la escuela y los estudiantes; (c) la justicia, que involucra el grado en que los estudiantes sienten que son tratados justamente, independientemente de aspectos relativos al estatus socioeconómico, su etnicidad, la presencia de discapacidades o sus habilidades intelectuales; y (d) la seguridad escolar, esta involucra la percepción de que los pares y el personal escolar se preocupan por su seguridad y existen normas que promueven la misma (Hultin et al., 2021; Konishi et al., 2017; Leadbeater et al., 2015).

La evidencia empírica disponible confirma que el clima social escolar positivo se vincula con menor frecuencia del acoso entre pares (Acosta et al., 2019; Chen et al., 2021; Hultin et al., 2021; Marchante et al., 2022; Valdés Cuervo & Carlos Martínez, 2014). No obstante, son limitados los estudios que examinan los mecanismos mediante los cuales el clima social escolar positivo reduce la frecuencia de acoso. En la revisión que se realizó no se identifican estudios previos que analicen el papel mediador de las emociones morales en la relación entre estas variables. Para atender esta limitación el presente estudio examina cómo la compasión media la influencia del clima social escolar en el acoso en adolescentes mexicanos.

El rol mediador de la compasión

La moral se refiere al conjunto de principios, normas y valores que orientan el comportamiento en función de lo que se considera correcto o incorrecto dentro de una cultura (Killen & Smetana, 2015). Dentro de los componentes de la moralidad se encuentran los juicios morales, las emociones morales y la identidad moral. Diversos autores coinciden en que las emociones morales son particularmente relevantes para explicar la conducta moral de los adolescentes (Mazzone et al., 2019; Ortiz Barón et al., 2018). Tradicionalmente se han clasificado las emociones morales en centradas en el propio individuo (ej., culpa, vergüenza y orgullo moral) y centradas en los otros (ej., empatía y compasión) (Goetz & Simon-Thomas, 2017; Haidt, 2003). Las emociones morales centradas en los otros son aquellas que se relacionan con la sensibilidad y preocupación por el bienestar de otras personas (Tangney et al., 2007).

Agustín Morales-Álvarez

La compasión es una emoción moral que implica la preocupación y el deseo de aliviar el sufrimiento percibido en otras personas (Vossen et al., 2015).

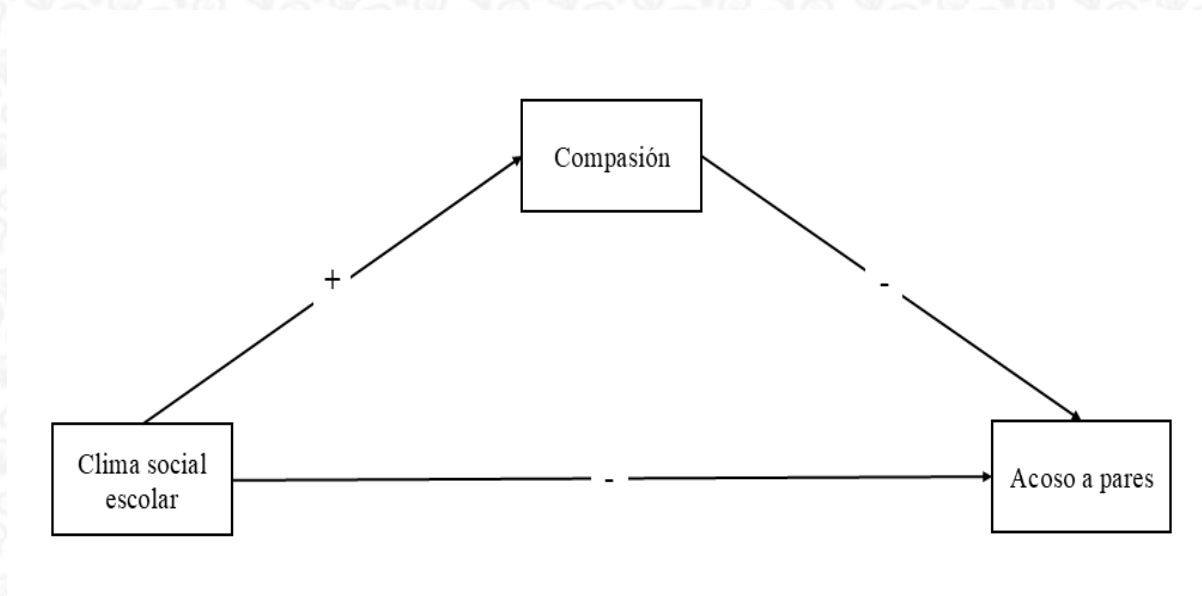
En el contexto escolar, la compasión representa un recurso psicosocial relevante para la prevención del acoso entre pares, ya que fomenta la preocupación por las víctimas y contribuye a reducir las conductas agresivas dirigidas hacia ellas (Steinvik et al., 2025). Si bien existe evidencia de la relación entre el clima escolar y el desarrollo moral del alumnado (Acosta et al., 2019; Matos et al., 2022; Montero-Carretero et al., 2021), la investigación acerca de los factores que favorecen la compasión en el entorno escolar sigue siendo limitada, a pesar de la importancia de comprender sus determinantes contextuales (Chu et al., 2024; Delgado-Suárez et al., 2019). Este vacío resulta particularmente relevante, dado que la compasión se ha relacionado con conductas prosociales de los espectadores en situaciones de acoso (Chu et al., 2024; Steinvik et al., 2025), así como con una menor frecuencia de agresiones entre pares (Oriol et al., 2023; Peplak & Malti, 2017; Valdés-Cuervo & Carlos Martínez, 2017). Por ello, se hace necesario identificar variables del entorno escolar que puedan promover el desarrollo de la compasión en adolescentes (Rončević et al., 2022; Steinvik et al., 2025). Para atender esta limitación en la literatura previa, el presente estudio analiza el rol mediador de la compasión en la relación entre el clima social escolar y el acoso entre pares en adolescentes.

El presente estudio

Es este contexto el estudio, con el fin de contribuir a la comprensión de los factores asociados al acoso entre pares, se propone examinar las relaciones directas e indirectas entre el clima social escolar, la compasión y la frecuencia de conductas agresivas hacia los pares en estudiantes mexicanos de educación secundaria (ver Figura 1).

Figura 1

Modelo de relaciones entre las variables involucradas en el estudio



Para guiar el estudio se consideran las siguientes hipótesis: H1. Se espera una relación directa negativa entre el clima social escolar y el acoso hacia los pares. H2. Se tiene la expectativa que el clima social escolar se vincule de forma positiva con la compasión. H3. Se tiene la hipótesis que la compasión se relacione de forma negativa con el acoso de pares. H4. Se espera que la compasión medie la relación negativa entre el clima social escolar y las conductas de acoso hacia los pares.

| Metodología

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo transversal con alcance relacional explicativo (Gall et al., 2007).

Participantes

De forma no aleatoria se seleccionaron a 450 estudiantes provenientes de ocho escuelas secundarias públicas de una ciudad del sur del estado de Sonora, México. Del total, 219 (48.6%) fueron del sexo masculino y 231 (51.4%) del sexo femenino, su rango de edad osciló entre los 12 y 15 años ($M_{\text{edad}} = 13.11$ años, $DE = 0.94$), 169 (37.5%) cursaban el primer grado, 127 (28.2%) el segundo grado y 154 (34.3%) el tercer grado de secundaria. Los adolescentes de estas escuelas provienen de diversos niveles socioeconómicos, especialmente de los niveles medio y bajo.

Instrumentos

Clima social escolar. Se diseñó exprofeso para el estudio con base en estudios previos (Bochaver et al., 2022; Bravo-Santana et al., 2023; California Department of Education, 2024; Valdés Cuervo & Carlos Martínez, 2014). La escala se conformó de 24 ítems agrupados en cuatro dimensiones: (a) relaciones entre docentes y personal escolar con los estudiantes (5 ítems, Omega de McDonald $\omega = .86$, ej., Los profesores (as) y los adultos de la escuela tratan a los (as) estudiantes con respeto); (b) relaciones entre estudiantes (5 ítems, $\omega = .84$, ej., Los (as) estudiantes respetan a los que son diferentes); (c) Justicia escolar, (7 ítems, $\omega = .86$, ej., En mi escuela los y las estudiantes son tratados con respeto), y (d) Seguridad escolar (7 ítems, $\omega = .85$, ej., Los (las) estudiantes de mi escuela se sienten seguros en los pasillos y patios de juego). El formato de respuesta fue tipo Likert con siete opciones (1 = totalmente en desacuerdo hasta 7 = totalmente de acuerdo).

La validez de contenido del instrumento fue evaluada a través del juicio de expertos. Participaron seis expertos: tres docentes de educación básica y tres investigadores en el área educativa, quienes valoraron la relevancia de cada ítem para medir el constructo en cuestión. Para ello se utilizó una escala tipo Likert de cuatro opciones (0 = nada relevante hasta 3 = muy relevante). Con base en sus evaluaciones, se calculó el índice de Validez de Contenido (IVC). Dado que todos los ítems obtuvieron valores iguales o superiores a .79, se consideró adecuada su inclusión en los análisis posteriores (Almanasreh et al., 2019). Posteriormente, con el propósito de evaluar la validez de la estructura interna del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC), cuyos resultados indicaron un buen ajuste del modelo de medida compuesto por cuatro factores de primer orden ($S-B\chi^2 = 93.07$, $gl = 65$, $p = .012$; CFI = .96; TLI = .95; SRMR = .07; RMSEA = .04, IC 90% [.02, .08]). Dado que los valores de las correlaciones entre los factores oscilan entre .52 y .60 se conformó un puntaje global de clima escolar.

Agustín Morales-Álvarez

Compasión. Se utilizó la escala desarrollada por Valdés-Cuervo y Carlos Martínez (2017) conformada por siete ítems ($\omega = .85$; ej., Me siento preocupado por un compañero (a) de clase cuando es tratado injustamente). El formato de respuesta fue tipo Likert con siete opciones (1 = nunca hasta 7 = siempre). El AFC sugiere que la estructura interna unidimensional del modelo se ajusta a los datos ($S-B\chi^2 = 14.83$, $gl = 9$, $p = .095$; CFI = .98; TLI = .97; SRMR = .07; RMSEA = .05, IC 90% [.03, .07]).

Bullying. Se elaboró exprofeso para el estudio con base en la literatura (González et al., 2017; Ortega-Ruiz et al., 2016). Se conforma de 14 ítems que miden conductas agresivas hacia los pares en los últimos tres meses ($\omega = .77$; ej., Me he burlado de un compañero (a) por su físico, forma de vestir u otra característica). Antes de presentar los ítems se les informó a los estudiantes que el bullying se refiere a “conductas agresivas intencional y no provocada que causa daño a otros estudiantes”. El formato de respuesta fue tipo Likert con siete opciones (1 = nunca hasta 7 = siempre). Mediante el juicio de expertos evaluó la relevancia de cada uno de los ítems que conforman la escala. Todos los ítems obtuvieron un IVC superior a .80, lo que respalda su inclusión en la versión final del instrumento. Estos resultados no solo avalan la pertinencia conceptual de los ítems, sino también su adecuación cultural y semántica para el contexto de aplicación. Asimismo, los resultados del AFC sugieren un buen ajuste del modelo de medida unidimensional a los datos ($S-B\chi^2 = 53.21$, $gl = 30$, $p = .005$; CFI = .95; TLI = .96; SRMR = .04; RMSEA = .04, IC 90% [.01, .06]).

Procedimiento

Se obtuvo la aprobación del comité de ética de la institución. Posteriormente se gestionó el permiso de los directores de las escuelas para acceder a los salones de clase. Se envió con los estudiantes una carta a los padres donde se les explicó el propósito del estudio y se les solicitó por escrito su consentimiento para que los hijos (as) contestaran los cuestionarios. A los estudiantes se les invitó a participar de forma voluntaria, garantizándoles la confidencialidad de la información que proporcionarían. Se les aseguró que sus respuestas únicamente serían utilizadas en el presente estudio con fines de investigación. La administración de los cuestionarios se realizó en los salones de clase por los investigadores participantes en el proyecto.

Análisis estadísticos

Los datos perdidos se trataron con el método de imputación por regresión disponible en el SPSS 23. Se examinó la validez de la estructura interna de las escalas utilizando el análisis factorial confirmatorio con apoyo del JASP 0.19. Se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud robusto para asegurar que las estimaciones no estuvieran sesgadas por violaciones de la normalidad multivariada (Bandalos, 2018; Finney & DiStefano, 2013). Para la evaluación del ajuste del modelo se consideraron valores de $S-B\chi^2$ con p asociada menor a $< .001$, Índice de ajuste comparativo (CFI) $> .95$, Índice de Tucker Lewis (TLI), Índice de ajuste estandarizado de la raíz cuadrada de la media residual (SRMR) $< .08$ y Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) $< .08$ (Byrne, 2016; Kline, 2023).

Posteriormente, se calculó la media, desviación estándar y correlaciones entre las variables estudiadas (correlación de Spearman). Con base en la guía propuesta por Funder y Ozer (2019), se consideró que valores de correlación entre .10 y .19 indicaban un tamaño de efecto pequeño, entre .20 y .29 un efecto medio e iguales o mayores a .30 un efecto grande. Finalmente, se utilizó el modelo 4 de mediación del PROCESS (Hayes, 2018) con un bootstrap con un intervalo de confianza del 95%.

| **Resultados**

Se encontró que un 20% de los estudiantes reporta haber realizado conductas agresivas hacia sus pares en los últimos tres meses. La media de los puntajes en compasión y el clima social escolar sugieren que sólo en ocasiones se muestran compasivos con los pares y perciben un clima escolar positivo. El análisis de las correlaciones mostró relaciones negativas de la agresión entre pares con el clima social escolar y la compasión. El clima social escolar y la compasión se asociaron de forma positiva y significativa (ver Tabla 1). Los valores de las correlaciones indican tamaños de efectos entre medianos y grandes, lo que indica implicaciones teóricas y prácticas relevantes de las mismas.

Tabla I

Media, desviación estándar y correlaciones entre las variables del estudio

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>	1	2	3
1. Acoso a pares	1.52	0.58	-		
2. Compasión	2.98	1.01	-.22*	-	
3. Clima escolar	3.37	1.21	-.29**	.49**	-

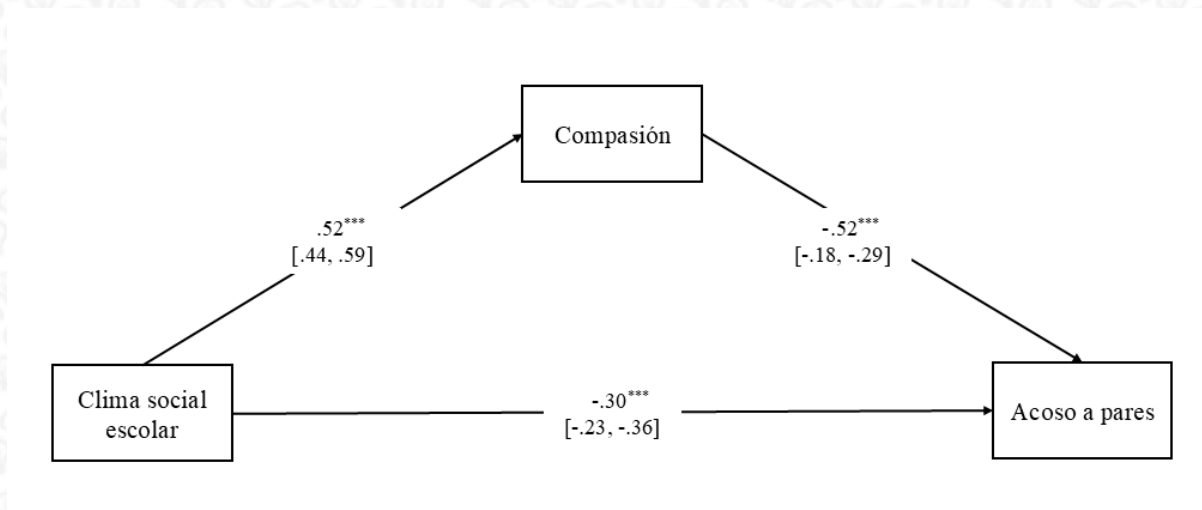
* $p < .05$. ** $p < .01$.

Modelo de mediación

El modelo de mediación explicó una parte significativa de la varianza de los puntajes del bullying ($R^2 = .26$). Se encontró que el clima social escolar se asoció directamente de forma positiva con la compasión y negativa con la agresión hacia los pares. La compasión se relacionó negativamente con el bullying. Finalmente, se encontró un efecto indirecto negativo del clima en la frecuencia de bullying que ocurre a través de su influencia en el incremento de la compasión ($B = -.12$, IC 95% [-.09, -.22], $p < .001$) (ver Figura 2).

Figura 2

Resultados del modelo de mediación entre el clima social escolar, la compasión y el acoso entre pares



Nota. Se reportan los coeficientes de regresión estandarizados, así como los intervalos de confianza al 95%.
*** $p < .001$.

| Conclusiones

La perspectiva ecológico-social sostiene que el acoso entre pares es influido tanto por variables del contexto social como personales del estudiante. Adoptando esta perspectiva en este estudio se analiza cómo se relacionan el clima social escolar, la compasión y el acoso a pares en estudiantes mexicanos de educación secundaria. Los resultados del estudio apoyan las hipótesis propuestas. Consistente con lo esperado se encuentra una relación directa negativa del clima social positivo de la escuela con las conductas agresivas entre pares. Además, se aprecia que la compasión media la relación entre el clima social escolar positivo y las conductas de agresión entre pares.

Similar a la investigación previa, el estudio muestra que un clima social escolar positivo disminuye de forma directa las conductas de acoso (Konishi et al., 2017; Valdés Cuervo & Carlos Martínez, 2014). Este hallazgo sugiere que un clima social escolar positivo genera un entorno donde la agresión entre pares es menos aceptada y tiene menos probabilidades de ocurrir ya que el apoyo mutuo, la intervención rápida y los valores escolares compartidos reducen este problema. Adicionalmente, y en línea con los resultados empíricos de otros estudios, se encuentra que la compasión disminuye la frecuencia de conductas agresivas de los estudiantes hacia sus pares (Oriol et al., 2023; Valdés-Cuervo & Carlos Martínez, 2017), este hallazgo reafirma la importancia del desarrollo moral, especialmente de las emociones morales relacionadas con los otros, en la prevención del acoso entre pares en las escuelas.

Un hallazgo especialmente relevante del estudio radica en mostrar que los efectos del clima escolar se pueden explicar por su capacidad de favorecer el desarrollo moral de los adolescentes, en particular por potencializar la compasión de los estudiantes por el sufrimiento de sus pares. Este hallazgo se encuentra

Agustín Morales-Álvarez

en línea con evidencia empírica que muestra que un el clima social escolar positivo se vincula con emociones morales vinculadas con el bienestar de otras personas (Batanova & Loukas, 2016; Narvaez, 2023).

En conjunto, los hallazgos de la presente investigación sugieren que la compasión desempeña un rol mediador entre el clima social escolar y la frecuencia de acoso entre pares, ofreciendo evidencia sobre su función como factor protector ante el acoso escolar. Desde una perspectiva teórica, los resultados del estudio respaldan la noción de que el acoso entre pares es influido por factores contextuales, como el clima social escolar, en consonancia con la teoría ecológica-social del bullying (Hymel & Swearer, 2015). Asimismo, confirman el papel del clima social escolar como un factor protector frente a las conductas de acoso entre pares, fortaleciendo la evidencia que sugiere que las variables globales del entorno escolar inciden en la calidad de las relaciones entre los estudiantes. Finalmente, el estudio amplía la comprensión de los mecanismos de tipo moral que median la relación entre el clima social escolar y las conductas agresivas hacia los pares, aportando evidencia empírica sobre el rol de la compasión como un proceso psicológico relevante en este vínculo.

Los hallazgos del presente estudio tienen importantes implicaciones para la práctica educativa. En primer lugar, refuerzan la necesidad de promover un clima escolar positivo como estrategia fundamental para prevenir el acoso entre pares, mediante el establecimiento de normas claras de convivencia, relaciones respetuosas y justas entre los diversos actores del proceso educativo. Asimismo, la identificación de la compasión como mediador parcial sugiere que las intervenciones preventivas deben incorporar componentes explícitos orientados al desarrollo de competencias socioemocionales, particularmente aquellas vinculadas a la empatía, la toma de perspectiva y la sensibilidad ante el sufrimiento ajeno. En este sentido, se recomienda integrar la enseñanza de la compasión en los programas de formación docente y en el currículo escolar, a través de metodologías participativas y experienciales. Finalmente, los resultados enfatizan la importancia de diseñar intervenciones integrales que articulen dimensiones contextuales y personales, reconociendo que el abordaje del acoso escolar requiere actuar tanto sobre el entorno como sobre los procesos afectivo-morales de los estudiantes.

Si bien los resultados del estudio contribuyen a la comprensión de la influencia de factores escolares en la frecuencia de conductas agresivas entre estudiantes adolescentes, es necesario que se consideren algunas limitaciones de este. En primer lugar, se utiliza un diseño transversal que no permite analizar el patrón de cambio de las relaciones entre las variables durante la adolescencia. En segundo lugar, si bien los instrumentos de medición empleados cuentan con evidencias sólidas de validez y fiabilidad, no han sido estandarizados en población mexicana, lo cual puede limitar la generalización de los hallazgos al contexto nacional. En tercer lugar, se utiliza un modelo de mediación no experimental, lo que da la posibilidad de que otros tipos de relaciones y mediadores puedan asociarse de forma aceptable con la variable explicada. En cuarto lugar, si bien la muestra fue suficiente para los análisis realizados se circunscribe a estudiantes de escuelas públicas urbanas de una región específica del país, por lo que futuros estudios deben incluir estudiantes de otras regiones del país, de contextos no urbanos y de minorías étnicas.

Es posible concluir que los programas educativos deben integrar de manera explícita el desarrollo de acciones para favorecer un clima social positivo en la escuela, pues al promover la compasión se fomenta una cultura de solidaridad y respeto mutuo entre los estudiantes, contribuyendo a un ambiente más inclusivo. En otras palabras, los resultados del estudio indican que la creación de un clima escolar donde los estudiantes se sientan respetados, tratados con justicia y seguros promueve su preocupación por el

Agustín Morales-Álvarez

bienestar de los demás lo que podría reducir las situaciones de acoso entre pares, favoreciendo una convivencia escolar más armoniosa.

| **Referencias**

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200–215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214–221. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- Bandalos, D. L. (2018). *Measurement theory and applications for the social science*. The Guilford Press.
- Batanova, M., & Loukas, A. (2016). Empathy and effortful control effects on early adolescents' aggression: ¿When do students' perceptions of their school climate matter? *Applied Developmental Science*, 20(2), 79–93. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1067145>
- Bochaver, A. A., Korneev, A. A., & Khlomov, K. D. (2022). School Climate Questionnaire: A new tool for assessing the school environment. *Frontiers in Psychology*, 13, Article e871466. <https://doi.org/fpsyg.2022.871466>
- Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review*, 50, 221–236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Bravo-Santana, M. V., Varela, J., Terán-Mendoza, O., & Rodríguez-Rivas, M. E. (2023). Measuring school social climate in Latin American: the need for multidimensional and multi-informant test- A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, Article e1190432. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190432>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS (3rd. ed.)*. Routledge.
- California Department of Education (2024). *California school climate, health, and learning surveys*. <https://calschls.org/>
- Camodeca, M., & Nava, E. (2022). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3–4), 2056–2075. <https://doi.org/10.1177/0886260520934438>

- Chen, J.-K., Wang, S.-C., Chen, Y.-W., & Huang, T.-Z. (2021). Family climate, social relationships with peers and teachers at school, and school bullying victimization among third grade students in elementary schools in Taiwan. *School Mental Health*, 13, 452–461. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09404-8>
- Chu, X., Zhao, Y., Li, X., Yang, S., & Lei, Y. (2024). The sense of responsibility and bystanders' prosocial behavior in cyberbullying: The mediating role of compassion and the moderating roles of moral outrage and moral disgust. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 18(3), e8. <https://doi.org/10.5817/CP2024-3-8>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). Encuesta sobre acoso escolar entre estudiantes en educación secundaria. Informe ejecutivo. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/encuesta-acoso-2024.pdf>
- De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, Article e1830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
- Delgado-Suárez, I., Modrego-Alarcón, M., Navarro-Gil, M., Herrera-Mercadal, P., & García, J. (2019). Potencial de mindfulness y compasión para la construcción de la no violencia en el contexto educativo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 4(1), 60–76. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2019.4.S1.127>
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 439–492). IAP Information Age Publishing.
- Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Sciences*, 2(2), 156–168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (7th ed). Pearson/Allyn & Bacon.
- Goetz, J. L., & Simon-Thomas, E. (2017). The landscape of compassion: Definitions and scientific approaches. In E. M. Sepälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron, & J. R. Doty (Eds.), *The Oxford handbook of compassion science* (pp. 3–16). Oxford University Press.
- González, E. N., Peña, M. O., & Vera Noriega, J. A. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 224–239. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16009>

Agustín Morales-Álvarez

- Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. In C. L. Keyes & J. J Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 275–289). American Psychological Association.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Engström, K., Andersson, F., & Galanti, M. R. (2021). The importance of pedagogical and social school climate to bullying: A cross-sectional multilevel study of 94 Swedish schools. *Journal of School Health, 91*(2), 111–124.
<https://doi.org/10.1111/josh.12980>
- 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>
- Hysing, M., Askeland, K. G., La Greca, A. M., Solberg, M. E., Breivik, K., & Sivertsen, B. (2021). Bullying involvement in adolescence: Implications for sleep, mental health, and academic outcomes. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(17–18), 8992–9014.
<https://doi.org/10.1177/0886260519853409>
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., pp. 701–749). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy317>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practices of structural equation modeling* (5th ed.). The Guilford Press.
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International, 38*(3), 240–263. <https://doi.org/10.1177/0143034316688730>
- Koyanagi, A., Oh, H., Carvalho, A. F., Smith, L., Haro, J. M., Vancampfort, D., Stubbs, B., & DeVylder, J. E. (2019). Bullying victimization and suicide attempt among adolescents aged 12-15 years from 48 countries. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 58*(9), 907–918. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.10.018>
- Leadbeater, B., Sukhawathanakul, P., Smith, D., & Bowen, F. (2015). Reciprocal Association between interpersonal and values dimensions of school climate and peer victimization in elementary school children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*(3), 480–493.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873985>

- Loch, A. P., Astolfi, R. C., Leite, M. A., Gomide Papa, C. H., Ryngelblum, M., Eisner, M., & Tourinho Peres M. F. (2020). Victims, bullies and bully-victims: prevalence and association with negative health outcomes from a cross-sectional study in Sao Paulo, Brazil. *International Journal of Public Health*, 65, 1485–1495. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01481-5>
- Marchante, M., Coelho, V. A., & Romao, A. M. (2022). The influence of school climate in bullying and victimization behaviors during middle school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 71, Article e102111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102111>
- Matos, M., Albuquerque, I., Galhardo, A., Cunha, M., Pedroso Lima, M., Palmeira, L., Petrocchi, N., McEwan, K., Maratos, F. A., & Gilbert, P. (2022). Nurturing compassion in school: A randomized controlled trial of the effectiveness of a compassion mind training program for teachers. *PLoS ONE*, 17(3), Article e0263480. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263480>
- Mazzone, A., Yanagida, T., C. S. Caravita, S., & Strohmeier, D. (2019). Moral emotions and moral disengagement: Concurrent and longitudinal associations with aggressive behavior among early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 39(6), 839–863. <https://doi.org/10.1177/0272431618791276>
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Context matter for social emotional learning: Examining variation in program impact by dimensions of school climate. *American Journal of Community Psychology*, 56, 101–119. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9733-z>
- Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F. J., & Cervelló, E. (2021). School climate, moral disengagement and empathy as predictors of bullying in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, Article e656775. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656775>
- Narvaez, D. (2023). Wellness-informed classrooms with sustaining climates foster compassionate morality. In T. Lovat, R. Toomey, N. Clement, & K. Dally (Eds.), *Second international research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 129–146). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-24420-97>
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf
- Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2023). Dispositional and situational moral emotions, bullying and prosocial behavior in adolescence. *Current Psychology*, 42, 1115–1132. <https://doi.org/10.107/s12144-021-02396-x>

Agustín Morales-Álvarez

- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.00>
- Ortiz Barón, M. J., Etxebarria Bilbao, I., Apodaca Urquijo, P., Conejero López, S., & Pascual Jimeno, A. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30(1), 82–88. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.143>
- Pabian, S., Dehue, F., Völlink, T., & Vandebosch, H. (2022). Exploring the perceived negative and positive long-term impact of adolescent bullying victimization: A cross-national investigation. *Aggressive Behavior*, 48(2), 205–218. <https://doi.org/10.1002/ab.22006>
- Peplak, J., & Malti, T. (2017). “That really hurt, Charlie!” Investigating the role of sympathy and moral respect in children’s aggressive behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(2), 89–101. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1245178>
- Rodríguez Mandira, M., & Stoltz, T. (2021). Bullying risk and protective factors among elementary school student over time: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 109, Article e101838. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101838>
- Rončević, B., Kolić-Vehovec, S., Smojver-Ažić, S., Martinac, T., & Pahljina-Reinić, R. (2022). The role of experience during playing bullying prevention serious game: Effects on knowledge and compassion. *Behaviour & Information Technology*, 41(2), 401-415.
<https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1813332>
- Saarento, S., Garandau, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom and school-level contribution to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Psychology*, 25(3), 204–218. <https://doi.org/10.1002/casp.2207>
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229–1246. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>
- Steinvik, H. R., Duffy, A. L., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2025). Adolescents’ compassion is distinctively associated with more prosocial and less aggressive defending against bullying when considering empathic emotions and costs. *Journal of Adolescence*. Advanced online.
<https://doi.org/10.1002/jad.12513>
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2024). Safe to learn and thrive. Ending violence in and through education. <https://doi.org/10.54675/LUPY3293>
- Valdés Cuervo, A. A., & Carlos Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447–457. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.201407>
- Valdés-Cuervo, A. A., & Carlos Martínez, E. A. (2017). Relación entre disciplina parental restaurativa, manejo de la vergüenza, compasión y acoso escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 34(1), 37–45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056045004>
- Valdés-Cuervo, A. A., Tánori-Quintana, J., Sotelo-Quiñonez, T. I., & Ochoa-Arreola, J. A. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 109–120. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pdc>
- 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>
- Vossen, H. G. M., Piotrowski, J., & Valkenburg, P. M. (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 74, 66–71. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040>