

J-40402082-9

F
u
n
d
a
c
i
ó
n

A
u
l
a

V
i
r
t
u
a
l



ISSN: 2665-0398

Deposito Legal: LA2020000026

Aula Virtual



Generando Conocimiento

<http://www.aulavirtual.web.ve>

Vol. 7 Nº 15 Año 2026

Periodicidad Continua



REVISTA CIENTÍFICA AULA VIRTUAL

Director Editor:

- Dra. Leidy Hernández PhD.
- Dr. Fernando Bárbara

Consejo Asesor:

- MSc. Manuel Mujica
- MSc. Wilman Briceño
- Dra. Harizmar Izquierdo
- Dr. José Gregorio Sánchez

**Revista Científica Arbitrada de
Fundación Aula Virtual**

Email: revista@aulavirtual.web.ve

URL: <http://aulavirtual.web.ve/revista>



ISSN: 2665-0398

Depósito Legal: LA2020000026

País: Venezuela

Año de Inicio: 2020

Periodicidad: Continua

Sistema de Arbitraje: Revisión por pares. "Doble Ciego"

Licencia: Creative Commons [CC BY NC ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Volumen: 7

Número: 15

Año: 2026

Período: Julio 2026 – Diciembre 2026 (continua)

Dirección Fiscal: Av. Libertador, Arca del Norte, Nro. 52D, Barquisimeto estado Lara, Venezuela, C.P. 3001

La Revista seriada Científica Arbitrada e Indexada **Aula Virtual**, es de acceso abierto y en formato electrónico; la misma está orientada a la divulgación de las producciones científicas creadas por investigadores en diversas áreas del conocimiento. Su cobertura temática abarca Tecnología, Ciencias de la Salud, Ciencias Administrativas, Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias Exactas y otras áreas afines. Su publicación es **CONTINUA**, indexada y arbitrada por especialistas en el área, bajo la modalidad de doble ciego. Se reciben las producciones tipo: *Artículo Científico* en las diferentes modalidades cualitativas y cuantitativas, *Avances Investigativos*, *Ensayos*, *Reseñas Bibliográficas*, *Ponencias* o *publicaciones derivada de eventos*, y cualquier otro tipo de investigación orientada al tratamiento y profundización de la información de los campos de estudios de las diferentes ciencias. La Revista **Aula Virtual**, busca fomentar la divulgación del conocimiento científico y el pensamiento crítico reflexivo en el ámbito investigativo.



FRACTURA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR ANTE LA VIOLENCIA Y EL ACOSO EN EL ECOSISTEMA EDUCATIVO: REVISIÓN SISTEMÁTICA

THE BREAKDOWN OF SCHOOL COEXISTENCE AMIDST VIOLENCE AND BULLYING IN THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM: A SYSTEMATIC REVIEW

Tipo de Publicación: Artículo Científico

Área del Conocimiento: Ciencias Sociales y

Aplicadas

Recibido: 05/07/2026

Aceptado: 07/08/2026

Publicado: 13/08/2026

Código Único AV: e831

Páginas: 1(811-830)

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21924377>

Autores:

Betssy Cuellar Quispe

Lic. Educación Primaria

Maestra en Psicología del Aprendizaje

 <https://orcid.org/0000-0002-8596-9077>

E-mail: bcuellarq@ucvvirtual.edu.pe

Afiliación: Universidad César Vallejo

País: República del Perú

Héctor Raúl Santa María Relaiza

Licenciado en Educación

Magíster en Docencia e Investigación Universitaria

Doctor en Administración de la Educación

 <https://orcid.org/0000-0002-4546-3995>

E-mail: hsantamariar@ucvvirtual.edu.pe

Afiliación: Universidad César Vallejo

País: República del Perú

Resumen

La violencia y el acoso escolar constituyen uno de los problemas generales que afectan al ecosistema educativo y, por tanto, la convivencia. El objetivo de esta revisión es analizar cómo la producción científica examina la fractura de la convivencia escolar ante la violencia y el acoso entre los actores del ecosistema educativo. Metodológicamente, la revisión se guió por el método PRISMA para examinar 25 artículos científicos publicados entre 2022 y 2026 en Latinoamérica, España y Estados Unidos. Los resultados agrupan seis categorías a posteriori: el 80% gira en torno a los tipos de violencia y acoso; actores del ecosistema educativo; prevención e intervención; factores de riesgo y causas; convivencia y clima escolar; y, por último, las consecuencias, que constituyen la categoría menos estudiada científicamente. Estos estudios revelan una notable desigualdad investigativa, dado que el bullying y el ciberacoso están considerablemente documentados, mientras que la convivencia escolar apenas congrega un 20%, siendo tratada de manera indirecta y sin una estrategia clara. Asimismo, se identifican vacíos asociados a la limitada evaluación de seguimiento de la efectividad de las mediaciones, la deficiente articulación pluridimensional de los factores de riesgo y la escasa intervención de familias y cuidadores. En conclusión, la desarticulación derivada de la numerosa tipificación del problema y la inopia conceptual de la convivencia como modelo de respuesta representan la fractura principal que este estudio pretende evidenciar, orientando las futuras líneas de investigación interdisciplinarias.

Palabras Clave

Violencia, acoso escolar, ambiente educacional, psicología de la educación, coexistencia pacífica

Abstract

School violence and bullying represent pervasive issues that disrupt the educational ecosystem and, consequently, its social harmony. This systematic review aims to analyze how scientific literature examines the breakdown of school coexistence resulting from violence and bullying among the various stakeholders within the educational environment. Methodologically, the study followed the PRISMA guidelines to analyze 25 scientific articles published between 2022 and 2026 in Latin America, Spain, and the United States. The findings were grouped into six a posteriori category: types of violence and bullying (accounting for 80% of the literature); stakeholders within the educational ecosystem; prevention and intervention; risk factors and causes; school coexistence and climate; and, finally, consequences, which emerged as the least scientifically explored category. These studies reveal a significant research disparity, as bullying and cyberbullying are extensively documented, whereas school coexistence accounts for only 20% of the corpus, often being addressed indirectly and without a defined strategic framework. Furthermore, critical gaps were identified concerning the limited follow-up evaluation of mediation effectiveness, the insufficient multidimensional articulation of risk factors, and the minimal involvement of families and caregivers. In conclusion, the fragmentation derived from the excessive typification of the problem and the conceptual scarcity of coexistence as a response model represent the primary fracture this study highlights, thereby establishing a foundation for future interdisciplinary lines of research.

Keywords

Violence, school bullying, educational environment, educational psychosociology, peaceful coexistence.

Introducción

Las investigaciones sobre convivencia escolar y violencia escolar no son fenómenos nuevos; sus estudios han evolucionado de manera significativa en la actualidad. Hasta el siglo pasado, la violencia y el acoso en las escuelas se normalizaban en las interacciones infantiles y juveniles, soslayando sus implicaciones en el bienestar social y emocional de los estudiantes. Con los años, según Silva et al., (2023) la palabra “acoso” ha experimentado una transformación significativa entre los estudiantes jóvenes, utilizándose para referirse a distintos tipos de violencia.

Simultáneamente, Martínez et al., (2026a) aclara que las tecnologías desplazan estos procesos a otros escenarios, ampliando la violencia más allá de las aulas hacia entornos virtuales, junto a la presencialidad. Este cambio histórico demuestra que la violencia es dinámica y se transforma en contextos culturales, tecnológicos, sociales e institucionales; por ello, la convivencia surge como respuesta a esa evolución.

Por ello, siendo los tipos de violencia y acoso una de las categorías más abordadas en sus estudios, autores como Gutiérrez Meza et al., (2024), Azqueta et al., (2023), Saneleuterio et al., (2023), Vargas & Rodrigues (2022), Fu et al., (2025), Morales (2024), Beraun-Vasquez et al., (2025) y Malta et al., (2022) analizan de forma genérica los términos bullying,

acoso, violencia escolar, importunación y cyberbullying. En cambio, Frezzotti (2024), en sus estudios sobre violencia digital en el noviazgo adolescente, aborda otra categoría: la violencia de género.

En este mismo plano, Silva et al., (2023) agregan que el “acoso” representa una clase polisémica muy usual entre los jóvenes para referirse a la “violencia de género”. Asimismo, Martínez et al., (2026b) identifican que los piropos y palabras objetivantes se han normalizado como formas de acoso y objetivación sexual, y Malta et al., (2022) analizan la tendencia negativa de la incidencia del bullying, vinculándola con la apariencia corporal y el color de la piel. Desde un análisis más preciso de los tipos de violencia, la violencia física, la violencia sexual, el acoso sexual y el cyberacoso son estudiados explícitamente en los estudios de Guevara et al., (2024); Biefeld et al., (2025) y Maas et al., (2025).

Por otra parte, Ortiz-Marcos et al., (2026) manifiestan que la cibervictimización y la ciberagresión se relacionan con la exclusión de pequeños grupos étnicos y religiosos. Además, García-Rojas et al., (2025) agregan otro tipo, el acoso hacia colectivos LGTBI; en cambio, otros autores, como Cruz da Silva & Peres (2022), analizan los tipos de bullying relacionados con la apariencia corporal y la gordofobia; también,

Ferreira et al., (2024) lo vinculan a lo estético y homofóbico.

En cambio, Cunha et al., (2024) incluyen el acoso laboral y psicológico soportado por los maestros, y Rizzo et al., (2025) analizan dos modelos separados: perpetración y victimización. Desde otro ángulo, en contextos latinoamericanos, este análisis cualitativo afirma que el suceso está firmemente definido, a pesar de que se muestra de manera fragmentada.

Por tal razón, las investigaciones sobre los actores del ecosistema educativo se centran en la división víctima-agresor y amplían el foco para integrar a observadores, familias, personal educativo y cuidadores como actores activos en esta problemática. En relación con los estudiantes, se examinan estudios sobre el ciclo víctima-agresor, la alta victimización en jóvenes LGB, el rol del espectador, el perfil diferenciado de victimario, víctima y observador desde el entorno familiar, la participación como agresores y los factores personales y familiares vinculados a la victimización (Ortiz-Marcos et al., 2026; Pereda et al., 2025; García-Rojas et al., 2025; Morales, 2024; Cruz da Silva & Peres, 2022); Guevara et al., 2024 y Beraun-Vasquez et al., 2025).

No obstante, con respecto al personal docente o educativo, otros autores los visualizan como víctimas ignoradas, agresores en reportes institucionales, con una percepción simplista de la

inclusión y con una participación articulada y relevante con las familias en la prevención (Cunha et al., 2024); Guevara et al., 2024; Fernandes & Costa, 2025; Saneleuterio et al., 2023 y Azqueta et al., 2023).

En cuanto a los padres, familias y cuidadores, se resalta su responsabilidad en el acoso, en la generación o prevención de acuerdos de género perniciosos y en la comprensión de la victimización de sus hijos de orígenes étnicos (Vargas & Rodrigues, 2022; Biefeld et al., 2025 y Fu et al., 2025).

En este sentido, las investigaciones sobre prevención e intervención frente a la violencia y el acoso revelan un campo dinámico en el diseño de estrategias. En el ámbito educativo-formativo se constata el empeño por establecer la educación sexual y reforzar la diversidad del self como afrontamiento preventivo; además, se aplican intervenciones educativas específicas que favorecen la convivencia y las relaciones intersociales, tales como dinámicas grupales, autorretratos o diarios, y se contempla la formación docente crítica encaminada a la autonomía (Martínez et al., 2026b; Sánchez-Agostini et al., 2023; Susin & Tessaro, 2025 y Fernandes & Costa, 2025).

A nivel institucional y comunitario, se destacan la mediación y la gestión pacífica de conflictos específicos, así como la gestión colaborativa o articulada entre docentes, familias y

estudiantes, junto con estrategias de prevención apropiadas al nivel educativo (Gutiérrez Meza et al., 2024; Azqueta et al., 2023 y Guevara et al., 2024). Por último, en el ámbito de las políticas públicas se plantean orientaciones para la previsión universal y específica; asimismo, se analizan políticas escolares que casi nunca reglamentan el ciberacoso sexual y estudios que consideran la necesidad de intervenciones interculturales que impliquen a las familias de grupos étnicos (Rizzo et al., 2025; Maas et al., 2025 y Fu et al., 2025).

Aunque la prevención e intervención frente al acoso y la violencia muestran un enfoque proactivo en el planteamiento de estrategias, persiste una escasa eficacia comprobada. Por ello, los estudios abordan el problema mediante análisis multivariantes. A nivel individual, se reconoce que existe una menor autonomía emocional y una hipersensibilidad emocional que anticipan la violencia entre pares, además de ansiedad e irritabilidad post-pandemia; asimismo, el machismo se relaciona con una considerable perpetración (Sánchez-Agostini et al., 2023; Beraun-Vasquez et al., 2025 y Rizzo et al., 2025).

En el ámbito familiar, se señalan familias desestructuradas sin autoridad, la reducción del acoso sexual por parte de los cuidadores y las interacciones familiares desfavorables (Morales, 2024; Biefeld et al., 2025 y Beraun-Vasquez et al., 2025; Rizzo et al., 2025). En el campo social, se

destaca la inclusión de grupos étnicos o religiosos, la tendencia LGB, la normalización del ciberbullying, la integración a colectivos LGTBI, así como la criminalidad y la deserción escolar (Ortiz-Marcos et al., 2026; Pereda et al., 2025; Frezzotti, 2024; García-Rojas et al., 2025 y Rizzo et al., 2025). Estos resultados sitúan el problema en la confluencia de variables individuales, familiares y sociales que actúan de manera conjunta.

En cuanto a la convivencia y al clima escolar, los estudios revelan una categoría poco explorada, a pesar de ser un elemento importante. Se destaca la propuesta de articular la convivencia escolar con la educación cívica; promover la intervención de docentes, padres y estudiantes; y mejorar el clima institucional, incorporando espacios idóneos y acuerdos claros como medidas anticipatorias ante la violencia post-pandemia (Azqueta et al., 2023 y Beraun-Vasquez et al., 2025).

En contextos específicos, como el de conflicto armado, se propone desintegrar urgentemente imaginarios agresivos mediante la intervención pedagógica y la gestión pacífica de conflictos (Gutiérrez Meza et al., 2024); incluso, como estrategia complementaria de prevención, esto se concreta en la educación para la ciudadanía (Saneleuterio et al., 2023). Aun así, estos hallazgos se muestran siempre como resultado secundario de mediaciones diseñadas para otros propósitos (Susin & Tessaro, 2025).

Por último, en cuanto a las consecuencias, los estudios analizan el impacto de la violencia y el acoso sobre el bienestar emocional y el rendimiento escolar; asimismo, señalan los complejos de inferioridad derivados de una educación estricta, el sufrimiento, la exclusión y el bajo desempeño académico relacionados con la gordofobia, entendida como bullying (Saneleuterio et al., 2023; Morales, 2024 y Cruz da Silva & Peres, 2022).

De igual manera, Ferreira et al., (2024) estudian el bullying estético y homofóbico, los cuales generan traumas, desvalorización personal y deserción escolar. Estos estudios contradicen la aparente suficiencia de documentación sobre los tipos de violencia que caracterizan el problema y ponen de manifiesto la desproporción frente a los efectos a largo plazo.

En general, estos estudios ponen de manifiesto una fractura conceptual; por tanto, este trabajo ha priorizado la descripción de la violencia y de sus actores. No obstante, también emerge la necesidad de evaluar la convivencia escolar como un tema relevante para la prevención y la respuesta. Este desmantelamiento del problema constituye la fundamentación del presente artículo de revisión sistemática, cuyo objetivo es analizar la literatura científica que aborda la fractura de la convivencia escolar frente a la violencia y el acoso entre los actores del ecosistema educativo, con la finalidad de reconocer los vacíos de investigación.

Metodología

El presente artículo aplicó el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), lo que permitió ordenar de manera explícita y minuciosa la identificación, el cribado y la selección de artículos científicos relevantes (Page et al., 2021). La búsqueda se realizó entre el 13 de junio y el 19 de julio del 2026.

Los artículos incluidos se caracterizaron por presentar investigaciones empírico-analíticas con diseños no experimentales, correlacionales, transversales, de estudio psicométrico, de validación de instrumentos, cualitativos y mixtos. Esta variedad metodológica permitió abordar la violencia y el acoso escolar desde múltiples perspectivas empíricas en el ecosistema educativo.

Se consultaron las bases de datos Web of Science y Scopus, restringiendo la búsqueda a artículos científicos originales, revisados por pares y de acceso abierto. El proceso combinó operadores booleanos (AND, OR) para aumentar la sensibilidad y la especificidad e incluyó publicaciones recientes entre 2022 y 2026 en contextos educativos específicos de América Latina, España y Estados Unidos.

Los descriptores empleados fueron adaptados al nuevo foco temático. En Web of Science: Violencia y acoso en las escuelas (Tema) OR Violence and Bullying in Schools (Todos los

campos) AND (2025 OR 2026 OR 2023 OR 2024 OR 2022) (Años de publicación) AND Artículo (Tipos de documentos) AND (English OR Portuguese OR Spanish) (Idiomas) AND (Estados Unidos OR SPAIN OR BRAZIL OR PERU OR ARGENTINA OR URUGUAY OR MEXICO OR COSTA RICA OR CUBA OR CHILE OR COLOMBIA OR PARAGUAY OR VENEZUELA) (Países/Regiones) AND Todos los artículos de acceso abierto.

En Scopus: (TITLE-ABS-KEY(Violencia y acoso en las escuelas) OR TITLE-ABS-KEY(Violence and Harassment in Schools) OR TITLE-ABS-KEY(fractura de la convivencia escolar) OR TITLE-ABS-KEY(A Breakdown in School Community)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA,"SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA,"PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA,"NEUR")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE,"ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE,"English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE,"Spanish") OR LIMIT-TO (LANGUAGE,"Portuguese")) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY,"United States") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY,"Spain") OR ... [países listados]) AND (LIMIT-TO (OA,"all")) AND PUBYEAR > 2021 AND PUBYEAR < 2027.

Por último, se aplicó un proceso de filtrado rápido. Inicialmente, se identificaron 316 registros en las bases de datos Scopus (n = 50) y Web of

Science (n = 266). Tras eliminar 15 registros duplicados, quedaron 301 estudios únicos para el cribado mediante la revisión de títulos y resúmenes. En esta etapa, se excluyeron 21 registros por presentar una falta evidente de pertinencia con el objeto de estudio.

Posteriormente, se evaluaron 280 artículos a texto completo para determinar su elegibilidad. De estos, se excluyeron 255 por las siguientes razones: no ajustarse a la temática de violencia y acoso entre los actores del ecosistema educativo (n = 68), no centrarse en contextos escolares (n = 89), no corresponder a artículos científicos originales (n = 48), carecer de evidencia empírica (n = 32) y no proceder de países latinoamericanos, España o Estados Unidos (n = 18). Finalmente, se incluyeron 25 estudios en la revisión sistemática (Ver Figura 1).

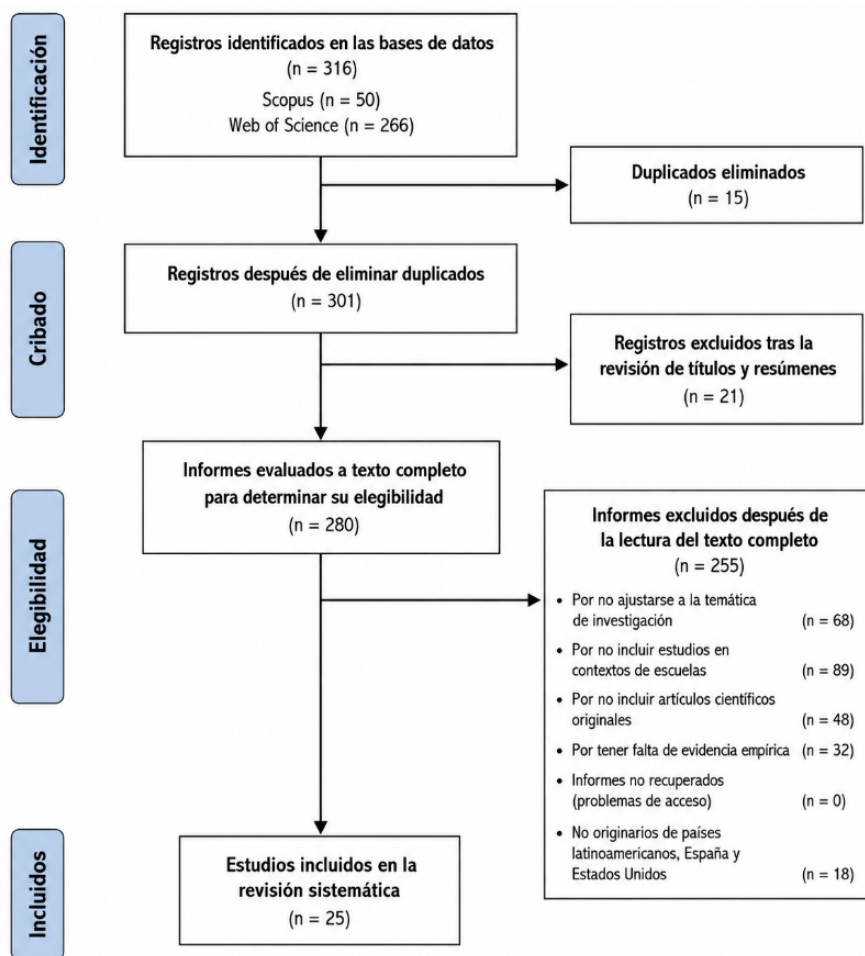


Figura 1. Flujograma Prisma (Proceso de selección de estudios
Nota. Diagrama de flujo elaborado conforme a las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Resultados

Autores y año	Resultados
Azqueta et al., (2023)	La convivencia escolar es central para la educación cívica: se enfatiza la participación de docentes, del alumnado y de las familias, la implementación de proyectos de prevención del acoso y de la violencia, y la mejora del clima escolar con el fin de reducir el abandono y aumentar la motivación del alumnado.
Biefeld et al., (2025)	Las conversaciones con los cuidadores son infrecuentes y, cuando se producen, tienden a reforzar ideales heteronormativos, una doble moral sexual, la minimización de la violencia y la culpabilización de las víctimas. Asimismo, los padres desempeñan un papel clave en la prevención de normas de género perjudiciales asociadas al acoso sexual.

Cruz da Silva & Peres (2022)	Un estudio cualitativo con 16 preadolescentes de 5° año señaló que la gordofobia es percibida como una forma de bullying, lo que provoca sufrimiento, exclusión, bajo rendimiento académico y reproducción de violencia. Asimismo, los estudiantes internalizan representaciones negativas del cuerpo y la escuela se muestra insegura e incapaz de intervenir.
Ferreira et al., (2024)	Un estudio cualitativo con Photovoice realizado con 54 adolescentes revela que el bullying se manifiesta con carácter estético, homofóbico y de género, y que provoca trauma, baja autoestima, aislamiento, desmotivación y evasión escolar. Por consiguiente, se requiere un diálogo interdisciplinario entre los sectores de educación y salud para impulsar acciones de prevención y promover el respeto y la valorización de las diferencias.
Fu et al., (2025)	Un estudio con 3.261 padres encontró que aquellos cuyos hijos son víctimas de acoso (36,5%) perciben peores relaciones escolares, en dimensiones como la conexión niño-escuela, la relación padres-escuela, la inclusión y la equidad. Esta brecha es más pronunciada entre padres asiáticos y negros, lo que subraya la necesidad de intervenciones culturalmente sensibles para involucrar a las familias de minorías étnicas en la prevención del acoso.
Guevara et al., (2024)	El análisis de 70.727 reportes del SiseVe (2014-2023) evidencia la predominancia de la violencia física y sexual en Secundaria. Los agresores son, principalmente, estudiantes y personal educativo. Se documenta violencia continuada entre pares, de carácter físico, y violencia sexual ejercida por el personal. Urge implementar estrategias preventivas adaptadas a cada nivel educativo.
Maas et al. (2025)	El análisis mixto de las políticas escolares muestra que pocos distritos cuentan con normas específicas sobre conducta sexual inapropiada. La mayoría incorpora el acoso sexual en códigos generales, pero solo el 14,1% aborda el ciberacoso sexual en línea. Se recomienda ampliar las políticas escolares para regular los comportamientos digitales, proteger a las personas sobrevivientes y atender el impacto del acoso sexual en línea que se produce durante el horario escolar.
Martínez et al., (2026)	Los piropos online constituyen una continuación de los offline, si bien son más frecuentes e intensos en las redes sociales. Los adolescentes comparten imágenes y emiten comentarios que objetivan a las personas, especialmente a las chicas. Por tanto, se identifica la necesidad de implementar educación sexual integral que promueva relaciones sanas y libres de violencia.
Morales (2024)	El victimario suele provenir de familias disfuncionales carentes de autoridad; la víctima, de una crianza férrea que contribuye a una baja autoestima; y el observador se muestra distante y poco empático. En consecuencia, la violencia escolar surge de conflictos familiares y de la falta de normas de respeto.
Pereda et al., (2025)	El 74.1% de los jóvenes LGB reporta victimización y el 32.4% presenta polivictimización. Además, se observa una alta prevalencia de victimización por parte de cuidadores y de victimización electrónica. Asimismo, se identifican diferencias según identidad de género no conforme y pertenencia a etnias minoritarias. Por consiguiente, resulta urgente implementar medidas de prevención específicas dirigidas a este grupo.
Sánchez-Agostini et al., (2023)	Menores niveles de diferenciación del self en varones se asocian con mayor agresión entre pares, tanto sufrida como ejercida; por su parte, la reactividad emocional predice la agresión en mujeres. La diferenciación del self es clave para la autorregulación emocional y la prevención de la violencia.
Susin & Tessaro (2025)	La intervención cualitativa con alumnos de 5° año empleó prácticas pedagógicas (diario del bullying, autorretratos, dinámicas) que promovieron la convivencia, la resolución de conflictos y una mayor comprensión del fenómeno; asimismo, se observó una mejora en las relaciones interpersonales y en la participación familiar, lo que pone de relieve la importancia de mantener intervenciones continuas en la escuela.

Vargas & Rodrigues (2022)	Mediante grupos de discusión con 25 alumnas de 13-16 años, se analiza cómo el “dispositivo de la feminidad” culpabiliza a las jóvenes por el acoso e importunación que sufren. Asimismo, la escuela y la familia refuerzan discursos que controlan el cuerpo femenino y responsabilizan a las víctimas, perpetuando la violencia de género. (59 palabras)
Beraun-Vasquez et al., (2025)	Un estudio realizado con 1.656 estudiantes de escuelas emblemáticas en Junín halló que el factor personal ($\beta=0.39$) influye directamente en la violencia escolar, manifestada en ansiedad e irritabilidad. Por el contrario, los factores familiares y educativos mostraron una relación negativa con dicha violencia. Asimismo, se destaca que normas claras, supervisión adecuada y espacios apropiados son elementos clave para reducir la violencia post-pandemia.
Cunha et al., (2024)	Este estudio evalúa las propiedades psicométricas del CAQ-R en 10.148 docentes brasileños. Se confirma una estructura de dos factores (acoso personal y acoso laboral), con buena consistencia interna y validez. Asimismo, pone de relieve la victimización de docentes, frecuentemente ignorada en investigaciones sobre violencia escolar.
Fernandes & Costa (2025)	Un estudio cualitativo con docentes muestra que la inclusión se entiende de forma reduccionista como adaptaciones pedagógicas y estructurales; persisten prácticas heterónomas y tecnicistas, y la discapacidad se concibe como una imposibilidad orgánica e indicativa de improductividad social. La evidencia revela una brecha entre teoría y praxis, por lo que urge una formación docente crítica orientada a promover autonomía y emancipación.
Frezzotti (2024)	El monitoreo digital es una práctica común y considerada "tóxica". Además, las chicas sufren en mayor medida acoso, extorsión y difusión no consentida de contenidos. La violencia digital en los noviazgos constituye una forma de violencia de género; no obstante, su normalización empieza a cuestionarse en el aula.
García-Rojas et al., (2025)	La formación en sexualidad contribuye a reducir la violencia y el acoso hacia las personas LGTBI. Asimismo, el rol de espectador es el más frecuente. Por otro lado, las mujeres muestran mejores actitudes. En consecuencia, es necesario visibilizar y trabajar estos temas en los centros educativos.
Gutiérrez Meza et al., (2024)	El conflicto armado impacta la escuela, manifestándose en bullying y otras formas de violencia; por ello, es necesario deconstruir imaginarios sociales y promover la conciliación, la mediación y la participación plural para alcanzar la paz, la solidaridad y la resolución pacífica de los conflictos.
Malta et al., (2022)	La prevalencia de bullying disminuyó del 20,4% (2015) al 12,0% (2019), siendo los motivos principales la apariencia corporal, el rostro y el color/raza; además, fue mayor en varones y en colegios privados. Asimismo, el ciberacoso afecta más a mujeres, por lo que se necesitan políticas nacionales para la prevención y reducción de esta violencia escolar. (48 palabras)
Martínez et al., (2026a)	Aunque los piropos suelen percibirse de forma positiva, constituyen formas de objetivación sexual y de acoso. Los chicos los emiten mayoritariamente, mientras que las chicas suelen recibirlos. Se recomienda implementar educación sexual integral para identificarlos como manifestaciones de violencia y promover relaciones igualitarias.
(Ortiz-Marcos et al., 2026)	La integración de minorías étnicas y religiosas incrementa el riesgo de cibervictimización y ciberagresión. Se constata además la persistencia del ciclo víctima-agresor. Factores como la marginación, la exclusión, la invisibilidad institucional y el "efecto Coliseum" agravan el daño. Por ello, se requiere un enfoque intercultural e interseccional.
Saneleuterio et al., (2023)	El bullying afecta el bienestar emocional y académico; por ello, resulta necesaria la educación para la ciudadanía global y la participación activa de las familias y del profesorado. Asimismo, las escuelas deben fomentar actitudes críticas y medidas preventivas contra la violencia desde edades tempranas.
Silva et al., (2023)	El término “acoso” constituye una categoría polisémica empleada por jóvenes para nombrar la violencia de género; además, las chicas cuestionan las normas institucionales y denuncian los silencios escolares. Esto refleja nuevas sensibilidades feministas frente a las desigualdades de género.
Rizzo et al., (2025)	Un análisis de clases latentes en 239 adolescentes varones identificó cuatro patrones de perpetración y victimización de violencia (acoso escolar, electrónico, sexual y en noviazgo). Asimismo, factores de riesgo como actitudes pro-violencia, masculinidad tradicional, delincuencia, abandono escolar y exposición a violencia familiar/comunitaria se asocian con mayor riesgo. Por consiguiente, se plantean orientaciones para prevención universal y selectiva.

Tabla 1. Resultados agrupados según las categorías emergentes

Esta revisión sistemática parte del análisis de 25 estudios, los cuales demuestran la marcada diferencia en la producción científica: la violencia y el acoso escolar representan el 80% de los estudios, mientras que la convivencia escolar concentra solo el 20%, pese a ser una condición esencial; ello evidencia una fractura conceptual que justifica la elección del título de este estudio. Asimismo, se identificaron seis categorías emergentes: convivencia y clima escolar; tipos de violencia y acoso; actores del ecosistema; factores de riesgo y causas; consecuencias; y prevención e intervención.

Cinco estudios abordan la convivencia y el clima escolar como un todo integrado, considerando el análisis del clima escolar, la resolución de conflictos, la participación de los actores y la adecuación de los espacios educativos: Saneleuterio et al., (2023), Gutiérrez Meza et al., (2024), Azqueta et al., (2023), Beraun-Vásquez et al., (2025) y Susin & Tessaro (2025). Estos autores coinciden en que la convivencia constituye un elemento esencial para la prevención del acoso escolar; sin embargo, su tratamiento es secundario, ya que sus investigaciones priorizan otros objetivos, como la mediación, la formación ciudadana y diversos factores asociados al contexto educativo.

En cuanto a la violencia y el acoso escolar, esta constituye la categoría con mayor número de investigaciones, integrada por veinte estudios: Ortiz-Marcos et al., (2026), Martínez et al., (2026a),

Frezzotti (2024), García-Rojas et al., (2025), Silva et al., (2023), Saneleuterio et al., (2023), Gutiérrez Meza et al., (2024), Azqueta et al., (2023), Cunha et al., (2024), Morales (2024), Vargas & Rodrigues (2022), Cruz da Silva & Peres (2022), Guevara et al., (2024), Beraun-Vásquez et al., (2025), Ferreira et al., (2024), Biefeld et al., (2025), Rizzo et al., (2025), Maas et al., (2025), Malta et al., (2022) y Fu et al., (2025). En conjunto, estos trabajos documentan las distintas manifestaciones del bullying y otras formas de acoso en diversos contextos educativos; además, la mayoría emplea metodologías de corte transversal.

Por otra parte, catorce estudios incorporan a diferentes actores del ecosistema educativo: Ortiz-Marcos et al., (2026), Pereda et al., (2025), García-Rojas et al., (2025), Saneleuterio et al., (2023), Azqueta et al., (2023), Morales (2024), Cunha et al., (2024), Vargas & Rodrigues (2022), Cruz da Silva & Peres (2022), Guevara et al., (2024), Beraun-Vásquez et al., (2025), Fernandes & Costa (2025), Biefeld et al., (2025) y Fu et al., (2025). Estas investigaciones amplían la tradicional relación víctima-agresor al incluir docentes, familias, cuidadores, personal educativo y espectadores como actores relevantes en la comprensión del fenómeno.

Respecto a los factores de riesgo y sus causas, nueve investigaciones desarrollan este enfoque: Ortiz-Marcos et al., (2026), Pereda et al., (2025), Frezzotti (2024), García-Rojas et al., (2025),

Sánchez-Agostini et al., (2023), Morales (2024), Beraun-Vásquez et al., (2025), Biefeld et al., (2025) y Rizzo et al., (2025). En conjunto, estos estudios explican el origen de la violencia y el acoso escolar desde perspectivas individuales, familiares y sociales.

Por otra parte, cuatro estudios se centran en las consecuencias derivadas de los factores de riesgo y de las situaciones de violencia y acoso: Saneleuterio et al., (2023), Morales (2024), Cruz da Silva & Peres (2022) y Ferreira et al., (2024). Al tratarse de la categoría con menor representación, estas investigaciones describen los efectos del fenómeno principalmente mediante enfoques cualitativos y muestras de menor tamaño.

Finalmente, diez autores abordan la prevención e intervención frente a las consecuencias que generan los distintos tipos de violencia y el acoso escolar; Martínez et al., (2026b), Sánchez-Agostini et al. (2023), Gutiérrez Meza et al. (2024), Azqueta et al., (2023), Guevara et al., (2024), Susin & Tessaro (2025), Fernandes & Costa (2025), Rizzo et al., (2025), Maas et al., (2025) y Fu et al., (2025). Estos estudios se agrupan para ofrecer recomendaciones necesarias, partiendo de la formación docente, las políticas escolares, la mediación y el acompañamiento docente, orientadas a estrategias que vayan más allá de las evaluaciones y de la mera implementación de programas.

Discusión

La literatura muestra que la fractura de la convivencia escolar no es un fenómeno único ni lineal, sino una trama de violencias que se superponen, circulan entre espacios físicos y digitales y adquieren sentidos distintos según cuerpos e identidades en la vida escolar. Esto obliga a ir más allá de una definición genérica de “acoso” y a preguntar qué se nombra, qué se invisibiliza y qué efectos tiene poner experiencias plurales bajo categorías similares. Gutiérrez Meza et al., (2024), Azqueta et al., (2023), Saneleuterio et al., (2023) y Vargas & Rodrigues (2022) coinciden en que el acoso reúne manifestaciones diversas, entre ellas bullying, cyberbullying y violencias sexuales, físicas, estéticas y de género. Esta amplitud también es reconocida por Fu et al., (2025), Morales (2024), Beraun-Vasquez et al., (2025), Malta et al., (2022), Frezzotti (2024), Silva et al., (2023), Martínez et al., (2026a), Guevara et al., (2024), Biefeld et al., (2025), Maas et al., (2025), Ortiz-Marcos et al., (2026), Cruz da Silva & Peres (2022), Ferreira et al., (2024) y Cunha et al., (2024).

Ahora bien, la coincidencia terminológica no equivale a una comprensión integral: multiplicar etiquetas visibiliza lo antes desatendido, pero puede fragmentar el análisis si cada forma se estudia como autónoma. Esa tensión se agudiza cuando los estudios privilegian violencias específicas. Malta et al., (2022) y Cruz da Silva & Peres (2022) sitúan en

el centro la gordofobia y la apariencia corporal, mostrando que el cuerpo escolarizado es territorio de jerarquías, burlas y exclusiones. Frezzotti (2024) y Silva et al., (2023) profundizan en violencia de género y digital, recordando que las agresiones se reconfiguran en entornos tecnológicos donde exposición, vigilancia y humillación se intensifican.

Ortiz-Marcos et al., (2026) leen estas expresiones como efectos de matrices socioculturales y tecnológicas que naturalizan la agresión, mientras Ferreira et al., (2024) advierten daños profundos, como rechazo étnico o traumas homofóbicos. El vacío no es la ausencia de investigaciones, sino su dispersión: sabemos mucho sobre escenas particulares, pero cuesta articular cómo se conectan. De ahí la pertinencia de Martínez et al., (2026b) a favor de una educación integral con enfoques transversales que contextualicen intervenciones y eviten respuestas parciales ante problemas complejos.

La discusión sobre actores también interpela categorías rígidas. La literatura ordena el fenómeno en torno a la tríada víctima–agresor–espectador, con creciente atención al rol del testigo, tal como muestran Ortiz-Marcos et al., (2026), Pereda et al., (2025), García-Rojas et al., (2025), Morales (2024), Azqueta et al., (2023), Biefeld et al., (2025) y Fu et al., (2025). Reducir la convivencia fracturada a esa escena empobrece la comprensión. Las posiciones no siempre son fijas: quienes observan pueden

legitimar, callar, mediar o reproducir la violencia; las víctimas quedan expuestas a revictimización; y los agresores suelen actuar en climas institucionales que toleran, minimizan o no detectan ciertas prácticas.

Además, Cunha et al., (2024) y Guevara et al., (2024) subrayan la victimización del profesorado, evidencia de que la violencia no circula solo entre estudiantes, sino que erosiona la autoridad pedagógica, el bienestar docente y la posibilidad real de sostener ambientes seguros.

La familia aparece como actor ambivalente: posible espacio de protección y, a la vez, origen o refuerzo de dinámicas de riesgo. Morales (2024) identifica factores familiares disfuncionales, mientras Fu et al., (2025) señalan la escasa integración y compromiso como vacío para la prevención. A ello se suman los reglamentos de género analizados por Biefeld et al., (2025) y Vargas & Rodrigues (2022), que muestran cómo normas familiares, escolares y culturales definen identidades aceptables y sancionables.

Ortiz-Marcos et al., (2026), al abordar marginación étnica, y Pereda et al., (2025), al estudiar polivictimización en adolescentes LGB, evidencian que la violencia escolar actualiza desigualdades estructurales. En consecuencia, las propuestas de Azqueta et al., (2023) y Fernandes & Costa (2025), centradas en intervención articulada y

preparación docente crítica, no son accesorias, sino condiciones para redes de colaboración sistémica.

Las estrategias de prevención e intervención constituyen otro núcleo decisivo. La literatura coincide en que no basta con diagnosticar: hay que actuar de modo anticipado, sostenido y contextual. Martínez et al., (2026b), Sánchez-Agostini et al., (2023), Susin & Tessaro (2025), Fernandes & Costa (2025), Gutiérrez Meza et al., (2024), Azqueta et al., (2023), Guevara et al., (2024), Rizzo et al., (2025), Maas et al., (2025) y Fu et al., (2025) destacan intervenciones como educación sexual integral, actividades grupales, programas institucionales y acciones formativas.

El debate sigue abierto: Susin & Tessaro (2025) priorizan intervenciones cualitativas, próximas a la experiencia, mientras Maas et al., (2025) y Rizzo et al., (2025) sitúan la discusión en políticas públicas y regulación. Ambas miradas son necesarias pero insuficientes por sí solas: una intervención sensible al contexto pierde fuerza sin respaldo institucional; una política diseñada fracasa si no dialoga con culturas escolares concretas.

Fernandes & Costa (2025) evidencian brechas entre teoría y práctica. Muchas propuestas, aunque sólidas en papel, se diluyen sin recursos, formación docente, seguimiento y evaluación. Ello enlaza con un vacío reiterado: la escasa evaluación longitudinal y la insuficiente reglamentación del ciberacoso sexual, advertida por Maas et al., (2025).

En suma, la investigación propone respuestas, pero no muestra con claridad qué funciona, para quién, bajo qué condiciones y por cuánto tiempo. De ahí que las perspectivas colaborativas y culturalmente sensibles de Gutiérrez Meza et al., (2024) y Fu et al., (2025) sean imprescindibles: prevenir la violencia supone transformar climas institucionales, fortalecer vínculos, promover autonomía y reconocer que cada comunidad interpreta la convivencia desde historias, conflictos y recursos propios.

Los factores de riesgo y las causas multivariantes confirman que la violencia escolar no se explica por una sola variable. Sánchez-Agostini et al., (2023), Beraun-Vasquez et al., (2025), Rizzo et al., (2025), Morales (2024), Biefeld et al., (2025), Ortiz-Marcos et al., (2026), Pereda et al., (2025), Frezzotti (2024), García-Rojas et al., (2025) y Malta et al., (2022) identifican combinaciones donde la baja diferenciación del self, familias disfuncionales, exclusión étnica, discriminación hacia adolescentes LGB, machismo, presión estética y otras vulnerabilidades se entrelazan.

No basta enumerarlas: importa su intersección. Un estudiante no sufre violencia por un rasgo aislado, sino por la confluencia de condiciones que incrementan su exposición al daño. Beraun-Vasquez et al., (2025), al contrastar el peso del machismo con la ansiedad pospandemia, muestran la convivencia de factores tradicionales y malestares

emergentes. Las consecuencias son severas: bajo rendimiento, deterioro del bienestar y abandono. La revisión reclama mayor inclusión multidimensional de variables y aprovechar las intervenciones generales y específicas propuestas por Rizzo et al., (2025) para estrategias preventivas basadas en evidencias multivariantes, sin simplificar.

La convivencia escolar y el clima institucional despuntan como respuesta y, a la vez, como conceptos que requieren mayor densidad analítica. Azqueta et al., (2023), Beraun-Vasquez et al., (2025), Gutiérrez Meza et al., (2024), Saneleuterio et al., (2023) y Susin & Tessaro (2025) los vinculan con intervención, colaboración plural y análisis de imaginarios agresivos, desplazándolos del registro normativo, “portarse bien”, “respetar reglas”, hacia la construcción de relaciones justas. Sin embargo, Gutiérrez Meza et al., (2024), al situar el fenómeno en contextos de conflicto armado, y Beraun-Vasquez et al., (2025), al leerlo desde la pospandemia, recuerdan que no todas las escuelas parten del mismo lugar: hay instituciones atravesadas por violencias sociales, duelos, desigualdades y precariedad de espacios que afectan el progreso académico y relacional.

Saneleuterio et al., (2023) advierten que la convivencia suele figurar como resultado y no como objeto central; por eso, sus propuestas de educación para la ciudadanía y normas claras son pertinentes siempre que no se reduzcan a disciplina formal.

Azqueta et al., (2023) completan la idea al sugerir que un clima positivo permite anticipar la violencia: no solo reaccionar ante el daño, sino restar legitimidad a las agresiones.

Por último, los impactos del acoso y la violencia escolares subrayan su dimensión ética. Saneleuterio et al., (2023), Morales (2024), Cruz da Silva & Peres (2022) y Ferreira et al., (2024) los asocian con sufrimiento emocional, desvalorización, exclusión, bajo rendimiento y abandono, en especial ante gordofobia, bullying estético y violencia homofóbica.

No son meras consecuencias individuales de sujetos “frágiles”, sino marcas de relaciones escolares que fallan en proteger. La intensidad del daño varía según identidad étnica, corporal, sexual o de género, confirmando que no afecta a todos del mismo modo. La falta de estudios longitudinales impide dimensionar su proyección en vida adulta, autoestima, confianza institucional y trayectorias educativas.

De ahí que la sugerencia de Ferreira et al., (2024) de fortalecer el diálogo multidisciplinario entre pares y la atención integral abra una vía para políticas reparadoras. En síntesis, la revisión revela distancia entre la abundancia de definiciones y la menor exploración de la convivencia como proceso relacional, preventivo y reparador.

Superar esa fractura exige investigaciones integradas, longitudinales y sensibles al contexto, capaces de incluir a todos los actores, evaluar impactos reales y reconstruir la convivencia escolar no como ideal abstracto, sino como práctica cotidiana de justicia educativa.

Conclusiones

Mediante este estudio se plantea la fractura de la convivencia escolar ante la violencia y el acoso, la cual se manifiesta de forma fragmentada y se centra principalmente en la descripción de su tipología y de los actores implicados en la construcción de sistemas integrales. De ello se infiere que el fenómeno es dinámico y se ve modificado por entornos socioculturales, tecnológicos y transversales.

La tipología de la violencia y el acoso se describe por su polisemia, incluyendo el bullying convencional, el cyberbullying, la violencia de género, la gordofobia y el acoso profesional a los maestros. Las investigaciones coinciden en señalar su normalización histórica, mientras que otros estudios se centran en la imagen corporal y la etnia. Otros, en cambio, profundizan en la objetivación sexual y en la transformación digital. En consecuencia, esta diversidad evidencia orígenes socioeducativos que generan marginación y perturbaciones; no obstante, la principal brecha de investigación se manifiesta en la ausencia de un análisis multidimensional integrado.

Sobre los actores del ecosistema educativo, el estudio abarca desde la oposición víctima-agresor hasta la búsqueda de la integración de espectadores, familias y docentes. Igualmente, identifica el ciclo de violencia y el papel de la familia, aunque se distingue por visibilizar la victimización docente, que permanece desatendida frente al compromiso parental en acuerdos de género. Su importancia radica en la perspectiva sistémica, pese a la escasa participación de un reducido grupo étnico y de cuidadores.

Con respecto a la prevención e intervención, se reconocen estrategias educacionales, institucionales y políticas que se jerarquizan a través de la educación sexual global, la intervención docente y la profesionalización docente crítica. Del mismo modo, algunos autores concuerdan en la necesidad de perspectivas de ayuda mutua, pero discrepan respecto de la mediación pedagógica real y de las directrices de las políticas públicas. Ante ello, la brecha de eficacia longitudinal evidenciada reduce el impacto de dichas iniciativas, pese a proyectos culturalmente sensibles.

Asimismo, en cuanto a los factores de riesgo y a las causas, surgen múltiples variables: individuales (baja autoestima), familiares (disfuncionales) y sociales (exclusión LGB y étnica). Las semejanzas se orientan a la modificación del efecto; en cambio, otros vacíos de investigación radican en el peso del machismo y en

la preocupación pospandemia. Estos resultados son claves para la previsión, aunque requieren investigaciones que incluyan todas sus variables.

En este sentido, la convivencia y el clima escolar aparecen como una categoría muy poco explorada a pesar de su capacidad preventiva; por ello, en algunos estudios se propone articular la educación cívica y la intervención pedagógica, promoviendo una intervención plural. No obstante, dichos enfoques suelen situar a la convivencia en un papel secundario, lo que obstruye su consolidación como remedio estructural.

Por último, las secuelas se concentran en el impacto emocional, los efectos educativos y el abandono escolar, con mayor vehemencia en las identidades vulneradas. Además, esta revisión coincide con algunos estudios que reportan sufrimiento y baja autoestima, aunque pone de manifiesto la carencia de evidencias a largo plazo. Dicha desigualdad, frente a la abundancia de tipologías, pone de relieve la fractura principal.

Referencias

- Azqueta, A., Arbués, E., & Merino-Arribas, A. (2023). Análisis del discurso de las estrategias para la mejora de la convivencia escolar de las Comunidades Autónomas españolas. *Aula Abierta*, 52(3), 289–296. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.289-296>
- Beraun-Vasquez, H., Fabian-Arias, E., & Ruiz-Balvin, M. (2025). Factores clave que influyen en la violencia escolar en escuelas emblemáticas peruanas tras la pandemia. *Frontiers in*

Education, 9. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1462925>

- Biefeld, S. D., Maas, M. K., & Brown, C. S. (2025). La nueva conversación: un análisis de las conversaciones de los cuidadores con los adolescentes sobre la pornografía y el acoso sexual. *Journal of Adolescent Research*. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/07435584251322688>

- Cruz da Silva, V., & Peres, J. (2022). La gordofobia, el acoso escolar y la violencia en la escuela: un estudio sobre representaciones sociales con preadolescentes. *EccoS – Revista Científica*, (60), 1–19. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.18893>

- Cunha, E. S., Pinheiro, F. P. H. A., Grangeiro, A. S. de M., Falcão, J. T. da R., Santos, W. S. dos, Vasconcelos, F. H. L., Silva, A. Q., & Mendes, L. A. (2024). Evaluación del acoso laboral: análisis psicométrico del Cuestionario de Actos Negativos - Revisado (NAQ-R) entre maestros brasileños. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 42(2), 1–16. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.14321>

- Fernandes, W. R., & Costa, V. A. da. (2025). Conocimientos necesarios para la formación docente: discursos sobre la educación inclusiva. *Práxis Educacional*, 21(52), e17532. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v21i52.17532>

- Ferreira, D. R., Oliveira Junior, I. B. de, & Higarashi, I. H. (2024). «No sé de dónde saco fuerzas para venir a la escuela»: manifestaciones e implicaciones del acoso escolar entre adolescentes. *Saúde e Sociedade*, 33(1). Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1590/s0104-12902024220692pt>

- Frezzotti, Y. (2024). Experiencias adolescentes de violencia de género digital en relaciones

- sexoafectivas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1–23. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.11600/rclsnj.22.3.6465>
- Fu, R., Paskewich, B., Randolph, J. A., Bradshaw, C. P., & Waasdorp, T. E. (2025). Percepciones de los padres sobre las relaciones escolares: consideraciones sobre las diferencias raciales y étnicas y la victimización por parte de los compañeros de los jóvenes. *Journal of Family Psychology*, 39(2), 252–262. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1037/fam0001243>
- García-Rojas, A. D., Conde-Vélez, S., & Díaz-Pareja, E. M. (2025). Formación en sexualidad. Un factor asociado a la prevención de la violencia hacia el colectivo LGTBI en estudiantes de bachillerato. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 29(1), 131–153. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.30784>
- Guevara, D. J., Rodríguez Esteban, A., & Vidal, F. J. (2024). Análisis y perspectivas de la violencia escolar en la Educación Básica del Perú. *Andes Pediatría*, 95(6), 805–814. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v95i6.5218>
- Gutiérrez Meza, J. D., Meléndez Banquez, J., & Acevedo Pérez, G. A. (2024). Paz en instituciones educativas de Cartagena-Colombia: Desafíos ante la complejidad de la convivencia escolar. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(ESPECIAL 10), 339–352. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42847>
- Maas, M. K., Cary, K. M., Nason, J., Moylan, C. A., & Brown, C. S. (2025). Políticas sobre conducta sexual inapropiada en las escuelas secundarias: un análisis con métodos mixtos de los comportamientos y las consecuencias, tanto en persona como en línea. *Journal of School Health*, 95(12), 1112–1120. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1111/josh.70076>
- Malta, D. C., Oliveira, W. A. de, Prates, E. J. S., Mello, F. C. M. de, Moutinho, C. dos S., & Silva, M. A. I. (2022). El acoso escolar entre los adolescentes brasileños: datos de la Encuesta Nacional de Salud Escolar, Brasil, 2015 y 2019. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 30(spe). Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6278.3678>
- Martínez Román, R., Adá Lameiras, A., & Rodríguez Castro, Y. (2026a). Piropos online y comunicación digital: la objetivación sexual en la adolescencia. Doxa Comunicación. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 2026 Janua(42), 479–499. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.31921/doxacom.n42a3045>
- Martínez Román, R., Rodríguez Castro, Y., Salgueiro Couto, S., & Lameiras Fernández, M. (2026b). «Más allá de las palabras»: un análisis de la cosificación sexual en la adolescencia a través de los «piropos». *Sexuality & Culture*. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s12119-026-10577-8>
- Morales, J.-A. (2024). Caracterización del perfil del victimario, la víctima y del observador en la trama de la violencia escolar. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(2), 516–533. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.41931>
- Ortiz-Marcos, J. M., Invernón Gómez, A. I., Medina-García, M., & Higuera Rodríguez, L. (2026). Desigualdades étnicas, culturales y religiosas en el acoso cibernético entre adolescentes: un enfoque crítico. *Revista de Investigación Educativa*, (44). Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.6018/rie.677311>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M.,

- Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pereda, N., Águila-Otero, A., & Leiva, V. (2025). La prevalencia de la victimización y la polivictimización en adolescentes pertenecientes a minorías sexuales en España. *Child Abuse & Neglect*, 166, 107505. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2025.107505>
- Rizzo, A. J., Scaglione, N. M., Lowe, A., & Kan, M. L. (2025). Factores de riesgo modificables y estáticos asociados con los patrones de violencia interpersonal en los niños: un análisis de clases latentes. *Journal of Interpersonal Violence*, 40(23–24), 5574–5604. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/08862605241303951>
- Sánchez-Agostini, C., Osorio, A., Rodríguez-González, M., & Laudadio, J. (2023). Relationship between Differentiation of Self and Peer Aggression among Argentine University Students; [Relación entre diferenciación del self y agresión entre pares en estudiantes universitarios argentinos]. *Interdisciplinaria*, 40(2), 197–214. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.12>
- Saneleuterio, E., López-García-Torres, R., & Fernández-Ulloa, T. (2023). Prevención del acoso escolar en las escuelas primarias y secundarias de España. *Athens Journal of Education*, 10(1), 9–26. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.30958/aje.10-1-1>
- Silva, C. G. da, Leite, V. J., Pontes, J. C. de, Santos, F. F. dos, Oliveira, J. V. S. de, Hiraishi, V. L., Pereira, S. C. A., & Simões, J. A. (2023). Las dimensiones del acoso escolar: diálogos sobre género con jóvenes de secundaria en São Paulo (Brasil). *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 27. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1590/interface.220647>
- Susin, G. M., & Tessaro, M. (2025). La convivencia escolar y el acoso escolar: relato de una experiencia. *EccoS – Revista Científica*, (72), e25916. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.5585/2025.25916>
- Vargas, J. R. de, & Rodrigues, D. (2022). ¡Es tu culpa! El mecanismo de la feminidad en el comportamiento de las jóvenes estudiantes de hoy en día. *Margens*, 16(26), 167. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.18542/rmi.v16i26.11148>