



Universidad de Costa Rica

www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades

Convivencia escolar en adolescentes peruanos: Un estudio mediante Análisis de Redes

School Coexistence in Peruvian Adolescents: A Network Analysis Study

Oscar Carlos Puma-Maque ¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4000-6127>

María del Carmen Cárdenas-Zúñiga ²

 <https://orcid.org/0000-0001-9013-1706>

^{1,2} Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.

¹ ✉ opuma@unsa.edu.pe ² ✉ mcardenasz@unsa.edu.pe

Recibido: 23/01/2025. Aceptado: 20/08/2025.

Resumen. *Objetivo.* Esta investigación analizó la dinámica de la convivencia escolar en adolescentes peruanos mediante el análisis de redes. *Método.* La muestra fue de 1083 adolescentes, a quienes se les administró la Escala de Convivencia Escolar. Primero se realizó una evaluación psicométrica del instrumento para asegurar su validez y fiabilidad, luego se aplicó el análisis de redes para identificar las dimensiones clave de la convivencia escolar. *Resultados.* Se confirmaron adecuadas propiedades psicométricas para la escala, destacándose la Gestión Interpersonal Positiva como la dimensión central en la muestra. Estos resultados sugieren que el análisis de redes proporciona nuevas perspectivas para explorar la convivencia escolar y señala algunas diferencias en la conectividad de la red según el sexo, lo cual requiere más investigación.

Palabras clave. Adolescencia, Redes psicológicas, Psicometría, Invarianza de Medida

Abstract. *Objective.* This study examined the dynamics of school coexistence among Peruvian adolescents using network analysis. *Method.* The sample consisted of 1083 adolescents who completed the School Coexistence Scale. A psychometric evaluation of the instrument was conducted to ensure its validity and reliability, followed by network analysis to identify the key dimensions of school coexistence. *Results.* The scale demonstrated appropriate psychometric properties, with Positive Interpersonal Management emerging as the central dimension in the sample. These findings suggest that network analysis provides new insights into school coexistence and highlights some differences in network connectivity by gender, which requires further investigation. **Keywords.** Adolescence, Psychological networks, Psychometrics, Invariance



Introducción

La vida escolar es fundamental, no solo por la transmisión de conocimientos, sino también por las experiencias cotidianas que fomentan habilidades sociales y valores. Por ello, la educación debe promover enseñanzas esenciales como el respeto, la tolerancia y la buena convivencia (Carbajal-Padilla & Fierro-Evans, 2019). De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (2023) una convivencia escolar (CE) de calidad es crucial para construir relaciones interpersonales sólidas en el entorno educativo. Esto abarca no solo interacciones saludables entre los estudiantes, sino también relaciones positivas entre docentes, personal administrativo y padres de familia. Una CE efectiva crea un ambiente de respeto mutuo, donde cada persona se siente valorada y escuchada.

Una revisión del concepto de CE revela que las ideas empleadas para definirla son confusas debido a la ambigüedad inherente al término. En muchos casos, estas definiciones resultan ser un híbrido de conceptos polisémicos e incluso contradictorios (Carbajal-Padilla & Fierro-Evans, 2019). El debate sobre esta diversidad y su impacto en las investigaciones persiste, principalmente, por la amplia variedad de dimensiones que se consideran al estudiar este constructo (Ortega et al., 2012).

A pesar de esto, existe un consenso en reconocer que la CE es un fenómeno multidimensional. Sin embargo, su medición en América Latina presenta dificultades, ya que los instrumentos diseñados para evaluar este constructo suelen estar elaborados por organismos gubernamentales, lo que dificulta la identificación científica y rigurosa de las dimensiones que conforman la CE (Ascorra et al., 2022). Además, surgen preocupaciones en relación con investigaciones que abordan la CE junto a otros fenómenos. Un ejemplo de esto es una revisión bibliográfica que revela una visión reactiva de la convivencia escolar, la cual es abordada principalmente tras un conflicto o problema, sin un enfoque preventivo o formativo. Esta aproximación limita la

promoción de relaciones armoniosas y de interacciones óptimas entre los miembros de la comunidad educativa (Andrades-Moya, 2020).

La gestión de la Comunidad Educativa involucra a diversos actores como lo son los estudiantes, padres y docentes; de modo que el docente de aula se presenta como un pilar esencial tanto en el proceso académico como en la formación integral del alumnado. Este profesional enfrenta el reto de promover el desarrollo integral de cada estudiante y de ganarse su respeto (Eaton & Khan, 2022). Por ello, es crucial que los docentes demuestren compromiso y estén bien preparados para enfrentar situaciones conflictivas que puedan afectar la convivencia en el aula (Monge-López & Gómez-Hernández, 2020). Un estudio realizado por Martínez-Carrera et al. (2024) reveló que, aunque los docentes se consideraban adecuadamente capacitados para abordar problemas relacionados con la CE, tendían a minimizar conflictos que podían afectar la convivencia al no percibir con claridad las situaciones problemáticas dentro del entorno escolar. Asimismo, la investigación mostró que muchos docentes no reconocían el potencial impacto grave del acoso escolar, como es el riesgo de suicidio.

Una gestión eficaz de las políticas institucionales es esencial para mantener buenas relaciones entre todos los miembros de una escuela. Normas deficientes, una gestión inadecuada y el apoyo insuficiente de las autoridades escolares (directores, subdirectores y profesores) pueden perjudicar la convivencia (Anand et al., 2023). La gestión de la CE se fortalece cuando existe una claridad sobre la interacción adecuada entre los integrantes del colegio, lo que incluye una postura firme contra cualquier forma de violencia (Muñoz-Troncoso et al., 2024).

Revisiones sistemáticas destacan que uno de los problemas más prevalentes que afecta la CE es el acoso escolar (Canaza-Zapata & Canaza-Zapata, 2024). Este acoso impacta significativamente diversos aspectos de la vida estudiantil, afectando no solo el bienestar emocional y psicológico de los

estudiantes (Park et al., 2024; Zhu et al., 2024), sino también su rendimiento académico, su disciplina (Cerdeja et al., 2019) y su integración social en el entorno educativo (Abregú-Crespo et al., 2024; Soto-García et al., 2024). Las víctimas de acoso escolar suelen experimentar una disminución en su autoestima, un aumento en los niveles de ansiedad y depresión; así como dificultades para concentrarse y participar activamente en las actividades escolares (Dubey et al., 2022; Quintana-Orts et al., 2021).

La CE es un fenómeno complejo y multidimensional en el que el sexo tiene un rol fundamental debido a que las dinámicas de interacción varían significativamente entre varones y mujeres. Se ha demostrado que las mujeres suelen formar redes de apoyo emocional más sólidas y mostrar comportamientos prosociales, mientras que los varones presentan conductas disruptivas de agresión y victimización (Cerdeja et al., 2019; Georgiou et al., 2022). Estas diferencias se explican por factores como la socialización según su sexo y las expectativas sociales, las cuales influyen en las conductas aceptables dentro de los contextos educativos (Gómez-Tabares et al., 2021; Thornberg et al., 2022).

Además, la gestión de relaciones interpersonales por parte de los docentes, que incluye el refuerzo de normas sociales y la adopción de conductas ejemplares, también muestra variaciones en su efectividad según el sexo de los estudiantes, lo que impacta directamente en su ajuste normativo y en la percepción que tienen del ambiente escolar (Allen et al., 2018; Saxer et al., 2024). Por lo que analizar la CE según el sexo permite identificar patrones específicos de interacción y facilitará promover estrategias para generar un ambiente inclusivo y equitativo para los todos los estudiantes (Bjärehed et al., 2021; Ringdal et al., 2021).

En este contexto, la Escala de Convivencia Escolar (ECE) (Del Rey et al., 2017) se diseñó teniendo en cuenta los aspectos previamente mencionados. La ECE consta de ocho dimensiones: 1. Gestión Interpersonal Positiva: evalúa la manera en que los profesores gestionan las relaciones interpersonales

en el centro educativo, incluyendo la comunicación con los alumnos y sus familias, la conducta social ejemplar y la resolución de conflictos. 2. Victimización: mide la percepción de haber sido golpeado, maltratado o atacado. 3. Disruptividad: analiza la percepción de daños, vandalismos e interrupciones en el desarrollo normal de las clases. 4. Red Social de Iguales: examina los elementos que contribuyen a buenas relaciones entre iguales. 5. Agresión: evalúa la agresión física, el recibimiento de insultos y la experiencia de robos, entre otros aspectos. 6. Ajuste Normativo: mide la adherencia a las normas sociales, tales como pedir permiso para hablar y respetar a los compañeros. 7. Indisciplina: se enfoca en el incumplimiento de normas, las sanciones y la interrupción o aburrimiento en las clases. 8. Desidia Docente: evalúa la desidia, el desinterés y la incompetencia percibidos en los profesores por parte de los alumnos, incluyendo la percepción del interés y apoyo docente.

Este instrumento fue diseñado y evaluado psicométricamente en una muestra de adolescentes españoles con edades entre 11 y 19 años (Del Rey et al., 2017). La elaboración de la escala ECE se basó en cuestionarios reconocidos en el estudio del constructo, como el Cuestionario de Convivencia Escolar (Ortega & Del Rey, 2004), los Indicadores Globales de la Convivencia Escolar (Martín-Babarro et al., 2010), el CUVE-R (Álvarez-García et al., 2011), el Cuestionario de Clima Social Escolar (Moos & Trickett, 1974) y el School Development Program School Climate Survey (Haynes et al., 1997). También se tomaron en cuenta programas para mejorar la convivencia impulsados por las administraciones educativas de España y Latinoamérica (Gijón, 2006; Campo et al., 2005).

La versión inicial del instrumento contenía 96 ítems redactados en forma positiva para facilitar su comprensión y evitar malentendidos en las respuestas, luego del análisis factorial quedaron solamente 50 ítems. En el estudio psicométrico realizado con adolescentes chilenos (Muñoz et al., 2018), se confirmó la validez de la estructura de ocho factores

previamente evaluada. Este hallazgo es consistente con los resultados obtenidos en España, lo que sugiere una estructura factorial robusta y aplicable en diferentes contextos culturales.

En el Perú, las investigaciones sobre acoso escolar antes del 2011 eran escasas, [Oliveros & Barrientos \(2007\)](#) encontraron que el 54.7% de estudiantes encuestados habían sufrido acoso, siendo la falta de comunicación el principal factor de riesgo. De manera similar, [Oliveros et al. \(2008\)](#), reportaron en una muestra de 916 estudiantes de primaria en Ayacucho, Cuzco, Junín y Lima Este que el 47% había sido víctima de bullying, mientras que el 34% no reportaba esta situación; en esos casos el 65% de sus compañeros no intervenía y el 25% de los docentes y padres no brindaban apoyo. Tras la promulgación de la Ley N° 29719 ([Congreso de la República del Perú, 2011](#)), que instituyó mecanismos obligatorios de prevención y atención, se evidenció un incremento en la producción científica vinculada a la convivencia y acoso escolar.

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (INEI, 2016) mostró que aproximadamente el 75% de los estudiantes habían sido víctimas de agresiones por parte de compañeros. Posteriormente, [Oriol et al. \(2017\)](#) en 21416 estudiantes de 70 escuelas a nivel nacional encontraron 59.4% de presencia de violencia de manera habitual. [Miranda & Amutio \(2019\)](#) en 5774 adolescentes de 71 escuelas en barrios violentos de Lima, hallaron que el 56.5% sufrió violencia verbal y ciberacoso. Asimismo, [Benavides et al. \(2018\)](#) y [Martínez et al. \(2020\)](#), reportaron que el acoso físico y psicológico predominaba en estudiantes que fueron víctimas.

En este contexto resulta imprescindible considerar la convivencia escolar como un posible eje fundamental y necesario para comprender la dinámica del acoso escolar. La convivencia no se limita a la ausencia de violencia, sino que implica la creación de entornos positivos que promuevan valores como el respeto, equidad y justicia social ([Fernández-Figueroa, 2025](#)). Desde esta perspectiva, mejorar la convivencia supone no solo atender los casos

de violencia, sino también fortalecer lazos de confianza y cooperación entre estudiantes, docentes y familias. De este modo, el estudio de la convivencia escolar en el Perú ofrece una mirada integral al fenómeno al evidenciar que el acoso y las conductas disruptivas se insertan en un marco relacional más amplio, donde la promoción de la convivencia positiva constituye la vía efectiva de prevención y de fortalecimiento de comunidades educativas seguras.

El presente estudio se justifica por dos razones principales. En primer lugar, debido a la falta de investigaciones que hayan abordado la CE en el contexto peruano. En segundo lugar, por la adopción de un enfoque metodológico innovador, como lo es el análisis de redes, el cual permitirá examinar cómo interactúan las distintas dimensiones de la CE e identificar cuál tiene mayor relevancia, lo que facilitará la orientación de intervenciones más efectivas sobre el fenómeno. Además, el estudio proporciona un valor práctico tanto para los profesionales del ámbito escolar como para los de la salud (psicología), al permitir un abordaje más adecuado de la CE según el sexo.

En resumen, esta investigación tiene como objetivo principal examinar la dinámica de la convivencia escolar en adolescentes peruanos a través del análisis de redes. Además, busca analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Convivencia Escolar (ECE) y evaluar su invarianza según el sexo, como paso previo necesario para realizar el análisis de redes de manera adecuada.

Método

Diseño

El presente estudio se considera de carácter instrumental, ya que se enfoca en demostrar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición ([Ato et al., 2013](#); [Montero & León, 2007](#)).

Participantes

El presente estudio se llevó a cabo mediante una técnica de muestreo no probabilístico por conve-

niciencia para seleccionar la muestra de los participantes. Este se seleccionó debido a las ventajas en torno al acceso de la población objetivo, debido a que brinda la elección de los participantes con base en su disponibilidad y accesibilidad. Este tipo de muestreo, asimismo, permite garantizar la inclusión de una muestra lo suficientemente diversa como para representar las características del contexto educativo urbano. La muestra final estuvo compuesta por 1083 adolescentes peruanos de la ciudad de Arequipa; esta cantidad tuvo como objetivo garantizar una representación amplia y heterogénea de adolescentes en edad escolar.

Si bien se utiliza un muestreo no probabilístico, se toma en cuenta la cantidad de la muestra evaluada debido a que se puede aplicar la Teoría del Límite Central, lo que favorece la aproximación a una distribución normal y respalda la validez de los análisis estadísticos realizados.

En la [Tabla 1](#) se presentan las características que fueron seleccionadas de los participantes de la presente investigación, donde la edad estaba entre los 12 y 19 años, con una media de 14.5 años y una desviación estándar de 1.21.

Instrumento

La Escala de Convivencia Escolar (ECE) ([Del Rey et al., 2017](#)) es un instrumento de autoinforme diseñado para evaluar la convivencia escolar desde una perspectiva multidimensional. Está compuesta por 50 ítems con cinco opciones de respuesta en formato de escala Likert, donde 1 = nunca y 5 = siempre. La ECE presenta una estructura factorial de ocho dimensiones ($\chi^2 = 3489.84$, CFI = .96, GFI = .97, RMSEA = .05, SRMR = .05, GFI = .95; NNFI = .96 y RFI = .95), las cuales abarcan los siguientes aspectos del constructo de convivencia escolar: (1) Gestión interpersonal positiva, con 11 ítems; (2) Victimización, con seis ítems; (3) Disruptividad, con seis ítems; (4) Red social de iguales, con nueve ítems; (5) Agresión, con cuatro ítems; (6) Ajuste normativo, con cinco ítems; (7) Indisciplina, con cuatro ítems; y (8) Desidia docente, con cinco ítems. En cuanto a la fiabilidad compuesta, los coeficientes

Tabla 1. Datos de las personas participantes

	f	%
Sexo		
Mujeres	457	42.2
Varones	626	57.8
Edad		
12	102	9.4
13	100	9.2
14	208	19.2
15	477	44
16	177	16.3
17	16	1.5
19	3	0.3
Año		
Primer grado de secundaria	186	17.2
Segundo año de secundaria	216	19.9
Tercer año de secundaria	235	21.7
Cuarto año de secundaria	237	21.9
Quinto año de secundaria	209	19.3
Colegio		
Colegios privados	459	42.4
Colegios públicos	624	57.6

oscilan entre .79 y .92 para las ocho dimensiones y para la presente investigación los resultados de fiabilidad de las dimensiones fueron las siguientes: para la Gestión interpersonal positiva ($\alpha = .81$; $\omega = .82$), Victimización ($\alpha = .81$; $\omega = .82$), Disruptividad ($\alpha = .71$; $\omega = .72$), Red social de iguales ($\alpha = .74$; $\omega = .74$), Agresión ($\alpha = .88$; $\omega = .88$), Ajuste normativo ($\alpha = .53$; $\omega = .54$), Indisciplina ($\alpha = .67$; $\omega = .69$) y Desidia docente ($\alpha = .72$; $\omega = .73$). Además, en este estudio se recopilieron datos sociodemográficos, tales como el sexo, la edad y el tipo de colegio (público o privado).

Procedimiento

Primero, se obtuvo el permiso de los autores a través de correo electrónico. Seguidamente, para proceder con la investigación, se validó el instrumento mediante una revisión de los ítems por parte de un experto en Psicología Educativa, con el objetivo de asegurar su adecuación para la muestra evaluada. La recolección de datos se llevó a cabo en mayo de 2024 utilizando encuestas físicas. De las 1388 encuestas recolectadas, se descartaron 305 debido a que algunos adolescentes no las completaron en su totalidad.

La recopilación de la información fue realizada por 20 estudiantes de la carrera de psicología, quienes recibieron capacitación previa. El tiempo promedio para completar la escala fue de aproximadamente 35 minutos.

A continuación, se gestionó la obtención de autorización con diez instituciones educativas en Arequipa, tanto privadas como públicas. Inicialmente, se contactó a los directores de cada institución para solicitar su colaboración. Una vez aceptada la participación, se procedió a contactar a los padres de familia para obtener su consentimiento informado. Este proceso se realizó de manera formal, presentando una solicitud detallada a las instituciones y a los padres, en la que se explicó claramente el propósito y los objetivos de la investigación.

La aplicación de la escala se efectuó durante el horario escolar, de modo que permitió a los participantes completar el instrumento de manera libre y voluntaria, asegurando que ningún adolescente fuera excluido. Se garantizó el cumplimiento de todas las recomendaciones éticas para proteger la privacidad y confidencialidad de los participantes. Cada procedimiento de investigación se llevó a cabo siguiendo los estándares éticos del artículo 81 del [Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú \(2018\)](#) y los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki, comprometiéndose a respetar plenamente a los estudiantes y cumplir con las normativas profesionales y éticas relevantes en psicología.

Análisis de datos

Para poder realizar el presente estudio, como el foco principal es analizar las redes obtenidas según el sexo de la Escala de Convivencia Escolar, primero se verificó que existiera una buena estructura factorial del instrumento y se evaluaron los ítems con datos descriptivos como media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Estos análisis proporcionaron información sobre la normalidad y se establece el criterio de $\pm 1,5$ para considerar como resultados robustos (Kline, 2023).

Posterior a ello se procedió a utilizar el análisis factorial confirmatorio para determinar la estructura interna de la ECE, se consideró el estimador en la media de mínimos cuadrados ponderados y varianza ajustada (WLSMV), apropiado para variables ordinales, esto debido a que los ítems van a establecer una matriz policóricas (Brown, 2015). Para identificar como válido el modelo propuesto, se consideraron los siguientes índices de ajuste comparativo (CFI > .90), índice de Turkes-Lewis (TLI > .90), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA $\leq$.08) y residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR $\leq$.08) (Hu & Bentler, 1999). Para el análisis de la confiabilidad se utilizó el coeficiente alfa y omega.

Luego se realizó la invarianza de la medición según el sexo; este análisis permite evaluar la constancia de la estructura factorial en los diferentes grupos, se examinó la invarianza configuracional, métrica, escalar y estricta (Byrne, 2008), observando las diferencias de los índices de ajuste Δ CFI y Δ RMSEA. Valores de Δ CFI < .010 indican invarianza, y Δ RMSEA < .015 sugiere invarianza entre grupos (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002).

Para estimar la red, se llevó a cabo una exploración descriptiva de las dimensiones o nodos con la función *ggmModSelect* y la correlación de Spearman. Esta combinación se eligió por ser considerada más eficaz para estimar datos asimétricos (Isvoranu & Epskamp, 2023). Posteriormente, se analizaron los índices de centralidad. Es así que se evaluó el índice de influencia esperada (*expected influence*), el cual resulta adecuado debido a la pre-

sencia de signos negativos en la red (Robinaugh et al., 2016). Cada dimensión estuvo presentada por un nodo (círculos) y cada borde o arista (conexión) representaba una correlación parcial entre las dimensiones, el grosor de estas aristas indica la magnitud de la relación, así también, el color azul indica que es positivo y el amarillo la conexión negativa.

No se calcularon otras medidas de centralidad, como la cercanía y la intermediación, por su falta de adecuación para interpretar variables psicológicas (Bringmann et al., 2019). Asimismo, dado que uno de los objetivos de este estudio fue analizar las relaciones entre los nodos de la red y no realizar una comparación inferencial entre grupos distintos, se optó por emplear un análisis de redes puramente descriptivo, el cual es el más adecuado para identificar la arquitectura de la red y cómo son las fuerzas en sus conexiones y la centralidad de los nodos. Todos los procedimientos estadísticos de la presente investigación (AFC, invarianza, estimación de la red) se realizaron en el entorno *RStudio* de R.

Resultados

Estadísticas descriptivas

El ítem 13 de la escala analizada presentó el puntaje promedio más bajo, con una media de 2.09, lo que indica una menor concordancia o frecuencia en las respuestas de los participantes para este ítem en comparación con los demás. En contraste, el ítem 39 registró el puntaje promedio más alto, con una media de 3.90, lo que sugiere una mayor concordancia o frecuencia en las respuestas de los participantes para este ítem. Además, los índices de asimetría y curtosis de los ítems se encuentran dentro de los límites aceptables, es decir, menores a ± 1.5 (ver [Tabla 2](#)).

Análisis factorial confirmatorio y confiabilidad

Se evaluó un modelo de ocho factores, que mostró índices de ajuste satisfactorios $\chi^2 = 2974.207$, $df = 1147$, $p < .001$, CFI = .97, TLI = .97, RMSEA = .045 [.043 - .047], y SRMR = .05. Estos indicadores sugieren que el modelo se ajusta adecuadamente a los

datos. Las cargas factoriales observadas fueron superiores a .30, con un promedio de .60 (ver [Tabla 2](#)). La confiabilidad del modelo se evaluó mediante los coeficientes alfa de Cronbach y omega, los cuales mostraron resultados sólidos para las ocho dimensiones: Gestión interpersonal positiva ($\alpha = .81$; $\omega = .82$), Victimización ($\alpha = .81$; $\omega = .82$), Disruptividad ($\alpha = .71$; $\omega = .72$), Red social de iguales ($\alpha = .74$; $\omega = .74$), Agresión ($\alpha = .88$; $\omega = .88$), Ajuste normativo ($\alpha = .53$; $\omega = .54$), Indisciplina ($\alpha = .67$; $\omega = .69$) y Desidia docente ($\alpha = .72$; $\omega = .73$).

Invarianza según sexo

Se llevó a cabo una evaluación de invarianza según la variable sexo. Los resultados obtenidos revelaron una invarianza satisfactoria (ver [Tabla 3](#)), sin identificar problemas en ningún nivel analizado. Específicamente, se logró establecer la invarianza escalar, la cual es crucial para la comparación de puntajes entre grupos. Asimismo, se alcanzó el nivel residual, tal como se observa a través de los cambios en CFI y RMSEA entre los diferentes modelos analizados.

Análisis de redes

En las redes analizadas (ver [Figura 1](#)), se puede observar la estructura de red de correlaciones parciales entre las dimensiones del instrumento según sexo. Destacan las correlaciones parciales negativas en mujeres y varones, las cuales son similares, ya que están relacionadas con DIM 3 (Disruptividad), DIM 4 (Red social de iguales) y DIM 5 (Agresión), aunque con ligeras diferencias (r parcial = $-.15$, y r parcial = $-.11$, r parcial = $-.16$). En los varones, la DIM 6 (Ajuste normativo) aparece correlacionada con la DIM 1 (Gestión interpersonal positiva) (r parcial = $.12$), relación que no se presenta en las mujeres. Por otro lado, en las mujeres, la DIM 4 (Red social de iguales) tiene una mayor correlación con la DIM 1 (Gestión interpersonal positiva) (r parcial = $.28$) en comparación con los varones (r parcial = $.19$). En los varones, aparece una correlación entre DIM 5 (Agresión) y DIM 1 (Gestión interpersonal positiva) que no se observa en las mujeres. Asimismo, la correlación entre DIM

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	DIM6	DIM7	DIM8
A37	3.50	1.23	-.34	-.82	.52							
A27	3.07	1.24	.04	-.95	.56							
A41	3.17	1.31	-.08	-1.08	.64							
A25	3.06	1.37	-.06	-1.21	.58							
A21	3.12	1.41	-.23	-1.23	.43							
A18	3.72	1.12	-.66	-.22	.46							
A14	3.6	1.27	-.75	-.39	.37							
A10	2.56	1.26	.35	-.88	.55							
A7	3.22	1.49	-.28	-1.31	.46							
A1	3.44	1.33	-.48	-.85	.72							
A4	2.85	1.40	-.1	-1.22	.56							
A22	3.29	1.28	-.34	-.87		.54						
A19	3.45	1.41	-.44	-1.1		.51						
A15	3.67	1.54	-.72	-1.03		.76						
A11	3.34	1.27	-.30	-.93		.50						
A6	3.59	1.51	-.65	-1.05		.83						
A2	3.48	1.41	-.5	-1.03		.74						
A24	3.27	1.22	-.28	-.81			.57					
A20	3.13	1.19	-.16	-.78			.36					
A16	2.22	1.14	.64	-.38			.45					
A13	2.09	1.24	.62	-1.05			.45					
A8	3.51	1.38	-.53	-.94			.82					
A3	3.69	1.25	-.88	-.09			.56					
A38	3.45	1.3	-.37	-.88				.45				
A33	3.56	1.14	-.45	-.43				.63				
A17	3.41	1.05	-.22	-.42				.43				
A28	3.58	1.12	-.45	-.46				.38				
A46	3.67	1.21	-.58	-.53				.44				
A12	3.44	1.11	-.27	-.48				.51				
A42	3.65	1.08	-.56	-.11				.51				
A26	2.97	1.12	.06	-.55				.60				
A5	3.69	0.98	-.35	-.29				.42				
A35	3.73	1.45	-.78	-.84					.79			
A30	3.59	1.54	-.63	-1.13					.82			
A49	3.49	1.44	-.52	-1.1					.73			
A44	3.86	1.59	-.97	-.78					.87			
A45	3.76	1.12	-.68	-.17						.33		

A39	3.90	1.00	-.69	.09	.43	
A34	3.85	1.17	-.86	-.04	.51	
A9	3.52	.99	-.22	-.35	.43	
A29	3.80	1.19	-.86	-.07	.39	
A47	3.25	1.12	-.13	-.57	.39	
A43	3.70	1.54	-.76	-.99	.81	
A37	3.47	1.3	-.43	-.88	.59	
A31	3.37	1.4	-.39	-1.08	.56	
A40	3.37	1.25	-.30	-.89		.41
A50	3.14	1.20	-.16	-.74		.45
A32	3.40	1.39	-.36	-1.11		.72
A23	3.49	1.45	-.50	-1.11		.72
A48	3.37	1.23	-.31	-.79		.61

M = media, *DT* = desviación estándar, *g1* = asimetría, *g2* = curtosis

Tabla 3. Invarianza según el sexo

Modelo	CFI	RMSEA	Δ CFI	Δ RMSEA
Invarianza configural	.978	.046		
Invarianza métrica	.973	.048	-.005	.002
Invarianza escalar	.973	.048	.000	.000
Invarianza residual	.972	.048	.000	.000

Δ CFI = aumento del índice de ajuste comparativo; Δ RMSEA = aumento de la aproximación del error cuadrático medio

2 (Victimización) y DIM 1 (Gestión interpersonal positiva) está presente en los varones, pero no en las mujeres. Por el contrario, la correlación entre DIM 7 (Indisciplina) y DIM 1 (Gestión interpersonal positiva) está presente en las mujeres, pero no en los varones. Además, se observa que la correlación entre DIM 7 (Indisciplina) y DIM 8 (Desidia docente) es mayor en los varones (r parcial = .32) que en las mujeres (r parcial = .22).

En cuanto a los análisis de centralidad, los cuales consisten en determinar la medida con el mayor número de conexiones junto con la suma de relaciones que presenta, se observa en la [Figura 2](#) que los índices de influencia esperada (*expected influence*) fueron similares en mujeres y varones, siendo la dimensión 1 (Gestión interpersonal positiva) la que mostró tener mayores conexiones.

Figura 1. Red según el sexo

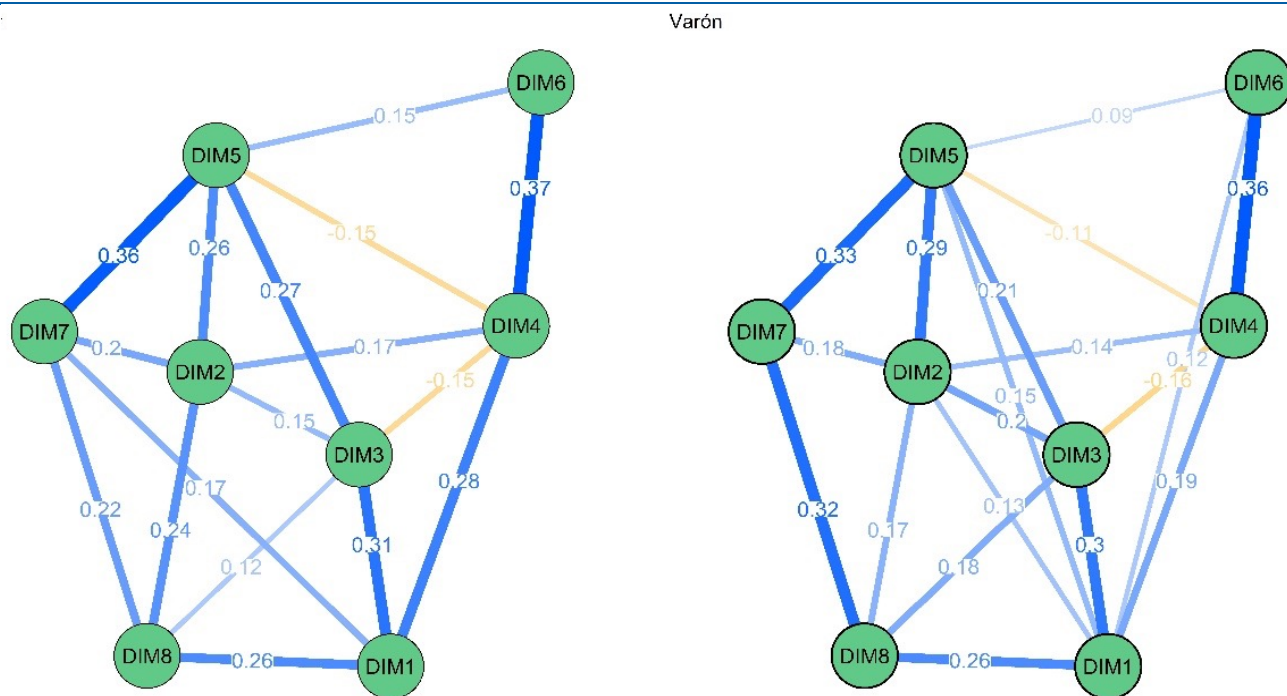
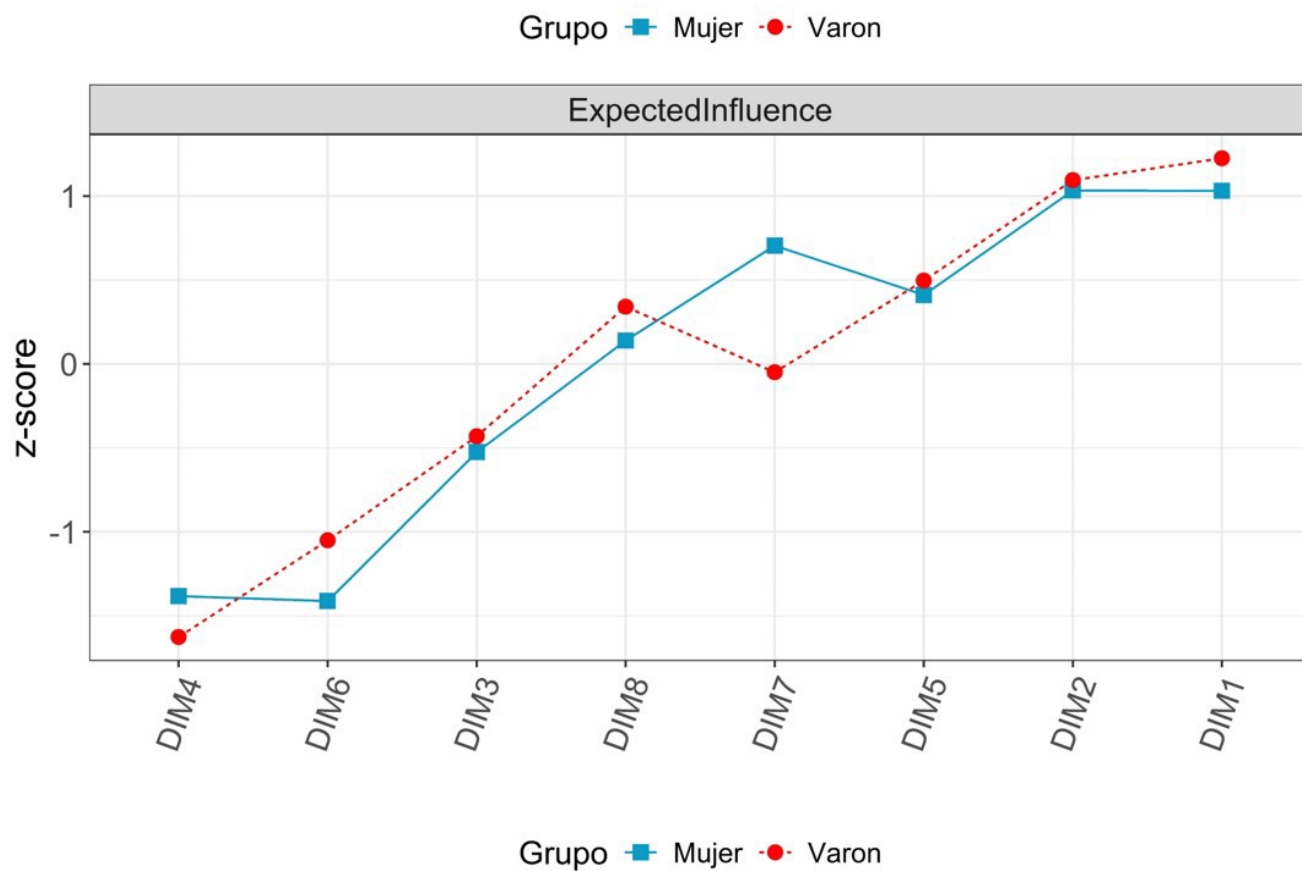


Figura 2. Centralidad



Discusión

La presente investigación analizó la relación entre las dimensiones de la Escala de Convivencia Escolar (ECE) en adolescentes peruanos mediante un enfoque de análisis de redes. Este método permite examinar las relaciones entre los nodos, que en este caso corresponden a las dimensiones del instrumento. Ante la escasez de estudios en esta área, se exploraron las asociaciones entre estas dimensiones. Hasta donde se sabe, este es el primer estudio que emplea este enfoque para analizar el fenómeno, además de evaluar psicométricamente la escala ECE en adolescentes peruanos. La evaluación psicométrica fue fundamental para el análisis de redes, ya que los resultados favorables permitieron examinar las interacciones entre las dimensiones según el sexo.

De esta forma, se evaluó la estructura interna de la escala ECE, donde se obtuvieron resultados similares a los de otros dos estudios psicométricos. En el estudio original (Del Rey et al., 2017), con adolescentes españoles, el análisis factorial confirmatorio respaldó el modelo de ocho dimensiones. En el contexto chileno (Muñoz et al., 2018), se analizaron tres modelos con adolescentes, utilizando el de ocho factores por considerarse el más adecuado. En ambos casos, al igual que en este estudio, el modelo de ocho factores mantuvo todos los ítems originales, consistente con hallazgos previos. Estos resultados aportan evidencia adicional sobre la estabilidad y generalización del modelo en diversas poblaciones, lo que es crucial para establecer la validez transcultural del instrumento. Tanto el coeficiente alfa como omega indicaron una buena consistencia interna, lo que confirma la robustez y fiabilidad de la escala en nuestro estudio, ya que sugieren que los resultados pueden ser generalizables a poblaciones similares.

El estudio también evaluó la invarianza de la escala ECE según el sexo, donde encontró que era invariante en los niveles configural, métrico, escalar y residual. Otros dos estudios también evaluaron la invarianza: en el contexto chileno se evaluó por sexo y país, de modo que se halló invarianza en los

niveles configural, métrico y escalar; mientras que, en el estudio español, la invarianza se evaluó según el ciclo educativo, obteniendo resultados en los niveles configural y métrico. Dado que no todos los estudios han identificado invarianza en los cuatro niveles por sexo, el presente trabajo es significativo al lograr mejoras en los resultados de invarianza, sin dificultades en ninguno de los niveles.

Asegurar la invarianza por sexo es metodológicamente prioritario porque garantiza que las diferencias reflejen fenómenos reales y no sesgos de medicación; además, el sexo constituye una de las variables más predominantes en el ámbito educativo, dado a la intervención por grupos específicos. Otras variables para su análisis no se incluyeron, dado que los datos disponibles no aseguraban la distribución necesaria para un análisis robusto. Es por ello que se optó por focalizarse en el sexo como variable sólida y justificable, dejando abiertas futuras investigaciones para la exploración de variables contextuales y educativas. Asimismo, la presente invarianza cumple con los estándares de medición establecidos, lo que permite evaluar las diferencias entre grupos categóricos sin sesgo de medición (Leitgöb et al., 2023).

En cuanto al análisis de red según el sexo, se observaron correlaciones parciales que muestran similitudes y diferencias relevantes entre mujeres y varones. En ambos grupos la Gestión Interpersonal Positiva (DIM1) se mantuvo como la dimensión central, lo que confirma su papel estructural en la convivencia escolar. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que resaltan la importancia de esta dimensión en la construcción de relaciones prosociales y en la configuración del clima escolar (Del Rey et al., 2017; Eaton & Khan, 2022). Su relevancia resalta, dado que el fortalecimiento de la gestión interpersonal positiva puede tener efectos decisivos sobre la dinámica relacional y el ambiente escolar.

En el caso de las mujeres, se identificó una mayor relación entre la Gestión Interpersonal Positiva (DIM1) y la Red social de iguales (DIM4) (r parcial = .28) en comparación con los varones (r parcial = .19). Este resultado sugiere que el apoyo entre pares constitu-

ye un eje fundamental en la vivencia femenina en la convivencia escolar. Tales resultados se relacionan con la literatura que destaca el rol de las redes de apoyo emocional en la moderación de conductas agresivas y en la promoción de relaciones de confianza (Ringdal et al., 2021). Además, en las mujeres se observó una correlación específica entre la Indisciplina (DIM7) y la Gestión interpersonal Positiva (DIM), resultado que indicaría que la calidad de las interacciones puede estar asociada a formas de indisciplina más leves, lo que abre la necesidad de seguir investigando cómo se configuran estas dinámicas en contextos relacionales más activos.

En contraste, en los varones surgieron conexiones más ausentes que en las mujeres. La Gestión Interpersonal Positiva (DIM1) se relacionó con la Agresión (DIM5) y con la Victimización (DIM2), lo que sugiere que en este grupo las experiencias de ayuda coexisten más directa con comportamientos agresivos y de victimización. También se halló una relación significativa entre la Gestión impersonal positiva (DIM1) y el Ajuste normativo (DIM6) (r parcial = .12), que no apareció en las mujeres, lo cual indica que en los varones la internalización de normas escolares está más vinculada con la calidad de las relaciones interpersonales. Además, la correlación entre Indisciplina (DIM7) y Desidia docente (DIM8) fue más fuerte en los varones (r parcial = .32) que en las mujeres (r parcial = .22), resultado que refuerza la idea que las percepciones negativas hacia la figura docente se asocian más estrechamente con conductas disruptivas en este grupo (Bjärehed et al., 2021; Georgiou et al., 2022).

En ambos sexos se identificaron relaciones negativas entre Disruptividad (DIM3), Red social de iguales (DIM4) y Agresión (DIM5) (r parcial = -.15 en mujeres; r parcial = -.11 y -.16 en varones). Estas relaciones indican que, de manera general, las conductas disruptivas y agresivas reducen la integración en redes sociales positivas, lo que limita la calidad de la convivencia escolar. Este patrón es coherente con la evidencia que señala que las relaciones interpersonales adecuadas promueven la búsqueda de apoyo y la regulación emocional, muestran que la ausencia de dicho apo-

yo aumenta la probabilidad de agresión (Arató et al., 2022; Ringdal et al., 2021).

Por otra parte, las relaciones sociales basadas en el respeto y la cooperación aparecen como un factor protector frente a conductas disruptivas, como el vandalismo y la indisciplina. En este sentido, el rol docente es central, dado que puede potenciar o deteriorar la calidad de las relaciones entre los estudiantes (Chaparro et al., 2015; Magro et al., 2023; Saxer et al., 2024). Un comportamiento ejemplar de los docentes como sería el respeto, equidad, empatía e integridad, influye directamente en las normas y valores del alumnado (Eaton & Khan, 2023). En cambio, prácticas excesivamente correctivas deterioran la convivencia, lo cual concuerda con hallazgos que muestran que los estudiantes con mayor comportamiento prosocial o menor conducta problemática tienden a establecer mejores vínculos con sus docentes (Ringdal et al., 2021).

Finalmente, los resultados sugieren que las normas sociales dentro de los grupos, influidas por el sexo, regulan la forma en que se definen los comportamientos aceptables. En los varones el ajuste normativo se evidenció con mayor fuerza, posiblemente debido a la presión por mantener estatus y conformidad (Bjärehed et al., 2021; Georgiou et al., 2022). En contraste, las mujeres parecen orientar su conducta hacia la cooperación y la conformidad social y, con ello, evitar la agresión para resolver conflictos mediante la empatía y comunicación (Georgiou et al., 2022; Gómez-Tabares et al., 2021). Estas diferencias se reflejan en los resultados de este estudio, dado que las mujeres presentaron más conexiones en torno a la gestión interpersonal positiva, redes de apoyo entre iguales y ajuste normativo; mientras que los varones mostraron mayor presencia de victimización y agresión. Estos hallazgos son consistentes con la literatura previa (Cerdeira et al., 2019; Cerda et al., 2017) y confirman que dichos factores negativos afectan directamente la convivencia escolar (Javela et al., 2022; Dámaso-Flores & Serpa-Barrientos, 2022; Vieira et al., 2022).

El presente estudio presenta varias limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, una de las principales limitaciones es que la cantidad de par-

participantes no fue proporcional, lo que podría haber influido en la validez de la comparación realizada. Los participantes fueron seleccionados mediante un diseño de muestreo no probabilístico intencional, que fue la alternativa disponible y viable en el momento en que se llevó a cabo el estudio. Para futuros análisis, sería recomendable explorar métodos de muestreo distintos que permitan obtener una muestra más representativa y, por ende, generalizable. En segundo lugar, se encuentra que el estudio es transversal, esto implica que no se ha evaluado la estabilidad temporal de la red analizada ni su dinámica a lo largo del tiempo. La falta de un enfoque longitudinal limita la capacidad de observar cómo evolucionan la red y la interacción a lo largo del tiempo.

En tercer lugar, es importante señalar que el análisis realizado en el estudio es meramente descriptivo. Esto significa que no se han realizado análisis inferenciales que podrían proporcionar información adicional sobre las relaciones y patrones dentro de la red. Por lo tanto, se sugiere la realización de investigaciones futuras que incorporen métodos de análisis inferencial para profundizar en la comprensión de los fenómenos observados. Asimismo, debe considerarse como una limitación la extensión del instrumento en su aplicación, pues, en comparación con otros cuestionarios más breves, puede generar mayor fatiga en los participantes y afectar la calidad de las respuestas. Finalmente, otra limitación es que el estudio no contempló la implementación digital del instrumento, lo que restringe la posibilidad de evaluar su aplicabilidad en entornos virtuales, lo que limita el alcance de su uso en contextos de educación a distancia o mediada por tecnologías.

En conclusión, este estudio ha realizado un análisis exhaustivo de la CE según el sexo mediante un paradigma de análisis de redes. La red resultante muestra una estructura eficiente y altamente organizada que facilita la difusión de información entre los nodos. Los hallazgos destacan las interconexiones entre las dimensiones de la CE, los cuales revelan vínculos directos y asociaciones inversas. Estos resultados tienen profundas implicaciones teóricas y prácticas; asimis-

mo, se subraya la importancia de las dimensiones de la escala de CE y la necesidad de explorar tanto las dinámicas positivas como negativas en el complejo ámbito escolar.

Referencias

- Abregú-Crespo, R., Garriz-Luis, A., Ayora, M., Martín-Martínez, N., Cavone, V., Carrasco, M. Á., Fraguas, D., Martín-Babarro, J., Arango, C., & Díaz-Caneja, C. M. (2024). School bullying in children and adolescents with neurodevelopmental and psychiatric conditions: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 8(2), 122–134. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(23\)00289-4](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(23)00289-4)
- Allen, K., Kern, M. ., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUEVER). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1). Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1146>
- Anand, G., Atluri, A., Crawford, L., Pugatch, T., & Sheth, K. (2023). Improving school management in low and middle income countries: A systematic review. *Economics of Education Review*, 97, 102464. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102464>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arató, N., Zsidó, A., Rivnyák, A., Péley, B., & Lábadi, B. (2022). Risk and Protective Factors in Cyberbullying: the Role of Family, Social Support and Emotion Regulation. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(2), 160–173. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00097-4>
- Ascorra, P., Bilbao, M., Cárdenas, K., López, V., & Carrasco, C. (2022). What informs the multi-actor indicator on

- school coexistence in Chile? A mixed design analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 30 (151). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6873>
- Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3). <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Benavides, C., Jara-Almonte, J., Stuart, J., & La Riva, D. (2018). Bullying Victimization Among Peruvian Children: The Predictive Role of Parental Maltreatment. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(14), 6369-6390. <https://doi.org/10.1177/0886260518817780>
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021). Moral disengagement and verbal bullying in early adolescence: A three-year longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 84, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.006>
- Brown, T. (2015). Confirmatory factor analysis for applied research. Guilford Publications.
- Byrne, B. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20(4), 872-882. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720455.pdf>
- Bringmann, L., Elmer, T., Epskamp, S., Krause, R. W., Schoch, D., Wichers, M., Wigman, J. T. W., & Snippe, E. (2019). What do centrality measures measure in psychological networks? *Journal of Abnormal Psychology*, 128(8), 892-903. <https://doi.org/10.1037/abn0000446>
- Campo, A., Fernández, A., & Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003809.pdf>
- Canaza-Zapata, S., & Canaza-Zapata, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 8(32). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>
- Carbajal-Padilla, P., & Fierro-Evans, M. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-full-text-1486>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J., & Del Rey, R. (2019). School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among Primary Education Students. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>
- Cerda, G., Salazar, Y., Saez-Carrillo, K., Perez, C., & Casas, J. (2017). Impact of students' perception of school social environment on their mathematical academic performance. *Psychology, Society & Education*, 9(1), 147-161.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M., & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53118>
- Chen, F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G., & Rensvold, R. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2018). Código de ética y deontología. https://www.cpsp.pe/images/documentos/marco_legal/CPsP_CDN_codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Congreso de la República del Perú. (2011). Ley N.º 29719: Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1422868-29719>
- Dámaso-Flores, J., & Serpa-Barrientos, A. (2022). Modelo Explicativo del Rendimiento Académico Asociado a Estilos de Crianza, Agresión y Resentimiento en Adolescentes Peruanos. *Revista*

- Iberoamericana De Diagnóstico Y Evaluación – E Avaliação Psicológica*, 1(62), 5. <https://doi.org/10.21865/ridep62.1.01>
- Del Rey, R., Casas, J., & Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar. *Universitas Psychologica*, 16(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Dubey, V. P., Kievišienė, J., Rauckiene-Michealsson, A., Norkiene, S., Razbadauskas, A., & Agostinis-Sobrinho, C.. (2022). Bullying and Health Related Quality of Life among Adolescents—A Systematic Review. *Children*, 9(6), 766. <https://doi.org/10.3390/children9060766>
- Eaton, S., & Khan, Z. (2022). Ethics in Teacher Training: An Overview. In S. E. Eaton & Z. R. Khan (Eds.), *Ethics and Integrity in Teacher Education* (Vol. 3, pp. 1-11). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-16922-9>
- Fernández-Figueroa, A. (2025). Convivencia escolar y violencia en el Perú: Desafíos para un entorno educativo seguro. *Clío. Revista De Historia, Ciencias Humanas Y Pensamiento Crítico*, (9), 352-376. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14566161>
- Georgiou, S., Charalampous, K., & Stavrinides, P. (2022). Moral disengagement and bullying at school: Is there a gender issue? *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(3), 395-407. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1859421>
- Gijón, J. (2006). La convivencia escolar como innovación: un análisis sobre el caso andaluz utilizando el "Concerns-Based Adoption Model". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(3), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020543003.pdf>
- Gómez-Tabares, A., Núñez, C., & Caballo, V. (2021). Mecanismos de Desconexión Moral, Diferencias de Sexo y Predictores Clínicos en Adolescentes: Un Estudio Exploratorio. *Psykhē*, 30(2). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22451>
- Haynes, N., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Isvoranu, A., & Epskamp, S. (2023). Which estimation method to choose in network psychometrics? Deriving guidelines for applied researchers. *Psychological Methods*, 28(4), 925-946. <https://doi.org/10.1037/met0000439>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2016). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales*. ENARES 2015. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf
- Javela, J., Naranjo-Niño, B., & Ospina-Sánchez, D. J. (2022). Aggression and violence in adolescents in the iberoamerican context, a systematic review. *Gaceta Médica De Caracas*, 130(Supl. 3). <https://doi.org/10.47307/gmc.2022.130.s3.3>
- Kline, R. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. (5a ed.). Guilford Publications. https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462551910?srsltid=AfmBOorImf_Qnp-5JI-sQo0_UwBEAQ96HqzAznSsGkPtC3j65pgC4j5I-
- Leitgöb, H., Seddig, D., Asparouhov, T., Behr, D., Davidov, E., De Roover, K., Jak, S., Meitinger, K., Menold, N., Muthén, B., Rudnev, M., Schmidt, P., & van de Schoot, R. (2023). Measurement invariance in the social sciences: Historical development, methodological challenges, state of the art, and future perspectives. *Social Science Research*, 1105. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102805>
- Magro, S., Hobbs, K., Li, P., Swenson, P., Riegelman, A., Rios, J., & Roisman, G. (2023). Meta-Analytic Associations Between the Student-Teacher Relationship Scale and Students' Social Competence With Peers. *School Psychology Review*, 53, 1-27. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2258767>

- Martínez-Carrera, S., Sánchez-Martínez, C., Martínez-Carrera, I., & Díaz, M. (2024). Teachers' Perceptions and Position Regarding the Problem of Bullying and Its Socio-Educational Prevention. *Behavioral Sciences*, *14*(3), 229. <https://doi.org/10.3390/bs14030229>
- Martín-Babarro, J., Martínez-Arias, R., & Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar*. Ministerio de Educación. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1588.1761>
- Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A. , & Zych, I. (2020). Bullying and cyberbullying in adolescents from disadvantaged areas: Validation of questionnaires; prevalence rates; and relationship to self-esteem, empathy and social skills. *International journal of environmental research and public health*, *17*(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph17176199>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Cartilla sobre convivencia escolar*. Dirección de Educación Básica Regular. <https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/02/Cartilla-sobre-convivencia-escolar.pdf>
- Miranda, R., Oriol, X., & Amutio, A. (2019). Risk and protective factors at school: Reducing bullies and promoting positive bystanders' behaviors in adolescence. *Scandinavian journal of psychology*, *60*(2), 106-115. <https://doi.org/10.1111/sjop.12513>
- Monge , C., & Gómez , P. (2020). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, *33*(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Moos, R. , & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Consulting Psychologist Press.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *7*(3), 847-862. https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Muñoz-Troncoso, F., Halberstadt, A., Cuadrado-Gordillo, I., Riquelme-Mella, E., Miranda-Zapata, E., Legaz-Vadímiskaya, E., Sepúlveda-Bernales, V., Salamanca-Aroca, C., & Muñoz-Troncoso, G. (2024). Validation of the questionnaire to measure Chilean teachers' perception of school violence and coexistence management (VI+GEC). *Frontiers in Psychology*, *15*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1352399>
- Muñoz, P. , Casas, J. , Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., Cerda, G., & Pérez, C. (2018). Validation and cross-cultural robustness of the School-wide Climate Scale (SCS) across Spanish and Chilean students. *Studies in Educational Evaluation*, *56*, 182-188. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.01.002>
- Ortega, R., Del Rey, R., & Sanchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Industrias Gráficas Afanias. https://www.researchgate.net/profile/Virginia-Sanchez-7/publication/271510204_Ortega_R_Del_Rey_R_y_Sanchez_V_2012_Nuevas_dimensiones_de_la_convivencia_escolar_y_juvenil_Ciberconducta_y_relaciones_en_la_red_ciberconvivencia_Ministerio_de_Educacion_Cultura_y_Deporte_Gobierno_de_E/links/54c9fb7b0cf298fd26275b3d/Ortega-R-Del-Rey-R-y-Sanchez-V-2012-Nuevas-dimensiones-de-la-convivencia-escolar-y-juvenil-Ciberconducta-y-relaciones-en-la-red-ciberconvivencia-Ministerio-de-Educacion-Cultura-y-Deporte-Gobiern.pdf
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico*. En 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Servicio de publicaciones: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. <https://idus.us.es/items/32312fda-5646-45b9-bad0-c294c845b2d3>
- Oliveros, M., y Barrientos, A. (2007) Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Perú Pediátrico* *60*(3) <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/rpp/v60n3/pdf/a03v60n3.pdf>
- Oliveros, M. , Figueroa, L., Mayorga , G. , Cano, C. B., Quispe, Y., & Barrientos , A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, *61*(4), 215-220. <https://pesquisa.bvsalud.org/porta/resource/pt/lil-515227>

- Oriol, X., Miranda, R., Amutio, A., Acosta, H. ., Mendoza, M. , & Torres-Vallejos, J. (2017) Violent relationships at the social-ecological level: A multi-mediation model to predict adolescent victimization by peers, bullying and depression in early and late adolescence. *PLoS ONE* 12(3): e0174139. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174139>
- Park, H., Son, H., Jang, H., & Kim, J. (2024). Chronic bullying victimization and life satisfaction among children from multicultural families in South Korea: Heterogeneity by immigrant mothers' country of origin. *Child Abuse & Neglect*, 151. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106718>
- Quintana-Orts, C., Rey, L., & Worthington, E. L. (2021). The Relationship Between Forgiveness, Bullying, and Cyberbullying in Adolescence: A Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(3), 588–604. <https://doi.org/10.1177/1524838019869098>
- Ringdal, R., Bjørnsen, H. , Espnes, G. A., Bradley , M., & Moksnes, U.. (2021). Bullying, social support and adolescents' mental health: Results from a follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(3), 309–316. <https://doi.org/10.1177/1403494820921666>
- Robinaugh, D. , Millner, A. , & McNally, R. (2016). Identifying highly influential nodes in the complicated grief network. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(6), 747–757. <https://doi.org/10.1037/abn0000181>
- Saxer, K., Schnell, J., Mori, J., & Hascher, T. (2024). The role of teacher–student relationships and student–student relationships for secondary school students' well-being in Switzerland. *International Journal of Educational Research Open*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100318>
- Soto-García, O., Sainz, V., Maldonado, A., & Calmaestra, J. (2024). The TEI Program for Peer Tutoring and the Prevention of Bullying: Its Influence on Social Skills and Empathy among Secondary School Students. *Social Sciences*, 13(1), 51. <https://doi.org/10.3390/socsci13010051>
- Thornberg, R., Pozzoli, T., & Gini, G. (2022). Defending or Remaining Passive as a Bystander of School Bullying in Sweden: The Role of Moral Disengagement and Antibullying Class Norms. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19–20). <https://doi.org/10.1177/08862605211037427>
- Vieira, M. , Handegård, B. , Rønning, J. , Duarte, C. , Mari, J. , & Bordin, I. A. (2022). Do adolescents exposed to peer aggression at school consider themselves to be victims of bullying? The influence of sex and age. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 44,. <https://doi.org/10.47626/2237-6089-2021-0219>
- Zhu, Q., Ting, T., Zhong, N., & Zhang, F. (2024). Bullying victimization and mental health of Chinese adolescents: The chain of tragedy effect of belief in a just world and health promoting lifestyle. *Journal of Affective Disorders*, 350, 16–23. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.01.039>