

Acoso escolar, ciberacoso, compasión y empatía en estudiantes de educación básica de Mérida, Yucatán

Bullying, cyberbullying, compassion, and empathy in elementary school students from Merida, Yucatan

Martha Vanessa Espejel López^{1*}, Mario Gerardo Serrano Pereira¹, Yanning Guadalupe Calderón Pérez¹,
Jorge Carlos Aguayo Chan¹, María Clara Cuevas Jaramillo²

¹ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán. Carretera Tizimín-Cholul Km. 1. CP. 97305, Mérida, Yucatán, México.

vanessa.lopez@correo.uady.mx, ORCID: 0009-0003-1372-8113; spereira@correo.uady.mx, ORCID: 0000-0002-6605-8868;

carlos.aguayo@correo.uady.mx, ORCID: 0000-0002-9058-9693; yanning.calderon@correo.uady.mx, ORCID: 0000-0003-1036-6105

² Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana.

mcuevas@javerianacali.edu.co, ORCID: 0000-0002-7427-4966

*Autor de correspondencia

Resumen

Palabras clave:

Acoso; ciberacoso;
compasión; empatía;
adolescentes.

El presente estudio pretendió establecer diferencias por nivel educativo, sexo y tipo de escuela en cuanto al acoso escolar, ciberacoso, empatía y compasión; establecer la correlación entre estas variables; e identificar aquellas que predicen la victimización del acoso y el ciberacoso. Para este fin, se aplicaron escalas para medir las variables antes mencionadas a una muestra no probabilística de 205 alumnos de educación básica en Mérida, Yucatán. Se observó que estudiantes de secundaria puntuaron más alto en acoso y ciberacoso, que las mujeres puntuaron más alto en indiferencia y que estudiantes de escuelas privadas puntuaron más alto en empatía cognitiva y en sentimiento humanitario. Adicionalmente, se identificaron correlaciones entre las variables y se encontró que, cuando un alumno ha sido participante en alguno de los roles del fenómeno del acoso o ciberacoso escolar, aumenta la probabilidad de ser víctima de acoso y de ciberacoso.

Abstract

Keywords: Bullying;
cyberbullying;
compassion;
empathy; teenagers.

The present study aimed to establish differences by educational level, sex, and school system in bullying, cyberbullying, empathy, and compassion; to establish the correlation between these variables; and to identify those that predict bullying and cyberbullying victimization. To this end, scales were applied to measure the mentioned variables in a non-probabilistic sample of 205 students in elementary school in Mérida, Yucatán. It was found that middle school students scored higher in bullying and cyberbullying, that women had higher scores on indifference, and that students in private schools obtained higher scores on cognitive empathy and humanitarian feeling. Additional correlations were found among the variables; for instance, when a student has participated in any of the bullying or cyberbullying roles, chances of being a victim of bullying or cyberbullying increases.

Recibido: 08 de enero de 2025

Aceptado: 20 de enero de 2026

Publicado: 09 de septiembre de 2026

Cómo citar: Espejel, M. V.; Serrano, M. G.; Calderón, Y. G.; Aguayo, J. C.; & Cuevas, M. C. (2026). Acoso escolar, ciberacoso, compasión y empatía en estudiantes de educación básica de Mérida, Yucatán. *Acta Universitaria*, 36, e4469. doi: <https://doi.org/10.15174/au.2026.4469>

Introducción

Uno de los principales problemas que actualmente experimentan los países y las sociedades es la violencia, pues esta se ha infiltrado en los diferentes ámbitos de la vida, como en el hogar, los espacios laborales y el sector educativo. Particularmente, en el ámbito educativo, este problema se manifiesta en lo que se conoce como acoso escolar o *bullying* (denominación implementada a nivel internacional).

El acoso escolar se define como una conducta intencional, sistemática y dirigida, caracterizada por una relación de desigualdad de poder que se ejerce entre estudiantes dentro del entorno escolar. Este tipo de comportamiento suele manifestarse de manera reiterada, con frecuencia ocurre en espacios privados o fuera de la supervisión directa de los adultos, y tiene el propósito de someter, explotar o causar daño a la víctima (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023). Se trata de una forma de violencia interpersonal que implica acciones físicas, psicológicas, verbales o sociales dirigidas de manera persistente hacia una misma persona, con la clara intención de generar perjuicio (Mendoza & Maldonado, 2017). Con base en las definiciones anteriores, se puede decir que para identificar el acoso escolar o *bullying* se requiere tener en cuenta tres criterios: la intención, la repetición y el desequilibrio de poder.

La presencia de la violencia en los centros escolares tiene raíces en el aprendizaje social y en la interacción de los actores implicados (García & Ascensio, 2015). Respecto al acoso escolar, la SEP (2023) identifica tres tipos que clasifica de la siguiente manera: a) por su énfasis en la forma de la agresión, que a su vez se subdivide en acoso físico y acoso verbal; b) por su énfasis en el objeto de la agresión, donde se contempla al acoso socioemocional; y c) por su énfasis en el medio. En este último se integra el ciberacoso, que consiste en utilizar las tecnologías digitales por parte de estudiantes como medio para intimidar, ofender, ridiculizar, denigrar o causar cualquier tipo de daño a una persona, como compañeros, amigos o incluso una pareja. Cabe enunciar que para todos los distintos tipos de acoso se tienen efectos psicológicos en la víctima, resultando en acoso psicológico.

Debido al fuerte auge de este fenómeno en los tiempos actuales, aunado al impacto adverso en un gran número de estudiantes, estas temáticas han suscitado el interés de la comunidad científica durante los últimos años (Cañón *et al.*, 2018; Castañeda-Vázquez *et al.*, 2020; Herrera-López *et al.*, 2018). Algunos autores como Oñate & Piñuel (2007) señalan que en el intervalo de edad de 10 a 12 años la prevalencia de casos de acoso escolar es la más alta, mientras que otros como Fitzpatrick *et al.* (2006) afirman que la etapa de mayor incidencia se sitúa en torno a los 14 años, ubicándose en los grados de la educación secundaria (Jiménez *et al.*, 2021).

Con respecto al tipo de acoso que se manifiesta en el área educativa, Castillo & Pacheco (2008), en un estudio que realizaron en escuelas secundarias de la ciudad de Mérida, Yucatán, cuyo propósito fue analizar el perfil de maltrato perpetrado en las escuelas durante el 2006, encontraron que los abusos de tipo verbal fueron la forma más frecuente de maltrato, pues cerca de la mitad de los estudiantes de secundaria habían sido sujetos de maledicencias (53.4%), apodosos ofensivos (52.8%) e insultos (48.8%). También se reportó en menor porcentaje la presencia de golpes (22.2%), exclusión social (20.6% a 24.2%), daño a pertenencias (16.7%) y uso de amenazas para amedrentar (15.5%). En este estudio se concluyó que en dicho espacio educativo se ha normalizado la violencia, ya que los malos tratos entre compañeros se muestran como algo "normal" que ocurre entre adolescentes como parte de un proceso de socialización.

En la misma línea discursiva, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024) reportó que, durante el 2024, a nivel nacional, el 21% de la población de 12 años usuaria de internet vivió situaciones de acoso cibernético. Para la población de mujeres usuarias se observó que el 22.2% fue víctima de ciberacoso, mientras que para los hombres fue de 19.6%. Se destaca que la mayor prevalencia de ciberacoso en Yucatán se registró en mujeres con un 29.7%. En adición a lo anterior, durante el periodo de pandemia, el uso de plataformas para tomar clases colocó a muchos estudiantes en una situación de vulnerabilidad, donde se propició un espacio idóneo para el acoso escolar, ya que permitió al acosador continuar con la violencia aun fuera de la escuela y actuar bajo el anonimato, evitando consecuencias por su conducta. Como resultado del acoso escolar, se ha identificado que la víctima de este tipo de violencia puede presentar problemas de sueño, pérdida de apetito, ataques de ira, aislamiento social, miedo para ir al colegio, baja autoestima, pérdida de confianza en sí mismo y dificultad para relacionarse con sus compañeros (SEP, 2023).

Por otra parte, existen diversos factores que provocan la presencia del acoso escolar. Autores como Machimbarrena *et al.* (2019) identificaron que las víctimas de acoso regularmente provienen de familias donde los padres muestran un estilo de crianza autoritario, conflictos familiares, falta de atención, poca comunicación y sobreprotección. Una situación similar ocurre con quienes perpetran la violencia hacia sus compañeros, por ejemplo, para los *cyber* agresores se reconoce la presencia de padres autoritarios o negligentes y la presencia de conflictos en la familia. Por el contrario, un clima familiar favorable, la buena comunicación familiar y el establecimiento de una disciplina parental han sido detectados como factores protectores contra el acoso escolar.

Otro factor protector que contribuye a disminuir la presencia del acoso escolar es la formación académica basada en la gestión de las emociones (Hamodi & Jiménez, 2018). Al respecto, en las instituciones escolares, como respuesta al fenómeno de acoso escolar y para minimizar sus consecuencias, se ha promovido el desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales se relacionan con el reconocimiento, manejo y expresión adecuada de las emociones. Desarrollar estas capacidades coadyuvan en reconocer las propias emociones, expresarlas de manera asertiva, regular los impulsos, manejar la frustración, comprender el impacto que tiene la expresión emocional en los demás y en uno mismo y fomentar la empatía (SEP, 2023).

Se ha reconocido que la compasión y la empatía son elementos claves que funcionan como factor protector ante la aparición de conductas de acoso escolar. En este sentido, la compasión se entiende como la habilidad de enfocarse en el sufrimiento de otras personas de una forma emocionalmente balanceada, lo que permite la aparición de un vínculo y facilita la amabilidad y el sentido de humanidad (Pommier, 2010), siendo un aspecto importante para la competencia socioemocional que integra a la empatía, en la cual se contemplan dos dimensiones: la cognitiva y la afectiva. La dimensión cognitiva es la capacidad de tomar perspectiva, de ponerse en el lugar del otro y de comprender a la otra persona, mientras que la dimensión afectiva es la que implica reconocer y sentir las emociones presentes en la situación (Sultan & Khan, 2025; Tarabulus *et al.*, 2015). Sobre estos dos elementos, investigaciones han reflejado que la falta de empatía se asocia con problemas de conducta, bajo rendimiento y comportamiento antisocial (Dadds *et al.*, 2009; Gómez & Durán, 2024). También se ha encontrado que tanto las víctimas como los agresores del *bullying* y del *ciberbullying* presentan menor empatía y mayor agresividad en sus relaciones sociales (Calmaestra *et al.*, 2016).

Por ejemplo, en España, Nolasco (2012) realizó un estudio cuyos propósitos fueron identificar diferencias en el nivel de empatía mostrado entre alumnos y alumnas, así como conocer la relación entre la empatía con el acoso escolar. Un hallazgo fue que las estudiantes mujeres presentaron mayor capacidad de empatía, en comparación con los estudiantes hombres. Asimismo, se identificó que existe una relación negativa entre la empatía y el acoso escolar; es decir, a menor empatía en los alumnos, mayor es su participación en conductas que caracterizan al acoso escolar. De tal modo que la carencia de empatía es un indicador clave para que el estudiantado se involucre en situaciones de acoso escolar, contexto contrario cuando los estudiantes muestran mayor empatía.

Por su parte, en Argentina, Moreno-Bataller *et al.* (2019) indagaron sobre la relación de la empatía con la conducta prosocial en niños, niñas y adolescentes, considerando su participación en situaciones de acoso escolar. Se reconoció una asociación negativa entre empatía y prosocialidad con la frecuencia con que los estudiantes agreden a sus compañeros, demostrando que la empatía es un factor que inhibe la conducta agresiva hacia los otros y favorece la capacidad para comprender a los compañeros.

En México, Couvillier *et al.* (2017) realizaron un estudio donde indagaron sobre la relación entre la empatía (afectiva y cognitiva), la compasión y el rol de defensor de víctimas de acoso escolar en estudiantes adolescentes. Se concluyó que la empatía (cognitiva y afectiva) y la compasión de forma individual favorecen el rol de espectador defensor, lo cual sugiere que tanto la empatía como la compasión actúan de forma sinérgica en la conducta moral y la conducta prosocial.

Finalmente, la nueva realidad que se extiende a los ámbitos tecnológicos exige un replanteamiento sobre los aspectos que hay que tomar en cuenta para la prevención del acoso y del ciberacoso escolar, así como para la mejora de la convivencia en los centros educativos. En este sentido, se considera importante continuar analizando la contribución de la compasión y de la empatía en las interacciones presenciales y virtuales que mantienen los estudiantes. Bajo esta perspectiva, la pandemia que se vivió a nivel mundial forzó a los estudiantes a transformar sus relaciones interpersonales y su vida académica a través del uso de los medios digitales, llegando a ver sus interacciones como un “ciberconvive”, definido como la ampliación de la convivencia escolar al contexto virtual, redes sociales, internet, entre otros (Ortega *et al.*, 2012). En dicho ciberconvive se ha permeado el acoso escolar, teniendo efectos más devastadores en los estudiantes (Garaigordobil, 2013) debido al anonimato, la rápida diseminación social y el fácil acceso a las víctimas (Álvarez-García *et al.*, 2014). Por tal motivo, resulta relevante conocer claramente las características de cada conducta, identificar factores de riesgo y de protección, así como establecer modelos predictivos para la victimización por acoso y ciberacoso, que propicien programas que coadyuven al bienestar en las comunidades educativas.

Materiales y métodos

El presente estudio es de tipo cuantitativo *ex post facto*, caracterizado por adoptar un diseño comparativo, correlacional y predictivo (Hernández *et al.*, 2014). Tuvo como objetivos: 1) analizar las diferencias en el acoso escolar, el ciberacoso, la empatía y la compasión según el nivel educativo (sexto de primaria y primero de secundaria), el sexo y el tipo de escuela (pública y privada); 2) establecer la correlación entre las variables estudiadas; e 3) identificar las variables que predicen la victimización tanto del acoso como del ciberacoso en una muestra de estudiantes de educación básica de Mérida, Yucatán, México.

Sujetos

Participaron 205 estudiantes del nivel de educación básica de la ciudad de Mérida, Yucatán (sureste de México), quienes fueron elegidos mediante un muestreo no probabilístico intencional. El 58% (119) refirió ser hombre, mientras que el 42% (86) reportó ser mujer. El rango de edad varió de los 10 a los 14 años ($M = 11.52$, $DS = 1.02$), siendo los 12 años (48.8%, 100) y los 11 años (44.4%, 91) las edades más frecuentes. Respecto al tipo de escuela donde realizan sus estudios, el 38% de los sujetos (78) mencionó que estudiaban en escuelas públicas, mientras que el 62% (127) mencionó que lo hacían en escuelas privadas. Por grado escolar, el 72.2% (148) de los estudiantes manifestaron cursar sexto de primaria y el 27.8% (57) primero de secundaria.

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron en este estudio fueron tres, los cuales se describen a continuación:

1) Screening de acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013). Este instrumento permite explorar tanto conductas de *bullying* (físico, verbal, social, psicológico) como de *ciberbullying* (robo de contraseña, llamadas anónimas para atemorizar, envío de mensajes ofensivos/insultantes, etcétera) e identificar la existencia y la gravedad del problema a través de cuatro opciones de respuesta tipo Likert que van de uno (nunca) a cuatro (siempre). Para el presente estudio, se realizaron análisis factoriales de componentes principales con rotación ortogonal por separado para la sección de acoso entre iguales (*bullying*) y para la sección de ciberacoso (*ciberbullying*). Con respecto a la sección de acoso entre iguales, los análisis de adecuación realizados antes del análisis factorial mostraron índices aceptables en la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 771.46$, $gl = 66$; $p = 0.001$) al igual que en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0.742$). El análisis factorial reveló la existencia de cuatro factores, de los cuales solamente se consideran los tres primeros debido a que presentaron mayor claridad conceptual. Los tres factores resultantes explicaron el 53.84% de la varianza y fueron llamados: Observador ($\alpha = 0.79$), formado por cuatro reactivos que describen las conductas de acoso que los estudiantes han observado en otros durante el último año; Víctima-agresor ($\alpha = 0.68$), conformado por cuatro reactivos que refieren al rol dual realizado por el estudiante, tanto como agresor como víctima de otros; y Victimización ($\alpha = 0.59$), formado por tres reactivos que describen conductas dañinas recibidas por los estudiantes en el último año.

Con relación a la sección de ciberacoso, los análisis de adecuación realizados previo al análisis factorial mostraron índices aceptables en la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 3710.87$, $gl = 465$; $p = 0.001$) al igual que en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0.720$). El análisis factorial reveló la existencia de ocho factores; sin embargo, al final solo se consideró a los seis primeros debido a su mayor claridad conceptual. Los seis factores resultantes que explicaron el 55.76% de la varianza fueron llamados: a) Observación de suplantación online de identidad ($\alpha = 0.82$), integrado por seis reactivos que refieren a la suplantación de identidad en entornos digitales que los estudiantes han observado que sus compañeros realizan; b) Victimización y observación de ciberacoso ($\alpha = 0.75$), formado por cuatro reactivos que miden las conductas de ciber acoso experimentadas por los estudiantes como víctimas, así como aquellas que han observado que otros ejecutan; c) Observación de ciber violencia psicológica ($\alpha = 0.80$), que agrupó seis reactivos que miden conductas ciber agresivas de carácter psicológico (difamar, humillar, excluir) que los estudiantes han observado a otros ejercer; d) Ciber víctima-agresor ($\alpha = 0.65$), formado por cuatro reactivos que miden la implicación dual del estudiante en conductas de ciber acoso, tanto como víctima como ciber agresor; e) Observación de ciber violencia verbal ($\alpha = 0.73$), que agrupó tres reactivos que miden conductas ciber agresivas de tipo verbal (llamadas anónimas para asustar, ofender, chantajear) que los estudiantes han observado a otros realizar; y, finalmente, f) Ciber victimización ($\alpha = 0.75$), formado por tres reactivos que se refieren a conductas dañinas experimentadas por los estudiantes en entornos digitales en el último año.

2) Escala de compasión (Pommier, 2010). Está compuesta de un listado de 24 ítems tipo Likert que evalúan la forma de actuar de las personas ante situaciones que exigen demostrar amabilidad y sentido de humanidad. Consta de cinco opciones de respuesta que van de 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre). Los análisis de adecuación realizados previamente al análisis factorial mostraron índices aceptables en la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 2153.87$, $gl = 276$; $p = 0.001$) al igual que en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0.874$). Cabe mencionar que el análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal se realizó una vez que se recodificaron los reactivos 1, 2, 3, 5, 7, 10, 12, 14, 18, 19, 22 y 23. El análisis reveló la existencia de cinco factores que explicaron el 59.80% de la varianza de las respuestas; sin embargo, al final, solamente se consideraron a los dos primeros debido a que mostraron mayor claridad conceptual. Los dos factores resultantes explicaron el 35.17% de la varianza y fueron llamados: Sentimiento humanitario ($\alpha = 0.91$), formado por 12 reactivos que se refieren a que los estudiantes consideren importante reconocer fortalezas y debilidades en todas las personas, mantener una perspectiva equilibrada ante los problemas de los demás y escuchar con paciencia a las personas, particularmente cuando hablen de sus problemas. El segundo factor fue nombrado Indiferencia ($\alpha = 0.83$), y agrupó 12 reactivos que se refiere a que los estudiantes expresen que no les importan los problemas de los demás, que no sienten interés cuando otras personas les comparten sus dificultades y que no logran establecer una conexión emocional ante el sufrimiento ajeno.

3) Escala de empatía emocional. Este instrumento está basado en la versión española de la Escala de Empatía Emocional, validada para niños españoles por Garaigordobil (2000), el cual es la traducción del *Questionnaire Measure of Emotional Empathy* (Mehrabian & Epstein, 1972, en Garaigordobil, 2000). Para el presente estudio se utilizó la versión validada para niños mexicanos realizada por Flores Galaz et al. (2017). Consta de 22 afirmaciones tipo Likert que miden la capacidad de empatía cognitiva y emocional en una escala que va de 1 (nunca) a 5 (siempre), y cuya tarea consiste en informar si habitualmente hace, piensa o siente lo que afirma la frase. Los análisis de adecuación realizados antes del análisis factorial mostraron índices aceptables en la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 724.07$, $gl = 36$; $p = 0.001$), al igual que en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0.864$). El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal reveló la existencia de dos dimensiones que explicaron el 59.17% de la varianza y que fueron llamadas: Empatía cognitiva ($\alpha = 0.83$) y Empatía emocional ($\alpha = 0.75$). empatía cognitiva agrupó cuatro reactivos orientados a evaluar la capacidad de los estudiantes para comprender y considerar el punto de vista de un compañero(a) en situaciones de desacuerdo, tomar en cuenta versiones opuestas de una misma situación e imaginar lo que podría sentir otra persona antes de emitir una crítica. Empatía cognitiva agrupó cuatro reactivos que evalúan la capacidad de los estudiantes para considerar los puntos de vista de otro compañero(a) en caso de desacuerdo, tomar en consideración dos versiones opuestas de una situación e imaginar lo que sentiría una persona antes de criticarla. Empatía emocional, por su parte, está conformado por cuatro reactivos que miden si los estudiantes se apenan o molestan al presenciar que un compañero(a) es tratado sin respeto o de forma injusta y si se emocionan cuando algún otro compañero(a) también lo hace. Los análisis descriptivos, la confiabilidad y la validez de los factores de las diferentes escalas se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar y consistencias internas de los factores de las escalas.

Factor	Número de reactivos	Media	Desviación estándar	alpha
Acoso entre iguales				
Observador	4	1.40	0.50	0.79
Víctima-agresor	4	1.12	0.26	0.68
Víctima	3	1.23	0.36	0.59
Ciber acoso entre iguales				
Observación de suplantación online de identidad	6	1.07	0.20	0.82
Victimización y observación de ciberacoso	4	1.07	0.21	0.75
Observación de ciber violencia psicológica	6	1.15	0.28	0.80
Ciber víctima-agresor	4	1.11	0.23	0.65
Observación de ciber violencia verbal	3	1.17	0.35	0.73
Ciber víctima	3	1.08	0.28	0.75
Compasión				
Sentimiento humanitario	12	3.65	0.93	0.91
Indiferencia	12	4.15	0.69	0.83
Empatía				
Cognitiva	4	3.51	0.99	0.83
Emocional	4	3.66	0.93	0.75

Nota. Rangos teóricos, acoso y ciber acoso (1 a 4), compasión (1 a 5), empatía (1 a 5).

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

En una primera etapa, se estableció contacto con los directores de diversos centros educativos de la ciudad de Mérida, a quienes se les presentaron los objetivos de la investigación mediante una carta formal y una visita a las instituciones. Una vez obtenida la autorización institucional, se contactó a los padres de familia o tutores de los estudiantes y se solicitó su consentimiento para que sus hijos participaran en el estudio. Posteriormente, y tras contar con dicho consentimiento, se realizó la recolección de datos conforme a los principios éticos establecidos en el Código Ético de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), los cuales incluyen el consentimiento informado, la garantía del manejo confidencial y anónimo de la información, la libertad de los participantes para retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias, así como el agradecimiento por su participación. La aplicación de los instrumentos se realizó de manera automática y virtual a través del *software* de administración de encuestas Google Forms en un periodo de cinco meses.

Una vez concluido el estudio, se llevaron a cabo las siguientes acciones para devolver la información a los participantes. Se elaboraron y presentaron informes técnicos de resultados a los directivos de los centros escolares que así lo solicitaron, además de infografías tanto digitales como en físico dirigidas a los padres de familia y estudiantes, las cuales contienen información relativa a la prevención y detección de casos de acoso y ciberacoso. También se entregó un listado de direcciones de centros de atención para acudir por ayuda en caso de haber sido acosado. Finalmente, se realizó un taller en uno de los centros educativos con todo el personal académico para presentar y analizar los resultados en su escuela y desarrollar posibles intervenciones preventivas de acoso escolar y ciberacoso.

Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos, se utilizó el paquete estadístico para las ciencias sociales IBM SPSS (versión 21), a partir del cual se obtuvieron datos descriptivos a través de frecuencias y porcentajes para las variables sociodemográficas, datos psicométricos para los instrumentos utilizados. Además, se verificó la consistencia interna por medio del α de Cronbach y la validación de constructo por medio del análisis factorial. Asimismo, se llevaron a cabo análisis para identificar diferencias estadísticamente significativas por sexo, tipo de escuela (pública y privada) y por grado académico (sexto de primaria y primero de secundaria) a través de la prueba t de student, al igual que un análisis de correlación entre las variables a través del coeficiente de Pearson. Se calcularon los tamaños del efecto a través de la d de Cohen, así como la potencia estadística de los datos a través del *software* G*Power 3.1.9.7. Finalmente, se realizaron análisis de regresión múltiple paso a paso para predecir la victimización y la cibervictimización del acoso en los estudiantes.

Resultados

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos en las secciones iniciales del screening de acoso para conocer la frecuencia de estudiantes que han recibido agresiones de diversa índole en el último año. Se observó que el 33.17% (68) de los estudiantes reportaron haber sido agredidos de manera verbal, el 15.60% (32) mencionaron que fueron agredidos de manera social y psicológica, mientras que el 11.70% (24) indicaron que fueron agredidos de manera física (Figura 1).

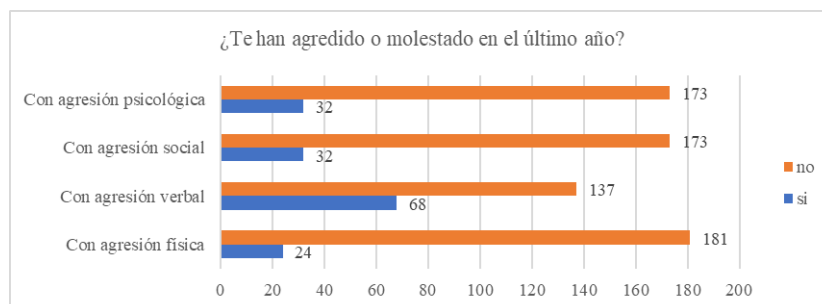


Figura 1. Distribución de frecuencias de estudiantes que reportan haber recibido agresiones de diversa índole en el último año.
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los estudiantes que, en el último año, reconocieron haber agredido o molestado a otro, el 19% (39) reportó haber cometido agresiones verbales, el 6.34% (13) mencionó agresiones de tipo social, el 5.36% (11) reportó agresiones psicológicas y el 3.90% (8) mencionó haber cometido agresiones físicas contra sus compañeros (Figura 2).

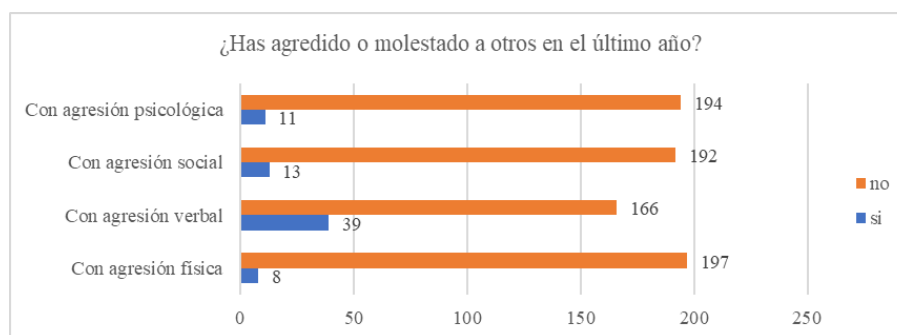


Figura 2. Distribución de frecuencias de estudiantes que han agredido o molestado a otros en el último año.
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, el 51.70% (106) de los estudiantes reportó haber presenciado agresiones verbales contra sus compañeros, el 29.75% (61) indicó haber observado agresiones de tipo social, el 29.26% (60) mencionó agresiones físicas y el 17.56% (36) indicó haber sido testigo de agresiones psicológicas contra sus pares (Figura 3).

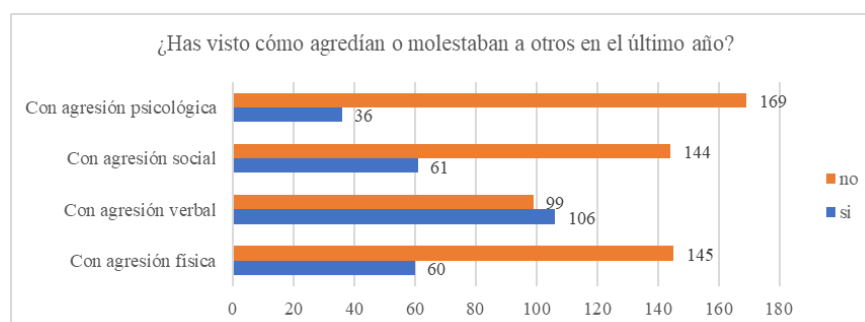


Figura 3. Distribución de frecuencias de estudiantes que han visto cómo agredían o molestaban a otros en el último año.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados en la prueba t , a continuación, se describen solamente aquellos en los que existieron diferencias estadísticamente significativas respecto al grado académico (sexto de primaria y primero de secundaria) tanto en el acoso como en el ciber acoso entre iguales. Los tamaños del efecto, obtenidos mediante la d de Cohen, indicaron que las diferencias observadas fueron de magnitud moderada.

Respecto al acoso, se encontraron diferencias significativas en haber presenciado esta conducta ($t(79.38) = -2.98$; $p = 0.004$, $1-\beta = 0.73$, $d = 0.51$), en la adopción de un rol dual como víctima y agresor ($t(71.10) = -2.58$; $p = 0.01$, $1-\beta = 0.71$, $d = 0.45$), y en la victimización ($t(79.54) = -3.10$; $p = 0.003$, $1-\beta = 0.73$, $d = 0.53$). En todos los casos, los estudiantes de primero de secundaria obtuvieron puntajes significativamente más altos respecto a los estudiantes de sexto de primaria.

En relación al ciber acoso, se detectaron diferencias significativas en la observación de la suplantación online de la identidad ($t(64.24) = -2.55$; $p = 0.01$, $1-\beta = 0.73$, $d = 0.46$), en la experiencia de ciber acoso tanto en el rol de víctima como de observador ($t(62.49) = -2.52$; $p = 0.01$, $1-\beta = 0.76$, $d = 0.47$), en haber presenciado ciber violencia psicológica contra sus compañeros ($t(66.79) = -2.91$; $p = 0.005$, $1-\beta = 0.80$, $d = 0.53$), y en haber sido testigo de ciber violencia verbal contra sus pares ($t(76.34) = -2.32$; $p = 0.02$, $1-\beta = 0.68$, $d = 0.39$). Nuevamente, los estudiantes de primero de secundaria presentaron puntuaciones significativamente más altas que los de sexto de primaria (Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias en los factores de las escalas por grado académico.

Factor	Sexto de primaria M (DE)	Primero de secundaria M (DE)	t	p	$1-\beta$	d de Cohen
Acoso entre iguales						
Observador	1.32 (0.43)	1.59 (0.60)	-2.98	0.004**	0.73	0.51
Víctima-agresor	1.09 (0.20)	1.22 (0.35)	-2.58	0.01**	0.71	0.45
Víctima	1.18 (0.31)	1.38 (0.43)	-3.10	0.003**	0.73	0.53
Ciber acoso entre iguales						
Observación de suplantación online de identidad	1.04 (0.13)	1.15 (0.31)	-2.55	0.01**	0.73	0.46
Victimización y observación de ciber acoso	1.04 (0.13)	1.16 (0.33)	-2.52	0.01**	0.76	0.47
Observación de ciber violencia psicológica	1.10 (0.20)	1.27 (0.40)	-2.91	0.005**	0.80	0.53
Ciber víctima-agresor	1.10 (0.24)	1.14 (0.22)	-1.17	0.24	0.65	0.17
Observación de ciber violencia verbal	1.13 (0.30)	1.28 (0.44)	-2.32	0.02*	0.68	0.39
Ciber víctima	1.07 (0.29)	1.11 (0.23)	-0.84	0.40	0.76	0.15
Compasión						
Sentimiento humanitario	3.70 (0.93)	3.53 (0.94)	1.15	0.24	0.67	0.18
Indiferencia	4.12 (0.74)	4.21 (0.54)	-0.90	0.36	0.70	0.13
Empatía						
Cognitiva	3.53 (1.01)	3.47 (0.92)	0.41	0.68	0.80	0.06
Emocional	3.71 (0.91)	3.53 (0.96)	1.28	0.20	0.65	0.19

Nota. * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$, M = media, DS = desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

Los análisis de diferencias por sexo únicamente encontraron que las mujeres obtuvieron puntajes superiores ($M = 4.25$, $DS = 0.53$) a los hombres ($M = 4.07$, $DS = 0.78$) en indiferencia (factor negativo de la compasión) ($t(202.27) = -1.97$; $p = 0.05$, $1-\beta = 0.60$, $d = 0.26$). El tamaño del efecto estimado a través de la d de Cohen indicó que tal diferencia, aunque estadísticamente significativa, es pequeña. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Diferencias entre hombres y mujeres en los factores de las escalas.

Factor	Hombres M (DE)	Mujeres M (DE)	t	p	1-β	d de Cohen
Acoso entre iguales						
Observador	1.37 (0.48)	1.43 (0.52)	-0.81	0.41	0.73	0.11
Víctima-agresor	1.12 (0.22)	1.13 (0.30)	-0.33	0.73	0.92	0.03
Víctima	1.23 (0.36)	1.24 (0.36)	-0.22	0.82	0.86	0.02
Ciber acoso entre iguales						
Observación de suplantación online de identidad	1.07 (0.21)	1.07 (0.19)	0.23	0.81	0.81	0
Victimización y observación de ciber acoso	1.07 (0.22)	1.07 (0.21)	-0.02	0.98	0.98	0
Observación de ciber violencia psicológica	1.12 (0.23)	1.18 (0.33)	-1.51	0.13	0.64	0.21
Ciber víctima-agresor	1.13 (0.26)	1.08 (0.17)	1.60	0.11	0.64	0.22
Observación de ciber violencia verbal	1.17 (0.36)	1.18 (0.34)	-0.24	0.80	0.85	0.02
Ciber víctima	1.07 (0.31)	1.09 (0.22)	-0.36	0.71	0.85	0.07
Compasión						
Sentimiento humanitario	3.57 (1.02)	3.76 (0.78)	-1.41	0.15	0.67	0.20
Indiferencia	4.07 (0.78)	4.25 (0.53)	-1.97	0.05*	0.60	0.26
Empatía						
Cognitiva	3.47 (1.06)	3.58 (0.88)	-0.76	0.44	0.74	0.11
Emocional	3.56 (0.98)	3.81 (0.84)	-1.90	0.06	0.64	0.27

Nota. * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$, M = media, DS = desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

Por tipo de escuela (pública o privada), se encontraron diferencias estadísticamente significativas en sentimiento humanitario ($t(203) = -3.41$; $p = 0.001$, $1-\beta = 0.58$, $d = 0.48$) así como en empatía cognitiva ($t(203) = -2.16$; $p = 0.03$, $1-\beta = .58$, $d = 0.30$). En ambos casos, los estudiantes de escuelas privadas obtuvieron puntajes significativamente más altos respecto a los estudiantes de escuela públicas. Asimismo, los tamaños del efecto, estimados a través de la d de Cohen, indicaron que las diferencias estadísticamente significativas observadas fueron de magnitud moderada (Tabla 4).

Tabla 4. Diferencias en los factores de las escalas por tipo de escuela.

Factor	Pública M (DE)	Privada M (DE)	t	p	1-β	d de Cohen
Acoso entre iguales						
Observador	1.34 (0.41)	1.43 (0.54)	-1.33	0.18	0.65	0.18
Víctima-agresor	1.10 (0.21)	1.14 (0.29)	0.85	0.39	0.79	0.15
Víctima	1.21 (0.33)	1.25 (0.38)	-0.72	0.46	0.75	0.11
<i>Ciber acoso entre iguales</i>						
Observación de suplantación online de identidad	1.11 (0.27)	1.05 (0.14)	1.78	0.07	0.67	0.27
Victimización y observación de ciber acoso	1.11 (0.28)	1.05 (0.14)	1.84	0.06	0.62	0.27
Observación de ciber violencia psicológica	1.13 (0.23)	1.16 (0.31)	-0.55	0.58	0.83	0.10
Ciber víctima-agresor	1.09 (0.16)	1.12 (0.27)	-1.08	0.27	0.62	0.13
Observación de ciber violencia verbal	1.20 (0.41)	1.16 (0.31)	0.78	0.43	0.72	0.11
Ciber víctima	1.10 (0.24)	1.07 (0.29)	0.71	0.47	0.76	0.11
<i>Compasión</i>						
Sentimiento humanitario	3.38 (0.96)	3.82 (0.87)	-3.41	0.001***	0.58	0.48
Indiferencia	4.05 (0.70)	4.21 (0.68)	-1.60	0.11	0.64	0.23
<i>Empatía</i>						
Cognitiva	3.33 (1.06)	3.63 (0.92)	-2.16	0.03*	0.58	0.30
Emocional	3.58 (0.97)	3.71 (0.90)	-0.95	0.34	0.70	0.13

Nota. * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$, M = media, DS = desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

Para conocer la asociación entre las variables se realizó un análisis a través del coeficiente de Pearson. Se observaron correlaciones tanto en los factores que conformaron una misma escala (correlaciones intra-escala) así como entre los factores pertenecientes a diferentes escalas (correlaciones inter-escala).

A nivel intra-escala, se observan correlaciones estadísticamente significativas, directamente proporcionales y de magnitud moderada entre los factores del acoso, del ciber acoso y de la empatía. A nivel inter-escala, se identificaron correlaciones estadísticamente significativas, directamente proporcionales y moderadas entre los factores del acoso y los del ciber acoso, así como entre los factores de empatía y compasión. Asimismo, se observan correlaciones estadísticamente significativas, de magnitud moderada, pero inversamente proporcionales entre los factores del ciber acoso y los factores de la compasión (Tabla 5).

Tabla 5. Análisis de correlación entre los factores de las escalas.

	Acoso entre iguales				Ciberacoso entre iguales					Compasión		Empatía	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Observador	1												
2. Víctima-agresor	0.40***	1											
3. Víctima	0.45***	0.42***	1										
4. Observación de suplantación online de identidad	0.28***	0.17**	0.24***	1									
5. Victimización y observación de ciber acoso	0.35***	0.18**	0.33***	0.61***	1								
6. Observación de ciber violencia psicológica	0.49***	0.33***	0.39***	0.57***	0.40***	1							
7. Ciber víctima-agresor	0.22***	0.29***	0.33***	0.28***	0.31***	0.39***	1						
8. Observación de ciber violencia verbal	0.28***	0.14*	0.18**	0.63***	0.53***	0.50***	0.28***	1					
9. Ciber víctima	0.26***	0.03	0.04	0.19**	0.15*	0.32***	0.21**	0.34***	1				
10. Sentimiento humanitario	-0.06	-0.08	-0.08	-0.08	-0.17**	-0.16**	-0.07	-0.10	-0.10	1			
11. Indiferencia	-0.07	-0.03	-0.01	0.07	0.04	0.11	-0.03	0.08	-0.04	-0.04	1		
12. Empatía cognitiva	-0.02	-0.10	-0.04	-0.02	-0.07	0.01	-0.01	0.02	-0.05	0.53***	0.06	1	
13. Empatía emocional	-0.05	-0.08	-0.10	-0.04	-0.10	-0.02	0.01	-0.04	0.02	0.46***	0.15	0.67***	1

Nota. * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, con el fin de identificar los factores predictores de la victimización y de la ciber victimización, se realizaron análisis de regresión múltiple mediante el método paso a paso. Como variables independientes se incluyeron los factores del acoso escolar (excluyendo la victimización), del ciber acoso (excluyendo la ciber victimización), así como los factores de la compasión y de la empatía.

En el caso de la victimización por acoso escolar, el análisis de regresión múltiple arrojó un modelo de cuatro pasos ($R = 0.570$, $R^2 = 0.325$, $R^2 \text{ aj.} = 0.312$, $F(4,200) = 24.08$; $p = 0.001$) que evidenció que la probabilidad de ser víctima de acoso escolar aumenta cuando el estudiante ha presenciado acoso cometido por otros ($t = 4.09$, $p = 0.001$), cuando ha asumido de forma simultánea los roles de víctima y agresor ($t = 3.66$, $p = .001$), cuando ha participado de manera dual como ciber víctima y como ciber agresor ($t = 2.42$, $p = 0.01$), y cuando ha experimentado victimización acompañada de la observación del ciber acoso a terceros ($t = 2.24$, $p = 0.02$) (Tabla 6).

Tabla 6. Análisis de regresión múltiple (paso a paso) obtenido para la predicción de la victimización por acoso escolar entre iguales.

Factores	B	Error estándar	Beta	t	p
Observador de acoso	0.199	0.049	0.275	4.09	0.001***
Víctima-agresor de acoso	0.328	0.090	0.239	3.66	0.001***
Ciber víctima-agresor	0.237	0.097	0.154	2.42	0.01**
Victimización y observación de ciber acoso	0.244	0.109	0.145	2.24	0.02*

Nota. * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$, $R = 0.570$, $R^2 = 0.325$, $R^2 \text{ aj.} = 0.312$, $F_{(4,200)} = 24.08$; $p = 0.001$.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la ciber victimización, el análisis de regresión múltiple generó un modelo de dos pasos ($R = 0.388$, $R^2 = 0.151$, $R^2 \text{ aj.} = 0.142$, $F_{(2,202)} = 17.92$; $p = 0.001$) que indicó que la probabilidad de convertirse en víctima de ciber acoso aumenta cuando el estudiante ha observado a otros agredir de manera verbal en entornos digitales ($t = 4.34$, $p = 0.001$) y cuando ha presenciado conductas agresivas por parte de otros estudiantes en contextos presenciales ($t = 2.70$, $p = 0.008$) (Tabla 7).

Tabla 7. Análisis de regresión múltiple (paso a paso) obtenido para la predicción de la ciber victimización por acoso escolar entre iguales.

Factores	B	Error estándar	Beta	t	p
Observador de ciber violencia verbal	0.234	0.054	0.294	4.34	0.001***
Observador de acoso	0.102	0.038	0.183	2.70	0.008**

Nota. ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$, $R = 0.388$, $R^2 = 0.151$, $R^2 \text{ aj.} = 0.142$, $F_{(2,202)} = 17.92$; $p = 0.001$.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El estudio tuvo como objetivos analizar las diferencias en el acoso escolar, el ciberacoso, la empatía y la compasión según el nivel educativo (sexto de primaria y primero de secundaria), el sexo y el tipo de escuela (pública y privada); establecer la correlación entre las variables estudiadas; e identificar las variables que predicen la victimización tanto del acoso como del ciberacoso en una muestra de estudiantes de educación básica de Mérida, Yucatán, México.

Los hallazgos a nivel descriptivo de este estudio indican que la agresión verbal es la forma de maltrato más reportada, seguida de la social, la psicológica y, por último, la agresión física. Dicho patrón agresivo ha sido previamente identificado en estudiantes del sureste de México (Castillo & Pacheco, 2008); sin embargo, contrasta con lo reportado por el INEGI (2024) y la tendencia nacional, donde el acoso físico es el más frecuente, seguido por el verbal, el psicológico, el sexual y la exclusión social. Estas discrepancias en la prevalencia de los distintos tipos de agresión entre estudiantes de diferentes regiones del país subrayan la necesidad de profundizar en su estudio, a fin de diseñar programas de prevención acordes a los contextos regionales. Asimismo, resulta pertinente emplear instrumentos de evaluación homogéneos que permitan realizar comparaciones válidas y consistentes entre las distintas zonas geográficas.

Por otro lado, el análisis de diferencias mostró que en la secundaria aumentan tanto las exposiciones como la participación en acoso y ciberacoso, acompañadas de menores niveles de empatía y compasión. Este fenómeno podría explicarse por el hecho de que, en la adolescencia, los estudiantes adquieren una mayor comprensión y participación de las dinámicas sociales complejas (incluso de las agresivas), lo que puede favorecer tanto la visibilidad como la denuncia de estos hechos (Álvarez-García *et al.*, 2014; Ortega *et al.*, 2012). Además, los adolescentes tienen más acceso a dispositivos móviles de manera independiente, por lo que son más susceptibles a involucrarse en dinámicas de ciberacoso (Cañón *et al.*, 2018; Herrera-López *et al.*, 2018; Jiménez *et al.*, 2021). Este patrón de presentar mayor participación en acoso y ciberacoso, y la existencia de menores niveles de empatía y compasión, es coherente con la evidencia reciente que vincula el ciberacoso con procesos psicosociales como la desconexión moral y la disminución de respuestas empáticas hacia las víctimas (Polanin *et al.*, 2022; Zhao & Yu, 2021). Estos resultados evidencian la necesidad de implementar estrategias preventivas en el nivel de educación primaria, así como intervenciones focalizadas en el nivel de educación secundaria (Hamodi & Jiménez, 2018; Moreno-Bataller *et al.*, 2019).

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, un dato relevante en este estudio fue la menor empatía observada en las mujeres, ya que, según la literatura, la mayoría de los resultados indican que las mujeres son más empáticas que los hombres frente al sufrimiento ajeno (Couvillier *et al.*, 2017; Moreno-Bataller *et al.*, 2019; Nolasco, 2012). No obstante, en esta investigación se encontró lo contrario: las mujeres mostraron mayor indiferencia ante el sufrimiento de los demás que los hombres. Esta divergencia podría explicarse por la normalización del sufrimiento en su entorno o por factores relacionados con la cultura de género, en la que las mujeres pueden internalizar patrones de sumisión o pasividad frente al sufrimiento de otros, lo que podría inhibir una respuesta activa ante la injusticia (Pérez-Martínez & Rodríguez-Fernández, 2024).

Esto, a su vez, podría reflejarse en una disminución de la empatía y la compasión, como señalan Jolliffe & Farrington (2006), sobre todo en aquellos casos donde las mujeres han participado en el acoso escolar. En cuanto a las diferencias entre tipos de escuela, se encontró que las escuelas privadas, en comparación con las escuelas públicas, presentaron un mayor nivel de empatía y compasión, especialmente en lo que respecta al sentimiento humanitario y la empatía cognitiva. En el caso de este estudio, una de las escuelas privadas era de corte religioso, por tal motivo sería recomendable considerar si esta fue una variable que influyó en los resultados obtenidos, ya que en dichos espacios se enfatiza y cultiva el sentimiento de compasión, lo que puede incidir en la menor prevalencia de fenómenos como el *bullying* y el *ciberbullying* (Guerrero, 2020). Además, se sugiere que, en cuanto a las escuelas privadas, los resultados se interpreten dentro del contexto socioeconómico y cultural, puesto que las escuelas privadas podrían contar con mayores recursos para implementar programas de prevención del acoso y una mayor formación en valores.

Por otro lado, los datos encontrados en el análisis de correlación revelan varias relaciones importantes entre el fenómeno de acoso escolar y ciberacoso, así como también entre la empatía y la compasión, aportando nuevas perspectivas en la población estudiada y cómo estas experiencias de acoso pueden estar influyendo en la percepción de los estudiantes sobre el sufrimiento ajeno.

En este estudio se encontró una relación positiva entre el acoso y el ciberacoso, así como entre la empatía y la compasión. Además, se observó una correlación inversa entre la compasión y el ciberacoso. Estos resultados coinciden con los de Couvillier *et al.* (2017), quienes también encontraron correlaciones positivas entre la compasión y la empatía. Por lo anterior, las asociaciones encontradas en el presente estudio sugieren que la promoción de programas de empatía y compasión puede contribuir a reducir la prevalencia de *bullying* y *ciberbullying* en los estudiantes (Aledoh *et al.*, 2024; Mendoza & Maldonado, 2017; Ortega *et al.*, 2012).

Finalmente, las variables predictoras de la victimización por acoso y por ciberacoso sugieren que los estudiantes que presencian acoso y ciberacoso, o que han sido alguna vez víctimas o ciber víctimas, tienen un mayor riesgo de sufrirlo nuevamente o comenzar a padecerlo. Este resultado coincide con estudios previos que han señalado que la observación de conductas agresivas puede contribuir a normalizar este tipo de comportamientos y aumentar la vulnerabilidad de los estudiantes al ser objeto de estos (Carmona-Rojas *et al.*, 2023; Kowalski *et al.*, 2014; Olweus, 2013). No obstante, la evidencia también indica que el fortalecimiento de la empatía en los testigos incrementa su intención de intervenir de forma positiva frente a las ciberagresiones, destacando su potencial como agentes clave de prevención e intervención (Cai & Zhou, 2024).

Esto confirma cómo la violencia impacta a todos los involucrados, contribuyendo a la normalización de tales comportamientos. Por ejemplo, Castillo & Pacheco (2008) observaron que los malos tratos ya no eran percibidos como algo relevante, sino como algo normalizado. Además, es necesario implementar acciones diferenciadas por sexo, por tipo de escuela y por nivel educativo que fomenten la no normalización de conductas agresivas y promover un diálogo abierto en los centros escolares sobre lo que ocurre en los espacios educativos (Calmaestra *et al.*, 2016; Hamodi & Jiménez, 2018). Este enfoque podría ser clave para prevenir y abordar estos fenómenos de manera más efectiva.

Conclusiones

Los resultados de este estudio tienen implicaciones para el desarrollo de programas de prevención del acoso y ciberacoso en escuelas primarias y secundarias. Es fundamental diseñar intervenciones que no solo se enfoquen en los agresores y víctimas, sino también en los testigos, esto con el fin de reducir la normalización de la violencia y promover una cultura de apoyo y solidaridad entre los estudiantes. Además, se debe trabajar en fortalecer la empatía y la compasión desde las primeras etapas de la educación, fomentando la reflexión sobre el sufrimiento ajeno y promoviendo valores de respeto y cooperación. Este enfoque podría ser particularmente importante en escuelas de educación básica donde la diversidad puede complicar la integración social.

Aunque los hallazgos de este estudio ofrecen algunas perspectivas sobre el impacto del acoso y el ciberacoso en la empatía y compasión, es necesario señalar algunas limitaciones. La muestra de participantes puede no ser representativa de la población general de estudiantes de educación básica, lo que limita la generalización de los resultados. Sería útil realizar investigaciones longitudinales que puedan examinar cómo la exposición al acoso y al ciberacoso a lo largo del tiempo afecta el desarrollo de la empatía y la compasión. Asimismo, se recomienda explorar intervenciones ancladas en perspectivas y enfoques más específicos (por ejemplo, cultura de paz, perspectiva de género o la promoción de habilidades para la vida) que involucren a toda la comunidad escolar en acciones orientadas a la prevención de la violencia, la modificación de las relaciones interpersonales y la promoción de un clima escolar caracterizado por la empatía y la convivencia respetuosa.

Agradecimientos

A las instituciones educativas por las facilidades otorgadas en la investigación y al estudiantado por su colaboración al responder los instrumentos.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflicto de interés.

Referencias

- Aledeh, M., Sokan-Adeaga, A. A., Adam, H., Aledeh, S., & Kotera, Y. (2024). Suggesting self-compassion training in schools to stop cyberbullying: a narrative review. *Discover Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1007/s44202-023-00110-5>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 17(2), 337-360. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.11494>
- Cai, Y., & Zhou, Z. (2024). Empathy and bystander intervention in cyberbullying: a meta-analysis. *Current Psychology*, 43(2), 1234-1248. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-8>
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Fundación Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Cañón, R., Grande, M., & Ferrero, E. (2018). Ciberacoso: revisión de la literatura educativa en español. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 87-99. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.87>
- Carmona-Rojas, J., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2023). Group norms and bullying: a longitudinal study of the role of pro-bullying norms in peer aggression and defending behavior. *Journal of School Violence*, 22(3), 215-230. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2181234>
- Castañeda-Vázquez, C., Moreno-Arrebola, R., González-Valero, G., Viciano-Garófano, V., & Zurita-Ortega, F. (2020). Posibles relaciones entre el acoso y la actividad física: una revisión sistemática. *Journal of Sport and Health Research*, 12(1), 94-111. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSJR/article/view/80796>
- Castillo, C., & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a7.pdf>
- Couvillier, R., Chaidez, I., & Valdés, A. (2017). Relación entre empatía y compasión con el rol de defensor en acoso escolar. En R. García, Á. Valdés & R. García (eds.), *Tendencias en investigación educativa: uso de tecnología y procesos psicoeducativos* (pp. 136-143). Pearson.
- Dadds, M. R., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., Bunn, P., Hunter, K., & Merz, S. (2009). Learning to "talk the talk": the relationship of psychopathic traits to deficits in empathy across childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 599-606. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02058.x>
- Fitzpatrick, K. M., Dulin, A. J., & Piko, B. F. (2006). Not just pushing and shoving: school bullying among African American adolescents. *Journal of School Health*, 77(1), 16-22. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00157.x>
- Flores Galaz, M. M., Cortés Ayala, M. L., & Morales Manrique, M. T. (2017). Estudio de validación del cuestionario de empatía emocional en niños. *PSICUMEX*, 7(2), 40-55. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v7i2.322>
- Garaigordobil, M. (2000). Un estudio correlacional de las cogniciones prejuiciosas con diversas conductas sociales y con rasgos de personalidad. *Anuario de Psicología*, 31(3), 39-57. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuariopsicologia/article/view/8849>
- Garaigordobil, M. (2013). *Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)*. TEA.

- García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- Gómez, A. S., & Durán, N. (2024). Association between callous-unemotional traits, empathy, and moral disengagement mechanisms in juvenile offenders. *Anuario de Psicología Jurídica*, 34, 85-95. <https://doi.org/10.5093/apj2023a7>
- Guerrero, T. P. (2020). Educación valórica inclusiva y los desafíos de la educación religiosa para ser garante de tolerancia e inclusión social. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18), 1-9. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570968990007/html/>
- Hamodi, C., & Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil?. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 29-50. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100029
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera-López, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14054854006>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). *Módulo sobre ciberacoso (MOCIBA). Reporte de resultados 20/25*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/mociba/MOCIBA2024_RR.pdf
- Jiménez, M., Berrocal, E., & Alonso, M. (2021). Prevalencia y características del acoso y ciberacoso entre adolescentes. *Universitas Psychologica*, 20, 1-14. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy20.pcac_
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., & Garaigordobi, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el ciberbullying: una revisión sistemática. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37-46. <https://www.redalyc.org/journal/801/80162885003/html/>
- Mendoza, B., & Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo Sum*, 24(2), 109-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10450491003>
- Moreno-Bataller, C., Segatore-Pittón, M., & Tabullo-Tomas, A. (2019). Empatía, conducta prosocial y "bullying". Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf>
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X. "Acoso y violencia escolar en España"*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. <https://bienestaryproteccioninfantil.es/informe-cisneros-x-acoso-y-violencia-escolar-en-espana/>
- Ortega, R., Del Rey, R., & Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.
- Pérez-Martínez, A., & Rodríguez-Fernández, A. (2024). La violencia contra la mujer, una revisión sistematizada. *Universitas-XXI. Revista de Ciencias Sociales y Humana*, 40, 139-158. <https://doi.org/10.17163/uni.n40.2024.06>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotper, J. K., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., Sheikh, A., Torgal, C., & Robinson, L. (2022). A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization. *Prevention science*, 23, 439-454. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01259-y>

- Pommier, E. A. (2010). *The compassion scale* [Tesis Doctoral]. University of Texas.
<https://repositories.lib.utexas.edu/items/7ba796ed-3b96-4004-b1ab-86277628605c>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Todos y todas contra el acoso escolar. Guía para docentes de educación básica*. SEP. Sociedad Mexicana de Psicología (2010). Código ético del psicólogo. México: Trillas.
- Sultan, M. A., & Khan, N. N. (2025). Rethinking empathy development in childhood and adolescence: a call for global, culturally adaptive strategies. *Frontiers in Psychology*, 16, 1575249.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1575249>
- Tarabulus, T., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyber bullying among teenagers in Israel: an examination of cyber bullying, traditional bullying, and socioemotional functioning. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 24(6), 707-720. <https://doi.org/10.1080/10926771.2015.1049763>
- Zhao, L., & Yu, J. (2021). A meta-analytic review of moral disengagement and cyberbullying. *Frontiers in psychology*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.681299>