


## Adopción del Programa de Convivencia Escolar: percepción del alumnado sobre la disposición a intervenir del docente

### Adoption of an Intervention Program: student perception of teacher willingness to intervene


Recibido: 21-05-2024


Aceptado: 12-05-2025

Publicado: 02-08-2025

José Luis Montoya Aguilar   
Instituto Tecnológico de Sonora, México.

José Ángel Vera Noriega   
Universidad de Sonora, México.  
Autor de correspondencia: jose.vera@unison.mx

Jesús Tánori Quintana   
Instituto Tecnológico de Sonora, México.

Fernanda Inéz García Vázquez   
Instituto Tecnológico de Sonora, México.

#### Resumen

**Objetivo:** analizar la relación entre el nivel de adopción del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) por docentes y la percepción estudiantil sobre su disposición a intervenir en violencia escolar. **Método:** participaron 2.696 estudiantes de los tres grados de educación secundaria correspondientes a 43 escuelas de seis municipios de Sonora, México. Estas fueron seleccionadas bajo el criterio de pertenencia a un polígono de violencia intrafamiliar. El diseño del estudio fue cuasiexperimental. **Resultados:** se mostró un aumento significativo en la percepción de la disposición docente a intervenir en todos los niveles de adopción del PNCE. Se halló una interacción significativa entre el nivel de adopción y el tiempo de medición, indicando que una mayor adopción se vincula con un incremento notable en la percepción estudiantil. El tiempo de medición fue el factor con mayor impacto en estos cambios. **Conclusiones:** la adopción del PNCE por los docentes influye positivamente en cómo los alumnos perciben su voluntad de intervenir ante la violencia escolar, siendo una implementación más profunda la clave para generar una mayor sensación de seguridad y apoyo.

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



**Palabras clave:** aptitud pedagógica, estudiantes de secundaria, percepción estudiantil, relación entre grupos, violencia escolar.

### **Abstract**

**Objective:** to analyze the relationship between the degree of adoption of the National Program for School Coexistence (PNCE) by teachers and student perception about their willingness to intervene in school violence. **Method:** 2,696 students from the three levels of secondary education in 43 schools within six municipalities in Sonora, Mexico participated. These were selected on the basis of belonging to a family violence polygon. The study design was quasi-experimental. **Results:** there was a significant increase in the perception of teachers' willingness to intervene at all levels of NCCP adoption. There was a significant interaction between the level of adoption and the time of measurement, indicating that greater adoption is associated with a noticeable increase in student perception. Measurement time was the factor with the greatest impact on these changes. **Conclusions:** the adoption of the ECPN by teachers has a positive influence on how students perceive their willingness to intervene against school violence, and deeper implementation is the key to generating a greater sense of security and support in students.

**Keywords:** pedagogical aptitude, secondary students, student perception, relationship between groups, school violence.

## **Introducción**

Los esfuerzos para combatir la violencia en los entornos escolares han ido en aumento, impulsando el desarrollo de estudios analíticos y técnicos que profundizan en la búsqueda de soluciones y estrategias para abordar esta problemática. La violencia y la agresión en las escuelas son objeto de investigación bajo diversas denominaciones, como acoso escolar, bullying, intimidación y hostigamiento, entre otras (Sánchez, 2024; Zeladita-Huaman et al., 2021).

La violencia en las instituciones educativas representa un desafío global en materia de salud, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). Se estima que alrededor de mil millones de niños y adolescentes en todo el mundo han sido víctimas de violencia en el ámbito escolar (Palomeque-Pinos, 2025). En México, aproximadamente el 32% de los estudiantes de nivel básico han experimentado algún tipo de violencia escolar (Flores-Pérez et al., 2024).

En este contexto, resulta pertinente entender la violencia escolar como:

Una forma de interacción entre estudiantes que implica la manifestación de conductas, tanto por acción como por omisión, que generan daño dentro del entorno educativo o en actividades organizadas por la institución. Este tipo de violencia puede ser ejercida o padecida por cualquier miembro de la comunidad escolar (Guerra et al., 2011, p. 76).

Los comportamientos violentos ocurren entre una o varias personas contra una víctima a la que le cuesta defenderse, es decir, hay un desequilibrio de poder. Este desequilibrio puede manifestarse a través de violencia verbal, violencia física, exclusión social, y a través de las tecnologías, para acosar a otros compañeros, utilizando Internet y teléfonos celulares (Camacho et al., 2023; Méndez et al., 2020; Romera et al., 2011).

En el desarrollo del fenómeno de la violencia escolar intervienen diferentes actores, como acosadores, víctimas y testigos. Se han identificado características específicas de cada uno (Cedeño, 2020; Delgado, 2012). El acosador suele ejercer poder o control mediante la intimidación; la víctima, por su parte, se encuentra en una posición de vulnerabilidad ante dichas conductas. El testigo o espectador que no participa de forma, pero presencia los hechos sin intervenir activamente Según López (2022), existen distintos tipos de testigos y espectadores. Algunos son amigos cercanos del agresor y apoyan sus acciones; otros, en cambio, se alejan del conflicto o abandonan su respaldo. También existen quienes apoyan a la víctima y responsabilizan al agresor por la situación.

El papel del profesor es central en las dinámicas de acoso y violencia; algunos autores lo consideran parte del grupo de espectadores presentes en esta problemática, ya que pueden asumir el rol y participar en esta dinámica. Si se produce una agresión delante del profesor, éste puede ser un testigo activo o pasivo, según el papel que adopte; Incluso si estos eventos ocurren en su ausencia, es probable que intervenga posteriormente. La naturaleza de su respuesta determinará, en cierta medida, si se trata de la extinción o el reforzamiento de la conducta (Díaz y Rodríguez, 2010; Fregoso-Borrego et al., 2021).

El profesor es crucial en episodios de violencia en el plantel, tanto en la prevención como en la gestión de estas situaciones. Los educadores no solo tienen la responsabilidad de impartir conocimientos académicos, sino también de crear un entorno seguro y propicio para el aprendizaje (Quezada y Fregoso, 2025). Es por tal, que desempeñan múltiples roles que van desde el ser mediadores hasta el de ser modelos a seguir para los estudiantes.

La labor del educador incluye la identificación de señales de alerta que puedan indicar posibles casos de violencia escolar. Estas señales pueden manifestarse de diversas maneras, como un descenso en el rendimiento académico, cambios abruptos en el comportamiento o la presencia de lesiones físicas (Tenempaguay-Reyes y Pérez-Castillo, 2024). Debido a su contacto diario con los estudiantes, los docentes están en una posición clave para detectar estos signos y tomar medidas preventivas.

Según Cristancho-Vega y Niño-Vega (2020), los maestros tienen la responsabilidad de fomentar un ambiente de respeto mutuo y tolerancia en el aula. Lo anterior implica promover la empatía, el diálogo abierto y el trabajo en equipo entre los estudiantes, creando una cultura escolar basada en el respeto y la inclusión. Esto reduce la probabilidad de que surjan conflictos violentos entre los alumnos.

En casos de episodios de violencia dentro del plantel escolar, el profesor suele ser el encargado intervenir y de esta manera evitar conflictos; así como, trabajar en la seguridad de los estudiantes (Soto y Reyes-Ruiz, 2022). Ante esto, las acciones que se reportan de la intervención del docente son: ser un mediador, evitar el conflicto, y buscar herramientas y

estrategias para solucionar la problemática. Además de seguir los protocolos establecidos por la escuela y las autoridades pertinentes, documentado la situación por medio de informes escritos y notificando a padres de familia.

Diversos estudios muestran el impacto y las secuelas que los actos de agresión entre pares han ocasionado al sector educativo, debido a que afectan el desarrollo psicosocial y académico de los actores presentes en esta dinámica, denunciando una pérdida de pertenencia a la institución educativa, intentos de suicidio y trastornos psicológicos (Domínguez y Manzo, 2011; Sapién et al., 2019). Se ha reportado un alto porcentaje en los niveles de violencia entre escolares, posicionándose como uno de los principales obstáculos para la socialización (García-Peñalvo, 2016).

La UNESCO (2023), según una revisión de algunas investigaciones realizadas en diferentes países, menciona que la problemática ocasionada por la violencia en los planteles educativos obstaculiza la socialización y la calidad en la educación, es por ello que durante los últimos años se le ha dado una mayor relevancia y atención al desarrollo de una sana convivencia y una cultura de paz.

A nivel internacional se han implementado programas y políticas educativas con el fin de combatir esta problemática, organismos como UNICEF y UNESCO impulsan iniciativas globales para una educación para la paz y la convivencia (Chávez, 2017; Muñoz et al., 2022; Santana, 2024). En México se han implementado diferentes estrategias e intervenciones para combatir esta problemática logrando algunos avances en la solución del fenómeno. Programas como "Mochila Segura" y el "Programa de Escuela Segura" han buscado prevenir la violencia mediante la promoción de valores y habilidades socioemocionales. Sin embargo, al evaluar estos programas, se ha comprobado que desarrollan solamente una labor informativa dejando de lado la prevención (García y Ascencio, 2015; Santa-Cruz y Ríos, 2022).

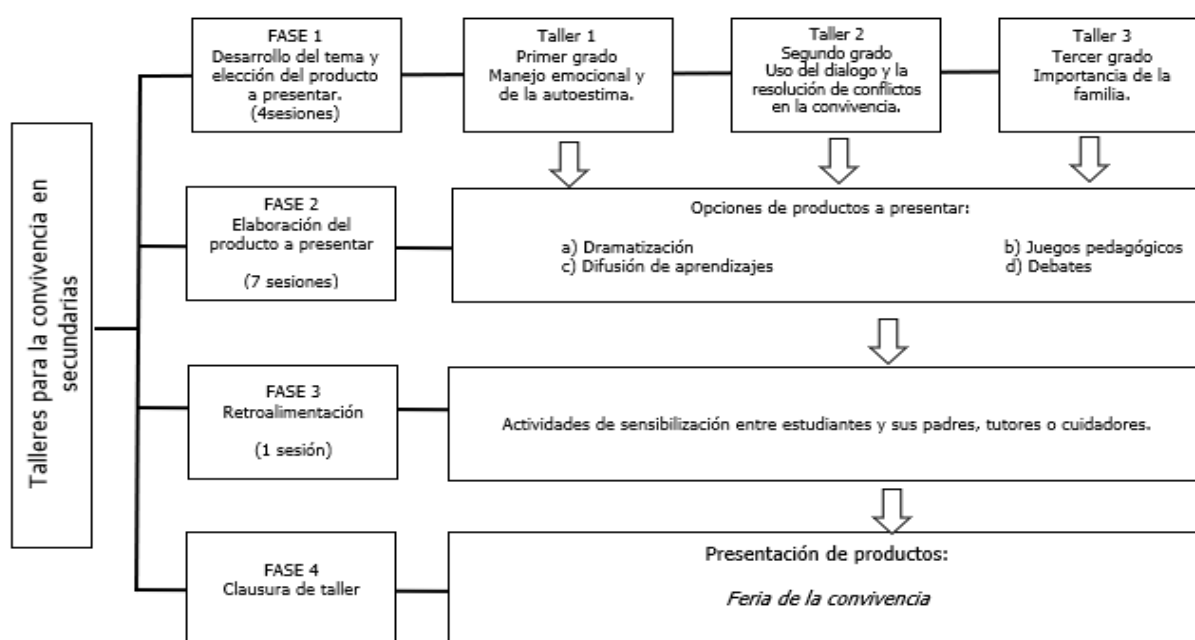
Algunas investigaciones mencionan que un factor esencial en la evaluación de un programa de intervención es medir el nivel de adopción del grupo focalizado a los diferentes componentes, como el número de estrategias utilizadas por parte del docente y el número de sesiones que componen la intervención, ya que este predecirá la eficacia del programa en uno o más parámetros específicos del mismo (Mejía et al., 2018; Pérez, 2011; Díaz et al., 2020). Por tanto, el nivel de apego a un programa de intervención es un parámetro que se puede definir como el acceso y la disponibilidad de materiales, ejercicios y ejemplos que se establecen en el currículo del programa de intervención que tiene un individuo y que le permite generar un vínculo (Mena et al., 2022).

Se ha documentado que existen programas e intervenciones diseñados con un alto nivel de rigor metodológico que han demostrado ser eficaces y lograr un alto grado de alcance. Un ejemplo destacado es el programa KIVA en Finlandia, que centra su atención en los actores involucrados en la violencia. Este programa ha logrado una reducción del 36% en los índices de violencia y acoso escolar, y se ha sugerido que las estrategias de intervención pueden perfeccionarse y adaptarse a otros contextos (Repo et al., 2023; Yang y Salmivalli, 2015).

En México, uno de los programas más extensos para abordar la violencia en las escuelas, según Reyes-Angona et al. (2018), fue el Programa Nacional de Escuela Segura. Este

programa proporcionaba materiales educativos, actividades y asesoría a las escuelas para fomentar una cultura de seguridad. Se encontró que el programa no abordó de manera profunda problemáticas subyacentes como la desigualdad social, la exclusión educativa y la salud mental de los estudiantes, factores clave en la aparición de la violencia escolar.

Posteriormente, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) se estableció para evitar la violencia y el acoso escolar y mejorar el rendimiento académico en las escuelas públicas de educación básica. La figura 1 muestra cómo se desarrolla el PNCE en cuatro fases diferentes. La primera fase consta de cuatro reuniones, se enfoca en realizar una investigación acerca de un tema y obtener un producto final. Los temas varían según el grado escolar: en el primer grado, se abordan la autoestima y el manejo de las emociones; en el segundo grado, se exponen las reglas de convivencia; y en el tercer grado, se destaca la importancia de todas las familias. Se realizan actividades como la construcción de conceptos y la dinámica de lluvia de ideas para la creación de un mural, el cual se define para la realización de una actividad de cierre al finalizar la última reunión. La segunda fase se establece en siete reuniones destinadas a la realización de la actividad de cierre. En la tercera fase, se realiza una reunión de retroalimentación por medio de clips de video sobre el tema, con actividades de tipo individual y algunas de corte grupal dentro del aula de clases. Finalmente, en la cuarta fase, se realiza una feria para la convivencia en donde las familias y los diferentes miembros de la institución educativa convivan con los estudiantes y conozcan las actividades de cierre que han creado.



Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017, p.10)

**Figura 1**  
Fases operativas del Programa Nacional de Convivencia Escolar

Para mejorar la convivencia escolar se incluyen talleres enfocados en la participación de las familias, los cuales se componen de dos sesiones de una hora cada una. La primera sesión se enfoca en temas como retroalimentación positiva, autoestima y familia. La segunda, se enfoca en la disciplina y el manejo de emociones. Cada sesión tiene una estructura que comienza con la presentación de la temática seguida de una reflexión y de una dinámica de diez consejos útiles para aplicar en casa y cápsulas informativas. Por último, se presenta un resumen de la reunión.

El PNCE en su descripción operativa presenta objetivos y estrategias que, si bien teóricamente pueden ser consideradas adecuadas, es necesario establecer criterios de su validez en su aplicación, por lo cual su evaluación debe realizarse desde su operatividad. Es por ello, que se requiere analizar su efectividad en la promoción de habilidades socioemocionales y su implementación en distintos contextos educativos. Evaluar sus resultados permitirá identificar áreas de mejora, optimizar recursos y fortalecer la formación docente. Por ello, es clave implementar mecanismos de seguimiento que garanticen su eficacia y sostenibilidad a largo plazo.

La evaluación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) debe considerar la perspectiva del estudiante, ya que son los principales beneficiarios y experimentan directamente su impacto. La percepción acerca de lo anterior, permite conocer si las estrategias implementadas realmente mejoran la convivencia y fomentan un clima escolar positivo. Además, ayuda a identificar discrepancias entre la aplicación teórica del programa y su ejecución real en el aula (Vera et al., 2021).

Diversos enfoques se han desarrollado para evaluar programas educativos, de acuerdo con Gessler y Hinrichs (2015), estos enfoques se pueden agrupar en modelos orientados a los procesos y modelos integrados. Un modelo de evaluación implica conceptualizar e incorporar un proceso de valoración de una intervención, con el propósito de emitir juicios de mérito o valor que conduzcan a mejoras tanto internas como externas (Parra-Robledo y Ruiz-Bueno, 2020).

Este estudio se basa en el modelo de evaluación Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP), que forma parte del enfoque de cadena de resultados. Este modelo sigue una lógica causal desde la planificación del programa, comenzando con los recursos disponibles y continuando hasta su conclusión, teniendo en cuenta los objetivos a largo plazo. También establece una secuencia lógica y coherente de insumos, actividades y productos relacionados directamente con el proyecto, así como define las vías para lograr el impacto deseado (Gertler et al., 2016). De este modo, este modelo permite realizar una evaluación sistemática, metódica e imparcial de las variables y parámetros que facilitan el análisis de lo resultante del PNCE, en relación con los alcances propuestos y los materiales utilizados (Ramos et al., 2016).

En el modelo de evaluación del PNCE (figura 2), basado en la estructura del modelo CIPP y mediante un método cuasiexperimental (pre y postprueba), se consideran diversos elementos. En cuanto al contexto, se toma en cuenta el sector de las escuelas participantes; respecto a los insumos, se incluyen las características y situaciones familiares y personales de los alumnos, así como las variables que intervienen en el programa. En el componente de proceso, se analizan los elementos relacionados con la implementación del PNCE.

Finalmente, en lo correspondiente a los productos, se contempla el cumplimiento de los objetivos del programa y de esta investigación.

A partir del esquema se relata la forma de evaluación del PNCE desde un punto de vista técnico, sistemático y no institucional. Las evaluaciones llevadas a cabo desde el interior del programa mencionan haber realizado encuestas de opinión donde alumnos y docentes solo presentaban su punto de vista sobre el programa y su aplicación, siendo esto un sesgo debido a que no se validaron medidas más rigurosas para establecer una evaluación pertinente ([Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social \[CONEVAL\], 2017](#); [Flores-Partida et al., 2023](#)). Por lo anterior, buscando una evaluación más rigurosa, sistemática y ordenada del impacto del programa, el presente estudio focaliza como variable dependiente o criterio la posibilidad de intervenir del docente en una situación de violencia y su relación con los diferentes grados de adopción del PNCE que fueron obtenidos en base al número de sesiones, uso de materiales y procedimientos didácticos en el estudio de seguimiento.

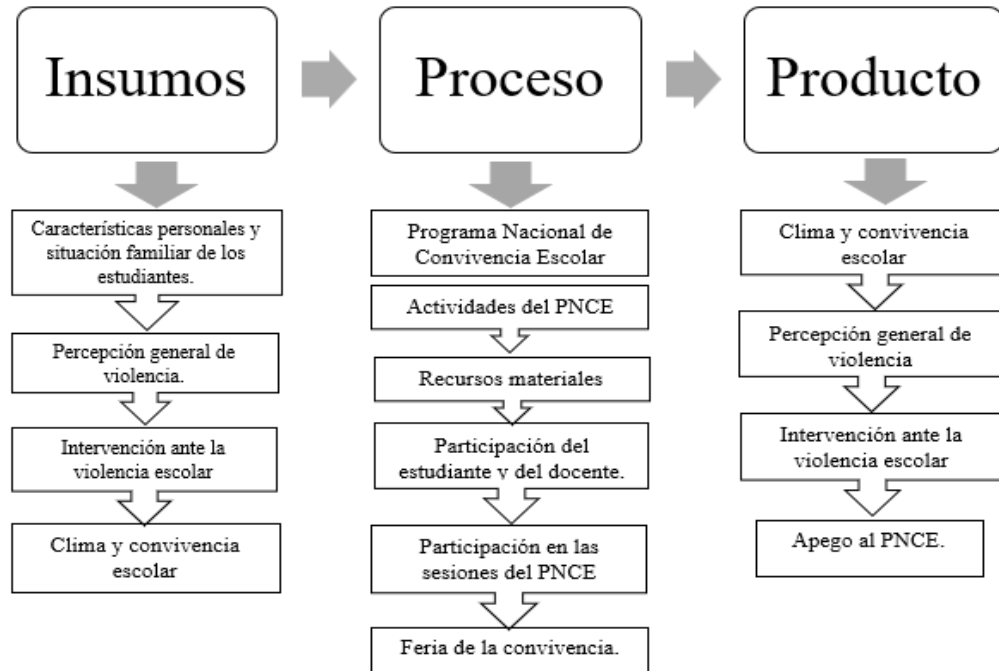
La creciente preocupación global por la violencia escolar, reconocida por la [OMS \(2020\)](#) y la [UNESCO \(2019\)](#) como un desafío crucial para la salud y la educación, exige soluciones efectivas. En México, donde un tercio de los estudiantes de nivel básico experimenta violencia en las aulas, la necesidad de intervenciones robustas es apremiante. El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) representa un esfuerzo significativo para abordar esta problemática, promoviendo habilidades socioemocionales y una cultura de paz. Sin embargo, la efectividad de estos programas a menudo depende de su implementación y del involucramiento activo de los docentes. Evaluar el grado en que los profesores adoptan y aplican las estrategias del PNCE, y cómo esto influye en la percepción de los alumnos sobre su disposición a intervenir en situaciones de violencia, resulta fundamental para optimizar el programa y garantizar un entorno escolar seguro y propicio para el aprendizaje. Esta investigación busca aportar evidencia crucial para fortalecer el PNCE y mejorar la convivencia escolar en México.

El PNCE es un programa integral que, al ser analizado bajo el modelo CIIP, muestra que cuenta con un enfoque holístico para abordar la convivencia escolar en México. Si bien, hay desafíos en la implementación y en la medición de los resultados, los esfuerzos continuos pueden llevar a mejoras significativas en el clima escolar y, en última instancia, beneficiar a los estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje. De esta manera, el programa busca mejorar la calidad de las relaciones entre estudiantes, docentes y personal escolar. Además, uno de sus productos finales incluye una mayor participación de padres y tutores en la comunidad educativa, junto con una cultura de tolerancia y respeto dentro de la institución.

Este estudio busca ir más allá de las evaluaciones tradicionales del PNCE, generando nuevo conocimiento sobre su impacto real en los estudiantes a través de la lente de la percepción de la intervención docente. Esto tiene implicaciones prácticas significativas para mejorar la implementación del programa y fortalecer las estrategias de prevención de la violencia escolar.

Con base en la problemática expuesta y la necesidad de evaluar la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el objetivo principal de este estudio es

analizar la relación entre el grado de adopción del PNCE por parte de los docentes y la percepción que tienen los alumnos sobre la disposición de sus profesores para intervenir en situaciones de violencia escolar. Este análisis plantea la hipótesis que una mayor adopción del PNCE por parte del profesorado se asocia con una mayor percepción de seguridad y apoyo por parte de los estudiantes ante posibles episodios de violencia en el entorno educativo.



Fuente: Elaboración con base en el modelo propuesto por [Cabrero \(2010\)](#).

**Figura 2**  
*Modelo CIPP del Programa Nacional de Convivencia Escolar.*

### Método

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo con una metodología cuasiexperimental para evaluar el impacto de una intervención específica en entornos escolares. A través de la conformación de grupos de comparación y la aplicación de pruebas pre y post-intervención, se analizó la implementación de dicha intervención. Si bien los grupos de participantes se mantuvieron en su configuración natural preexistente, se implementaron estrategias para ejercer un control riguroso sobre las variables relevantes del estudio, buscando establecer relaciones causales con la mayor precisión posible dentro de las limitaciones inherentes a los diseños cuasiexperimentales.

### Participantes

La población de estudio se centró en alumnos y alumnas de educación secundaria del estado de Sonora, México, abarcando los tres grados escolares (primero, segundo y tercero). Con un intervalo de confianza del 95% y con un margen de error del 3% se seleccionó una muestra representativa de 2,696 estudiantes de 43 escuelas ubicadas en seis municipios (Hermosillo, Navojoa, Nogales, Ciudad Obregón, Guaymas y Caborca). Como criterio de

selección, no se incluyen escuelas de tipo multigrado ni comunitarias, ya que no forman parte del sistema público de educación básica. La selección se centró exclusivamente en escuelas ubicadas en polígonos con altas tasas de violencia, tales como negligencia, violencia intrafamiliar, abuso físico, psicológico o sexual, consumo de drogas y omisión de cuidados y obligaciones (Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres [BAESVIM], 2019). Para determinar qué instituciones serán seleccionadas, se utilizó información estadística sobre el número de incidentes y reportes de violencia registrados por dicho organismo al momento de la elección.

### Instrumentos

*Cuestionario sobre los datos del estudiante.* Este consta de 13 reactivos que exploran situaciones generales o contextuales del estudiante. Entre las preguntas se incluye información sobre su género, si trabaja o no, y en caso afirmativo, dónde y cuántas horas lo hace. Además, se indaga sobre el número de personas que residen en su hogar, cuántas de ellas trabajan fuera, si tiene algún amigo que pertenece a una pandilla, sus calificaciones del ciclo escolar anterior y las que espera obtener en el que cursa; así como, la calificación alcanzada en el último trimestre. También se les cuestiona sobre los cursos reprobados en el trimestre anterior, el género del profesor tutor y la asignatura que este desarrolla.

*Escala del Índice General de Violencia.* Evalúa el grado de percepción total de violencia en los entornos escolares (González et al., 2017). Este indicador general evalúa la percepción de violencia entre profesores, estudiantes, de alumnos hacia profesores y entre otros actores de la institución. Los participantes responden a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de 1 (*Muy bajo*) a 5 (*Muy alto*). El índice general de violencia se calcula a partir de los cinco ítems que componen la escala. El instrumento presentó una confiabilidad adecuada, con un alfa de Cronbach de .74. La validez de constructo se comprobó mediante un análisis factorial con una solución de componentes principales y rotación Varimax, confirmando que el instrumento es unidimensional y explica el 56% de la varianza. El análisis confirmatorio indicó pesos factoriales significativos, además de covarianzas significativas de mediana intensidad. Los indicadores de ajuste del modelo fueron adecuados ( $X^2= 3.1$ ;  $gl= 1$ SRMR= .06;  $p= .000$ ; AGFI= .98; CFI= .98; RMSEA= .02, IC 90 [.015-.049]).

*Disposición Docente a Intervenir.* La escala de medida presenta una estructura unidimensional con seis reactivos, es una adaptación del instrumento desarrollado por Singh (2013), que originalmente se creó para que sea respondida por los profesores, por lo tanto, para su aplicación se realizaron algunos ajustes referentes al contexto y léxico para poder ser aplicado a adolescentes de secundaria. Se les pidió a los estudiantes que respondieran acerca de cómo el docente conduce las situaciones de acoso y violencia en el aula y en su escuela; para esto, se presentó al alumno una serie de situaciones donde se muestran episodios de violencia y se les pidió que respondieran aquella opción que fuese más probable que el docente llevara a cabo (ejemplo: “En el recreo, cuando la mayoría esta interactuando con sus compañeros, un profesor observa la manera en la que un estudiante se acerca para jugar con un grupo de alumnos, sin embargo, uno le menciona: No queremos jugar contigo. Ese niño interactúa poco, en realidad ¿qué tan posible es que tu maestro actúe en esta situación?”). Para dar respuesta a cada uno de estos ítems, se empleó una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que va de 1=*Imposible*, hasta 5=*Muy posible*. Para efectos

de fiabilidad se obtuvo un coeficiente  $\omega$  de McDonald de .90, lo que representa una adecuada fiabilidad. Y, finalmente, se realizó un análisis factorial confirmatorio por medio del método máxima verosimilitud, indicando pesos factoriales significativos de los ítems que van desde .67 a .83. El modelo muestra un ajuste unidimensional, con una solución de cuatro reactivos, con los siguientes valores:  $X^2= 5.67$ ;  $gl= 2$ ;  $p= .057$ ;  $X^2/gl= 2.83$ ;  $CFI= .99$ ;  $TLI= .99$ ;  $AGFI= .99$ ;  $RMSEA= .026$ ; IC 95% [0.000-0.053];  $SRMR= 0.006$  (Hair et al., 2020).

*Clasificación de Adopción del Programa.* Para evaluar las opiniones de cada uno de los profesores participantes acerca del PNCE, se realizó una suma de las puntuaciones que se obtuvieron en las diferentes dimensiones de la encuesta de seguimiento, incluidas la diversidad de actividades, el total de materiales, la conducta de los docentes hacia los estudiantes, la actitud hacia el material audiovisual, la percepción de la participación docente, la actitud hacia las fases y reuniones del PNCE, los avisos de los eventos de la feria para la convivencia y el proceso de selección de productos. Con base en la suma total, se calcularon cuartiles para cada dimensión de seguimiento del programa, clasificando los niveles de adopción como bajo, regular, alto o muy alto, según se muestra en la tabla 1. El criterio principal para determinar el nivel fue la media obtenida por cada escuela, aunque si la moda difería, se utilizaba este valor para definir la clasificación. Una proporción significativa de estudiantes se clasificó en los niveles alto y regular de adopción del PNCE, mientras que un número considerable también se ubicó en los niveles muy alto y bajo.

**Tabla 1**

*Presenta el promedio de las puntuaciones del instrumento de seguimiento de cada estudiante*

Evaluación	Fr	Porcentaje
Bajo	631	23
Regular	722	27
Alto	803	30
Muy alto	540	20
Total	2696	100

### Procedimiento

El estudio fue realizado en dos etapas. En la primera, denominada fase de preprueba, se solicitó permisos y autorizaciones en las instituciones educativas seleccionadas a partir de una lista que proporcionó la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Sonora, por medio del departamento seguridad escolar (BAESVIM, 2019). Se organizó la recolección de datos y se distribuyeron consentimientos informados, los cuales fueron firmados por los padres de los participantes, autorizando a sus hijos a colaborar en la investigación de forma voluntaria y sin compensación económica. Los padres confirmaron haber sido informados sobre los propósitos del estudio. Esto fue considerado según los estatutos en el código de ética del psicólogo FENSAPSIME el cual enfatiza el principio de confidencialidad, el uso responsable de la información y la no afectación del bienestar del estudiante, asegurando siempre una práctica profesional ética y transparente (Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, A.C., 2018).

Además, se reafirmó a los participantes la confidencialidad de sus respuestas y se les notificó que podían retirarse del estudio en cualquier momento si así lo deseaban. Una vez obtenidos los consentimientos firmados, se procedió a aplicar los instrumentos de evaluación. Se solicitó el consentimiento de los padres, aun así, las actividades realizadas se llevaron a cabo dentro de un contexto educativo e institucional. Esta decisión se basó en la normativa 8.05 del Código de Ética de la American Psychological Association (APA, 2017), la cual menciona la necesidad del consentimiento informado aun cuando la investigación no implica riesgos para los participantes y cuenta con la autorización de las autoridades correspondientes.

**Fase de Preprueba:** antes de la implementación de la intervención, se aplicó una "prueba previa" a ambos grupos (intervención y comparación). Esta prueba se diseñó para medir la variable dependiente o las variables de interés antes de cualquier intervención. Para de esta manera conocer la percepción de los alumnos sobre la disposición del profesor para intervenir en situaciones de violencia.

**Fase de Implementación:** en esta fase, se implementó la "intervención específica" en el grupo de intervención, siguiendo un protocolo definido según lo estipulado por el gobierno federal en cada una de las escuelas participantes durante el ciclo escolar 2018-2019. El grupo de comparación no recibió esta intervención. La duración y las características de esta fase dependerían de la naturaleza de la intervención.

**Fase de Post-prueba:** Después de un período determinado de implementación de la intervención, se aplicó una "prueba posterior" a ambos grupos, utilizando el mismo instrumento o uno equivalente al de la pre-prueba. Esta medición buscaba determinar si había ocurrido algún cambio en la variable dependiente en el grupo de intervención en balance con el grupo de comparación. Esto se hizo para cotejar los resultados después de llevar a cabo el programa y verificar la hipótesis.

### **Análisis de datos**

Los datos se analizaron en el paquete estadístico SPSS versión 25, organizándose dos bases de datos. Se llevaron a cabo análisis descriptivos para valorar las frecuencias, medias y desviaciones estándar de las variables involucradas; así como, análisis de varianza con medidas repetidas para contrastar hipótesis.

La primera base de datos contenía los resultados de las pruebas antes y después de la intervención. Mientras que la segunda, presentaba la información recopilada en la fase de seguimiento del programa, con el fin de realizar un análisis transversal con los grupos de seguimiento por alumno para realizar la comparación de los hallazgos que se obtuvieron posterior a la intervención y a la realización de la prueba de hipótesis. Dada la naturaleza de los grupos escolares, se observaron cambios en los estudiantes, como cambios de grupo o de escuela, entre otros. Por lo tanto, se excluyeron de la muestra aquellos que participaron en la preprueba, pero no en la posprueba, o viceversa. Finalmente, para evaluar el impacto del programa, se realizó un análisis factorial de varianza de medidas repetidas (2x4). El factor intra sujeto incluía cuatro niveles, correspondientes a las medidas de las variables que se querían analizar (la disposición del profesor a intervenir ante la violencia en el plantel escolar) aplicadas antes y después de la intervención (niveles bajo, regular, alto y muy alto).

El factor inter sujeto fue el tiempo de medición (antes y después de la intervención). Se adoptó un nivel de significación de  $p < .05$ .

## Resultados

### Análisis descriptivos del nivel de adopción antes y después de la implementación del PNCE

Se realizaron análisis descriptivos de la variable involucrada dentro de la investigación, logrando obtener desviaciones estándar, medias, asimetría y curtosis, para determinar la normalidad univariada de los datos. En general, se puede asumir una tendencia hacia un comportamiento normal de la variable, en la medida posterior a la implementación del programa, en el nivel cuatro, hay una ligera tenencia hacia lo positivo, explicado por la naturaleza de nivel mayor de adopción del programa. Según [Bandalos y Finney \(2018\)](#), la curtosis debe presentarse entre los parámetros de -7 y 7, de tal manera que no afectan de forma importante la medida, por lo tanto, se posibilita realizar análisis paramétricos como los realizados en este trabajo. Además, se describen los hallazgos resultantes de las comparaciones del pre y post de la aplicación del PNCE, realizando un análisis t de Student para muestras relacionadas comparando el antes y después en cada uno de los cuatro grupos correspondientes al nivel de adopción del PNCE, los cuales se dividieron en los niveles: bajo, regular, alto y muy alto (tabla 2). Posteriormente, se realizaron contrastes de las variables disposición del docente a intervenir comparado con los subgrupos de alumnos, según el nivel de adopción del PNCE, donde se describen los resultados intra e inter sujeto.

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos para el nivel de adopción, medidas antes y después de la implementación del PNCE*

Nivel de adopción: bajo, regular, alto y muy alto	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	Sesgo	Curtosis
Disposición del docente a intervenir_Pre1(bajo)	631	17.82	5.66	-.346	-.882
Disposición del docente a intervenir_Post1	631	19.93	4.96	-.756	-.026
Disposición del docente a intervenir_Pre2 (regular)	722	17.98	5.79	-.368	-.856
Disposición del docente a intervenir_Post2	722	20.46	4.92	-1.010	.547
Disposición del docente a intervenir_Pre3 (alto)	802	18.64	6.24	-.516	-.945
Disposición del docente a intervenir_Post3	802	21.65	4.58	-1.195	.765
Disposición del docente a intervenir_Pre4(muy alto)	541	18.59	6.44	-.495	-1.03
Disposición del docente a intervenir_Post4	541	22.27	4.63	-1.672	2.56

Se realizó, además, una comparación por nivel de apego al programa sobre la percepción de violencia de los alumnos. Al comparar los resultados del pretest y el posttest se encontró que existen diferencias significativas en los cuatro niveles, destacando el tamaño del efecto en el nivel más alto de adopción sobre la percepción de violencia entre alumnos (tabla 3).

**Tabla 3**  
*t de Student de muestras relacionadas del IGV de los participantes según el nivel de adopción del PNCE en su escuela*

Nivel de adopción	Índice general de violencia	Media	N	DE	t	d
Bajo	Nivel de violencia de alumnos a maestros PRE	2.12	628	1.02	12.17***	0.64
	Nivel de violencia de alumnos a maestros POST	1.52		0.83		
Regular	Nivel de violencia de alumnos a maestros PRE	1.99	720	0.99	13.57***	0.64
	Nivel de violencia de alumnos a maestros POST	1.44		0.69		
Alto	Nivel de violencia de alumnos a maestros PRE	1.89	802	0.94	13.63***	0.55
	Nivel de violencia de alumnos a maestros POST	1.38		0.89		
Muy alto	Nivel de violencia de alumnos a maestros PRE	1.77	541	0.86	11.35***	0.65
	Nivel de violencia de alumnos a maestros POST	1.29		0.59		

\*\*\*  $p < .001$

#### Medidas repetidas factorial: disposición del docente a intervenir

De manera inicial, se llevó a cabo la prueba de esfericidad de Mauchly para valorar si el nivel de adopción y la relación entre el nivel (niveles de adopción) y el tiempo (fases) superaban el umbral de significancia de .05. Los resultados sugieren que las variaciones en cada una de las diferencias entre todas las condiciones intra sujeto (niveles de la variable nivel de adopción) son equivalentes. Cuando la asociación de probabilidad al estadístico de prueba de Mauchly es igual o superior a .05 se acepta la hipótesis nula de homogeneidad de varianzas. Esto sugiere que las varianzas de las diferencias de medias son comparables en este escenario. Esto implica que el supuesto de esfericidad no se ha violado.

Por lo tanto, no se aplicaron las correcciones de [Greenhouse-Geisser \(1959\)](#) ni de [Huynh-Feldt \(1976\)](#); al evaluar el valor de  $\epsilon$ , se observó igualdad en las diferencias de los pares posibles de los grupos de las variaciones, confirmando que se cumple la esfericidad, con un valor cercano a 1. La variable tiempo no tiene valor porque solo hay dos grupos, resultando en una única diferencia de medias asociada a la varianza, por lo que no es posible observar una diferencia de medias significativa. La interacción entre los factores, variables, nivel de adopción y tiempo de la medición no es significativa, lo que sugiere homogeneidad de varianzas entre las puntuaciones (tabla 4).

Existe una interacción significativa entre los niveles de adopción del programa y la pre y post evaluación  $F(3, 1620) = 5.27, p < .05, \eta^2 = .010$  en la disposición a intervenir del docente. También existe un efecto principal del nivel de adopción del programa  $F(3, 1620) = 15.64, p < 0.05, \eta^2 = .028$  sobre la disposición a intervenir del docente. Finalmente, se observa un efecto principal entre la preprueba y la posprueba  $F(1, 540) = 378.74, p < 0.05, \eta^2 = .41$ . Lo anterior indica que el efecto de la pre y post prueba es la variable que explica en un 41% los cambios en la disposición a intervenir de los docentes.

Tabla 4

Prueba de esfericidad de Mauchly para las variables nivel de adopción y apego y tiempo de medida

Medida: Disposición del docente a intervenir							
resultante inter sujetos	W de Mauchly	X2 aprox	gl	Sig.	Greenhouse-Geisser	Épsilon Huynh-Feldt	Límite inferior
NIVEL	.995	2.596	5	.762	.997	1.000	.333
TIEMPO	1.000	.000	0	—	1.000	1.000	1.000
NIVEL * TIEMPO	.997	1.589	5	.903	.998	1.000	.333

NIVEL= Nivel de adopción al PNCE; TIEMPO= Medida antes y después de la implementación del PNCE.

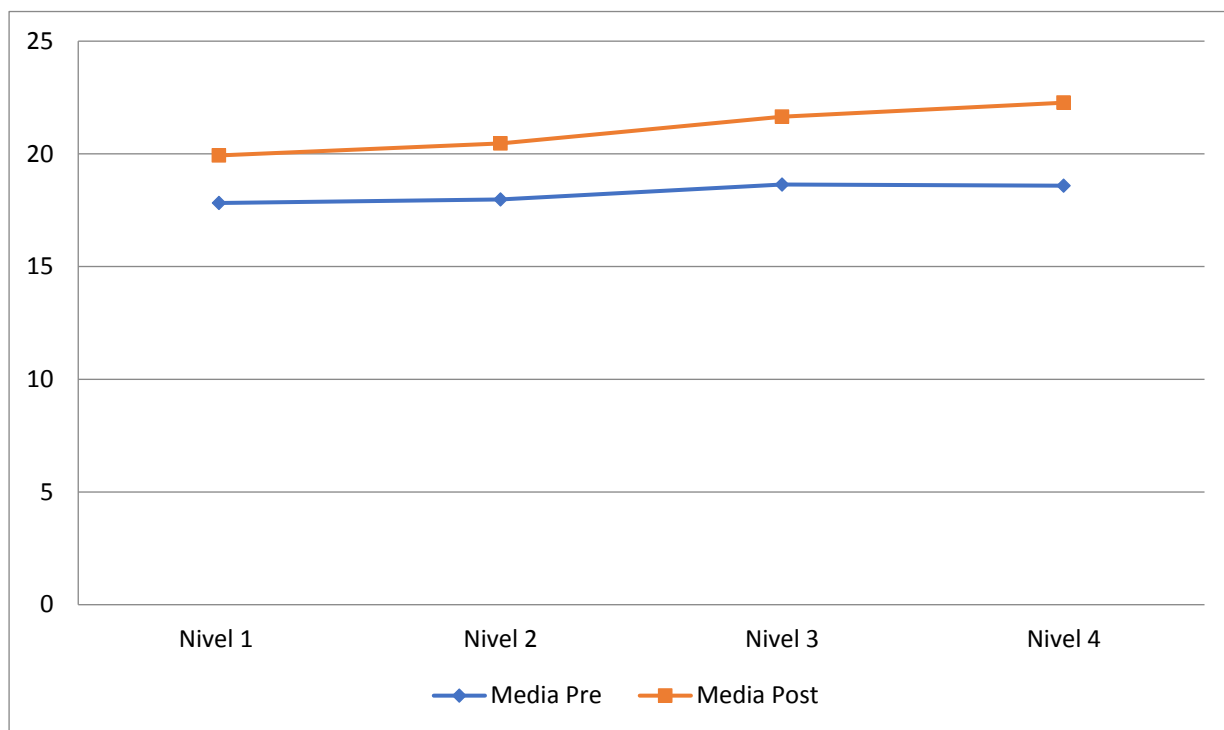
Finalmente, se corrobora la interacción entre la media previa y posterior en cada nivel de adopción del PNCE en relación con la percepción que tienen los alumnos de la disposición de intervenir de sus profesores en acciones de acoso escolar dentro de la escuela (tabla 5). Los datos muestran que es incremental en relación al nivel y la medida posterior de la variable, lo que quiere decir que sí importa y tienen relación las dos condiciones (pre y post) y sus niveles de adopción del programa. Esto se puede ver de manera puntual en la figura 3.

Tabla 5

Comparaciones por parejas para las variables nivel de adopción y tiempo de medida, en relación a la disposición de intervenir de los profesores

NIVEL	(I) TIEMPO	(J) TIEMPO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza para diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
1	1	2	-2.058*	.294	.000	-2.636	-1.480
	2	1	2.058*	.294	.000	1.480	2.636
2	1	2	-2.526*	.297	.000	-3.110	-1.943
	2	1	2.526*	.297	.000	1.943	3.110
3	1	2	-2.969*	.297	.000	-3.552	-2.386
	2	1	2.969*	.297	.000	2.386	3.552
4	1	2	-3.678*	.301	.000	-4.270	-3.087
	2	1	3.678*	.301	.000	3.087	4.270

Se basa en medias marginales estimadas \*. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05. NIVEL= nivel de adopción del programa. TIEMPO: 1= medición previa de la medida y 2= medición posterior de la medida. Medida: disposición a intervenir por parte del docente, desde la perspectiva de los alumnos.

**Figura 3**

*Gráfica de las comparaciones entre el tiempo y la adopción en relación a la disposición del docente a intervenir*

### Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran datos significativos sobre la relación entre el nivel de adopción del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) por parte de los docentes y la percepción que tienen los alumnos sobre la disposición de sus profesores para intervenir en situaciones de violencia escolar. Los análisis descriptivos iniciales sugieren una tendencia hacia la normalidad en la variable de disposición docente a intervenir después de la implementación del programa, especialmente en los niveles más altos de adopción. Esto permite la aplicación de análisis paramétricos robustos para examinar las diferencias.

La comparación de las mediciones pre y post-intervención mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas reveló incrementos significativos en la percepción de la disposición del docente a intervenir en los cuatro niveles de adopción del PNCE (bajo, regular, alto y muy alto). Este hallazgo inicial sugiere que la implementación del PNCE, en general, se asocia con una mayor percepción por parte de los alumnos de que sus profesores están más dispuestos a tomar acción en situaciones problemáticas.

De manera crucial, el análisis de medidas repetidas factorial confirmó una interacción significativa entre los niveles de adopción del programa y el tiempo de la medición (pre y post) en relación con la disposición a intervenir del docente. Esto indica que el aumento en la percepción de la disposición docente no es uniforme en todos los niveles de adopción,

sino que varía en función de la intensidad con la que el programa es implementado por los profesores.

Se encontraron efectos principales significativos tanto para el nivel de adopción del programa como para el tiempo de la medición en sí misma sobre la disposición a intervenir del docente. El efecto principal del tiempo fue particularmente robusto, explicando un 41% de la varianza en la disposición docente percibida. Esto subraya la importancia de la implementación del programa a lo largo del tiempo para generar un cambio en la percepción de los alumnos.

Las comparaciones por parejas entre los niveles de adopción y el tiempo de la medición corroboraron que la percepción de la disposición docente a intervenir aumenta de manera incremental en relación con el nivel de adopción del PNCE y la fase posterior a su implementación. En otras palabras, a medida que los docentes adoptan el programa en mayor medida (utilizando más materiales, estrategias y sesiones), los alumnos perciben una mayor disposición por parte de sus profesores para intervenir en situaciones de acoso escolar. La figura 3 ilustra esta tendencia ascendente, reforzando la idea de que la profundidad de la implementación del PNCE tiene un impacto directo y positivo en la percepción de los estudiantes.

La hipótesis planteada acerca que una mayor adopción del PNCE por parte del profesorado se asocia con una mayor percepción de seguridad y apoyo por parte de los estudiantes ante posibles episodios de violencia en el entorno educativo, se corroboró al comparar los resultados iniciales y finales del modelo de evaluación. No obstante, dado que la potencia estadística y el tamaño del efecto fueron moderados, estos resultados deben interpretarse con precaución para evitar un error tipo 1. Este se produce cuando se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) siendo esta verdadera. Es decir, se concluye que existe un efecto o diferencia cuando en realidad no lo hay. Este error se asocia con la probabilidad alfa ( $\alpha$ ), comúnmente establecida en 0.05. Cometer un error Tipo I implica aceptar una relación espuria como real (Gil y Castañeda, 2005).

Los resultados del estudio muestran que, a mayor involucramiento del profesor en la implementación del programa, es mayor la posibilidad de intervención en las situaciones de violencia en el plantel educativo visto desde la percepción del alumno; este hallazgo es relevante para la evaluación; no obstante, se requiere explorar las perspectivas de profesores, directivos y otras personas que operan en la realización del programa.

El PNCE en sus anteriores evaluaciones ha presentado evidencia de efectividad y factibilidad (Chaparro et al. 2019; CONEVAL, 2017), en su diseño y su implementación, dichas evaluaciones han indicado que puede mejorarse, si se toman en consideración las estrategias de su implementación y las percepciones de los docentes y demás actores educativos; así como, sus percepciones sobre el alcance de los objetivos del programa. Sin embargo, este tipo de estudios cuentan con algunas limitaciones enfocadas principalmente en el diseño metodológico, puesto que carece de un grupo control que impide el control de variables extrañas y, por tanto, el establecer un argumento de causalidad entre el tratamiento (Campbell y Stanley, 2005).

Los hallazgos sugieren que el PNCE mejora la conciencia del estudiante acerca de la percepción que se tiene de los docentes sobre su papel en episodios de violencia. Sin embargo, es esencial que los maestros reciban capacitación sobre la conceptualización y los diversos tipos de violencia porque, según la percepción de los estudiantes, los maestros tienden a intervenir principalmente en casos de violencia física, aunque existen varias formas de violencia (Flores-Partida et al., 2023; Peñalva et al., 2015). Los Hallazgos son consistentes con la literatura existente, la cual sugiere que los programas de intervención de corta duración generalmente tienen un impacto reducido (Mena et al., 2022; Ortega, 2007; Rojas, 2010).

En este contexto, el PNCE se alinea con programas como el Olweus Bullying Prevention Program, donde se acopla dentro del nivel 1 de intervención, denominado como etapa de la sensibilización y la participación colectiva (Olweus, 2007). Sin embargo, la ejecución del programa difiere en cada institución educativa, lo que indica que para mejorar el clima escolar y aminorar la violencia en la escuela se hace necesario implementar una variedad de acciones coordinadas desde la prevención primaria hasta la terciaria. Esto se sugiere en programas como Paz Educa (Varela et al., 2009), Sevilla Anti Violencia Escolar (Del Rey y Ortega, 2001) y Aula sin Violencia (Flores-Pérez et al., 2024).

Como inferencia de los resultados de este estudio, sería apropiado recomendar para posteriores análisis la adopción de un enfoque normativo-prescriptivo en cuanto a la convivencia escolar. Esto implica, esperar que los diversos profesionales involucrados en la educación se comprometan a evaluar y fortalecer las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar. Por lo tanto, la participación de directivos, psicólogos, especialistas de trabajo social y otros profesionales en la valoración y realización del PNCE es fundamental.

Los Hallazgos de este estudio resaltan la importancia del docente para intervenir en episodios de violencia escolar, puesto que según lo resultante existe relación con la adopción del programa por parte del estudiante. Después de la implementación del PNCE, aumentó la disposición de los docentes a actuar frente a casos de acoso escolar, y esto tuvo un impacto positivo en la percepción de los estudiantes sobre la seguridad y el apoyo en la escuela.

Los resultados del estudio son consistentes con investigaciones previas (Calderón, 2011; Benavides-Moreno et al, 2024), al señalar que el rol del docente es fundamental en la configuración de un entorno escolar seguro y de apoyo para los estudiantes. Cuando los docentes están dispuestos a abordar la violencia escolar de manera proactiva, se pueden lograr varios beneficios, como la reducción de incidentes de acoso y la mejora del clima escolar (Reyes y Velázquez, 2022). La intervención del docente es esencial puesto que tiene un rol clave en identificar, prevenir y abordar situaciones de violencia entre los estudiantes, ya que están en contacto directo con ellos y pueden notar cambios en el comportamiento o señales de conflicto.

El éxito del programa en México depende en gran medida de la participación y la disposición de los docentes para intervenir en situaciones de violencia en los planteles educativos. Al brindarles a los docentes las herramientas y el apoyo necesario, se puede crear un entorno escolar propicio y seguro para los procesos de desarrollo de aprendizaje de los alumnos (Molina-Isaza, 2025). Asimismo, Cuando los alumnos perciben que sus profesores

actúan de forma clara, oportuna y justa frente a situaciones de acoso o conflicto, se fortalece la confianza en la autoridad escolar y se promueve un clima de respeto y seguridad (Martí-Aras et al, 2025).

La percepción del estudiante influye directamente en la adopción de las normas de convivencia, ya que los estudiantes tienden a internalizar comportamientos prosociales cuando observan coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica (Avilés- Martínez, 2020). Por el contrario, la inacción docente puede generar sentimientos de indefensión o permisividad frente a la violencia, debilitando el impacto del programa (Gabarda-Mendez et al., 2022). En este sentido, la percepción del estudiante actúa como un indicador sensible del compromiso institucional, y su fortalecimiento puede ser una vía efectiva para mejorar la convivencia en el aula y en la escuela.

En futuras investigaciones sobre el PNCE, se sugiere examinar a todos los miembros de la institución educativa que se ven involucrados en la ejecución y seguimiento del programa. Conocer sus percepciones contribuiría a evaluar de manera integral si se están alcanzando los objetivos propuestos. Al analizar los resultados, es importante tener en cuenta que las escuelas seleccionadas se encuentran en zonas con altos niveles de violencia, por lo que estos resultados no pueden ser generalizados fácilmente a planteles educativos de secundaria con características distintas a la muestra estudiada. Esto podría haber llevado a que los estudiantes respondieran la preprueba influenciados por la deseabilidad social o por la normalización de la violencia, ya que podría ser una realidad diaria en sus hogares, calles y escuelas.

En conjunto, estos resultados proporcionan evidencia sólida de que la adopción del PNCE por parte de los docentes se relaciona positivamente con la percepción de los alumnos sobre la disposición de sus profesores para intervenir en casos de violencia escolar. Si bien la implementación general del programa parece generar un cambio positivo, los mayores beneficios en la percepción estudiantil se observan cuando el PNCE se adopta de manera más integral y profunda. Esto sugiere que los esfuerzos futuros deberían centrarse en estrategias que fomenten una adopción más completa y consistente del PNCE por parte del profesorado para maximizar su impacto en la creación de un entorno escolar más seguro y con mayor capacidad de respuesta ante la violencia desde la perspectiva de los alumnos.

Se recomienda realizar estudios utilizando diversos métodos; sobre todo de corte cualitativo para complementar las evaluaciones cuantitativas. Es relevante analizar los productos derivados de las reuniones que emplea el programa dentro del aula, así como las participaciones orales de los alumnos y el desempeño dentro de la feria para la convivencia.

### Financiamiento

Agradecimientos a la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Sonora por facilitar la obtención de datos, bajo el fondo de financiamiento S0031 y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo al proyecto 1602717 de la convocatoria 2017-1, cuyo responsable técnico es el Dr. José Ángel Vera Noriega de la Universidad de Sonora.

## Referencias

- Avilés-Martínez, J. M., Tognneta-Paulino, L., & Petta-Daud, R. (2020). Actuaciones del profesorado ante el bullying en contextos con y sin Equipos de Ayuda. Estudio en España y Brasil. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1).  
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18091>
- American Psychological Association. (2017). *Manual de Publicaciones de la APA*. Editorial El manual moderno.
- Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres. (2019). *BAESVIM en Sonora, enero-diciembre de 2018*. <http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Analisis>
- Bandalos, D., & Finney, S. (2018). Factor analysis. En G. Hancock, L. Stapleton & R. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 98-122). Routledge.
- Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S., Reyes-Araya, D., & Pozo, V. S. (2024). Violencia escolar en Chile: Desafíos desde la visión docente. *Cadernos de Pesquisa*, 54, e10528.  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/QBkMJwM6RG5qjDL5PpyTKZL/>
- Calderón, I. (2011). La mediación en la resolución de conflictos en los contextos escolares. *Acción pedagógica*, 20(1), 42-57.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222144>
- Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica*, (35), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815165002>
- Camacho, A., Runions, K., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. (2023). Bullying and cyberbullying perpetration and victimization: Prospective within-person associations. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 406-418. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01704-3>
- Campbell, D., & Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu.
- Cedeño, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1734>
- Chaparro, A., Mora, N., & Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1489>
- Chávez-González, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el Altiplano mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 813-835.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14053215007>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2017). *Evaluación de diseño. Programa Nacional de Convivencia Escolar*.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/234137/InformeFinal\\_S271.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/234137/InformeFinal_S271.pdf)

- Cristancho-Vega, M. K., & Niño-Vega, J. A. (2020). Estrategia de formación docente para la intervención en casos de ciberbullying. *Infometric@ - Serie Sociales Y Humanas*, 3(1), 109-130. <http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/110>
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310. <https://idus.us.es/handle/11441/67252>
- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de Investigación*, 36(75), 53-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140390003>
- Díaz, J., & Rodríguez, J. (2010). El papel del docente en las situaciones de violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1), 53-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018883003>
- Díaz, N., Hernández-Segura, G., García, M., Sosa, J., & Gallegos, R. (2020). Efecto de una intervención educativa de enfermería en los conocimientos del cuidador para la atención al adulto mayor. *Revista Ene de Enfermería*, 14(3). [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1988-348X2020000300005](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2020000300005)
- Domínguez, F., & Manzo, M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha. Revista de Psicología*, 8(17), 19-33. <https://link.gale.com/apps/doc/A381286007/IFME?u=anon-4879b2d9&sid=googleScholar&xid=815663d0>
- Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, A.C. (2018). *Código de Ética de las y los Psicólogos Mexicanos*. México. FENAPSIME. <https://fenapsime.org/codigo-de-etica-de-las-y-los-psicologos-mexicanos/>
- Flores-Partida, C. A., Vera, J. Á., & Tánori, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 12-29. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.001>
- Flores-Pérez, V., Camacho, E. J., & Álvarez, G. L. (2024). Evaluación del impacto del programa “Aula sin Violencia” dirigido a adolescentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.1909](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1909)
- Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. A., Duarte-Tánori, K. G., & Peña-Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), 42-58. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574>
- Gabarda-Mendez, C., Cuevas-Monzonis, N., Martí-Aras, A., López-Agustí, A. I., & Rodríguez-Martín, A. (2022). Percepción del profesorado ante el Cyberbullying y detección de necesidades formativas del perfil competencial docente. *REIDOCREA*, 11(38), 458-466. <https://doi.org/10.30827/Digibug.76395>
- García, M., & Ascencio, 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>

- García-Peñalvo, F. J. (2016). La socialización como proceso clave en la gestión del conocimiento. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 7-14.  
<http://dx.doi.org/10.14201/eks2016172714>
- Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. (2016). *La evaluación de impacto en la práctica (2da ed.)*. Grupo Banco Mundial.  
<https://publications.iadb.org/es/la-evaluacion-de-impacto-en-la-practica-segunda-edicion>
- Gessler, M., & Hinrichs, C. (2015). Key predictors of learning transfer in continuing vocational training: Development of a theoretical framework and testing of an empirical model with Structure Equation Modelling (SEM). En S. Bohlinger, U. Haake, C. Jørgensen, H. Toiviainen & A. Wallo (Eds.), *Working and learning in times of uncertainty* (pp. 43-60). Sense Publishers. <https://bit.ly/38u8QxV>
- Gil, J. F., & Castañeda, J. A. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios: Una mirada al valor de p en investigación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(3), 414-424. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n3/v34n3a08.pdf>
- González, E. N., Peña, M. O., & Vera, J. A. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 224-239.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293150349010>
- Greenhouse, S. W., & Geisser, S. (1959). On methods in the analysis of profile data. *Psychometrika*, 24, 95-112. <https://doi.org/10.1007/BF02289823>
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J., Castro, L., & Vargas, J. (2011). Violencia Escolar en Estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403004>
- Hair Jr, J. F., Howard, M. C., & Nitzl, C. (2020). Assessing measurement model quality in PLS-SEM using confirmatory composite analysis. *Journal of business research*, 109, 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.069>
- Huynh, H., & Feldt, L. S. (1976). Estimation of the Box correction for degrees of freedom from sample data in randomized block and split-plot designs. *Journal of Educational Statistics*, 1(1), 69-82. <https://doi.org/10.2307/1164736>
- López, J. R. (2022). Valores en la cultura de paz: camino para la prevención de violencia escolar. *Prohominum*, 2(4), 30-50. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0017>
- Martí-Aras, A., Agustí-López, A. I., & Rodríguez-Martín, A. (2025). La percepción del profesorado en formación ante el bullying y el ciberbullying. *Cuadernos De RES PUBLICA En Derecho Y criminología*, (5), 1-13. <https://doi.org/10.46661/respublica.11251>
- Mejía, M., Gil, Y., Quintero, O., & D'Ávila, M. C. (2018). Intervención educativa en el apego al tratamiento en pacientes con diabetes mellitus tipo 2. Trujillo, Venezuela. *Revista Venezolana de Endocrinología y Metabolismo*, 16(1), 34-46.  
<https://www.redalyc.org/journal/3755/375555047005/html/>

- Mena, A., Moret-Tatay, C., Xavier, C. E., & Argimon, I. I. (2022). Programas de intervención para la prevención de la violencia escolar: Una revisión sistemática y metanálisis. *Edupsykhé*, 19(1), 106-127. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v19i1.4380>
- Méndez, I., Liccardi, G., & Ruiz-Esteban, C. (2020). Mechanisms of moral disengagement used to justify school violence in Sicilian primary school. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 682-690. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030050>
- Molina-Isaza, L. E. (2025). Gestión de la convivencia, percepción del coordinador y orientador escolar: estudio fenomenológico. *Revista UNIMAR*, 43(1). <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4398>
- Muñoz, C. F., Matallana, P. N., & Rodríguez, F. L. (2022). Tipologías de violencia escolar en primaria y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda-Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 270-283. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38845>
- Olweus, D. (2007). A useful evaluation design, and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Orientaciones internacionales: violencia de género en el ámbito escolar*. ONU Mujeres. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Entornos de aprendizaje seguros: prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Prevención de la violencia en la escuela. Manual práctico*. <https://iris.who.int/handle/10665/331022>
- Ortega, R. (2007). La convivencia: Un regalo de la cultura a la escuela. *IDEA-La Mancha*, (4), 50-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506054>
- Palomeque-Pinos, M. G., Pinos-Coronel, P. C., Pinos-Coronel, P. C., & Pinos-Coronel, P. C. (2025). La violencia escolar y el rol del docente. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e-596. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)596](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)596)
- Parra, R., & Ruiz, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2), 512-524. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., & Landa, N. (2015). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>
- Pérez, V (2011). Percepción de Gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Físico, Verbal y Relacional en Profesores de 5° a 8° Básico. *Psykhé*, 20(2), 25-37. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200003>

- Quezada, M. T. P., & Fregoso, E. I. V. (2025). Terapia narrativa y gamificación para intervenir en la violencia y mejorar la convivencia escolar. *Revista NUPEM*, 17(40). <https://doi.org/10.33871/nupem.2025.17.40.7889>
- Ramos, F., Meizoso, M., & Guerra, R. (2016). Instrumento para la evaluación del impacto de la formación académica. *Universidad y Sociedad*, 8(2), 114-124. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/376>
- Repo, J., Herkama, S., & Salmivalli, C. (2023). Bullying interrupted: Victimized students in remote schooling during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 181-193. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00146-6>
- Reyes, G. R., & Velázquez, L. M. (2022). Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 327-355. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.485>
- Reyes-Angona S., Gudiño-Paredes, S., & Fernández-Cárdenas, J. M. (2018). Violencia escolar en Michoacán y Nuevo León, un diagnóstico situado para promover escuelas seguras en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 46-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15557127005>
- Rojas, C. (2010). La violencia cultural y el discurso público de prevención de la violencia. *Nósis*, 19(38), 207-230. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85920311010>
- Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Factores Asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a4>
- Sánchez, A. K. S. (2024). Violencia escolar y sus manifestaciones en la escuela primaria. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(19), 1-26. <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.19.0302>
- Santa-Cruz, H., & Ríos, J. C. (2022). Efectos del programa CONVIVE sobre la percepción de la violencia escolar en adolescentes. *Eureka*, 19(2), 217-233. <https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/67/70>
- Santana, A. K. (2024). Violencia escolar y sus manifestaciones en la primaria. *CoPaLa*, 9(19), 1-26. <http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/258>
- Sapién, L., Ledezma, P., & Ramos, J. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1349-1360. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.369>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Documento base*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB\\_PNCE\\_260217.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Violencia escolar. Criterios de operación del PNCE 2017*. [http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acoso.escolar/La\\_violencia\\_escolar](http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acoso.escolar/La_violencia_escolar)
- Singh, J. (2013). *The relationship between public middle school teachers' reports of their empathy and their reports of their likelihood of intervening in a bullying situation: An*

- action research study* [Tesis de doctorado, University of Hartford]. ProQuest. <https://eric.ed.gov/?id=ED553378>
- Soto, S., & Reyes-Ruiz, L. (2022). Prácticas de atención psicosocial para docentes orientadores y convivencia escolar en educación básica secundaria: una revisión sistemática. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 110-119. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.008>
- Tenempaguay-Reyes, M. V., & Pérez-Castillo, D. F. (2024). Retos para el docente en la atención y enseñanza de estudiantes con conductas disruptivas. *Ciencia Y Educación*, 5(4), 55 - 69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11078569>
- Varela, J., Tijmes, C., & Sprague, J. (2009). *Paz Educa. Programa de prevención de la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana. <https://pazciudadana.cl/biblioteca/documentos/paz-educa-programa-de-prevencion-de-la-violencia-escolar/>
- Vera, J. A., Montoya, J. L., & Tánori, J. (2021). Violencia y clima escolar: valoración del programa PNCE en escuelas primarias de Sonora. *Voces de la educación*, 6(12), pp. 216-237. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/390>
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724>
- Zeladita-Huaman, J. A., Montes-Iturrizaga, I., Moran-Paredes, G. I., Zegarra-Chapoñan, R., Cuba-Sancho, J. M., & Aparco, J. P. (2021). Factores asociados a las actitudes hacia la violencia en escolares de las zonas urbano-marginales de Lima Metropolitana, 2019. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(4), 627-635. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.374.5154>