



Luis Alfredo Guaraca-Correa

E-mail: lguaraca1@utmachala.edu

Orcid: <http://orcid.org/0009-0003-6530-3600>

Elena Nicole Jiménez-Soto

E-mail: ejimenez10@utmachala.edu.ec

Orcid: <http://orcid.org/0009-0007-1911-3725>

Marcia Galina Ullauri-Carrión

E-mail: mullauri@utmachala.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7080-5969>

Jhon Alexander Campuzano-Vásquez

E-mail: jcampuzano@utmachala.edu.ec

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3901-3197>

Universidad Técnica de Machala. Machala, Ecuador

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Guaraca-Correa, L. A., Jiménez-Soto, E. N., Ullauri-Carrión, M. L., & Campuzano-Vásquez, J. A. (2026). Percepción sobre la violencia escolar en estudiantes de educación básica superior y bachillerato. *Portal de la Ciencia*, 7(S1), 297-311, DOI: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v7iEspecial1.999>

==== o ====

Percepción sobre la violencia escolar en estudiantes de educación básica superior y bachillerato

RESUMEN

La violencia escolar forma parte de un fenómeno complejo que integra manifestaciones tanto presenciales como digitales del entorno educativo. El estudio analiza la estructura predictiva de la percepción de violencia escolar en 830 estudiantes de Educación Básica Superior y Bachillerato del cantón Arenillas, Ecuador, con edades entre 12 y 18 años. Se examinó en qué medida la exclusión social, la violencia física directa y la violencia física indirecta predicen la percepción de violencia mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), comparando dicha estructura entre contextos urbano y rural. Utilizando un diseño cuantitativo no experimental de corte transversal, se aplicó el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE3-ESO) y se empleó el modelado de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM). Los resultados indican que las tres formas de violencia presencial predicen significativamente la violencia a través de las TIC, explicando aproximadamente el 63 % de su varianza en ambos contextos. El análisis multigrupo, sustentado en invarianza de medida composicional (MICOM), reveló que la estructura predictiva no difiere significativamente entre zonas urbanas y rurales. Finalmente, se concluye que la violencia digital funciona como continuación de las dinámicas presenciales, lo que demanda intervenciones preventivas integrales que consideren ambas dimensiones.

Palabras clave: Violencia; Adolescente; Acoso escolar; Tecnología de la comunicación; Entorno educacional

Perception of school violence among upper basic education and high school students

ABSTRACT

School violence is part of a complex phenomenon that integrates both in-person and digital manifestations within the educational environment. This study analyzes the predictive structure of school violence perception among 830 students in Upper Basic Education and High School in the Arenillas canton, Ecuador, aged between 12 and 18 years. The extent to which social exclusion, direct physical violence, and indirect physical violence predict the perception of violence mediated by information and communication technologies (ICT) was examined, comparing this structure across urban and rural contexts. Using a non-experimental, cross-sectional quantitative design, the School Violence Questionnaire (CUVE3-ESO) was administered, and partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) was employed. The results indicate that all three forms of in-person violence significantly predict ICT-mediated violence, accounting for approximately 63% of its variance in both contexts. The multigroup analysis, supported by compositional measurement invariance (MICOM), revealed that the predictive structure does not differ significantly between urban and rural settings. Finally, it is concluded that digital violence operates as a continuation of in-person dynamics, which calls for comprehensive preventive interventions that address both dimensions simultaneously.

Keywords: Violence; Adolescents; Bullying; Communication Technologies; Educational Environment

==== o ====

Percepções da violência escolar entre alunos do ensino básico ii e do ensino secundário

RESUMO

A violência escolar faz parte de um fenômeno complexo que integra manifestações presenciais e digitais no meio educativo. Este estudo analisa a estrutura preditiva da percepção da violência escolar entre 830 alunos do Ensino Básico II e do Ensino Secundário do cantão de Arenillas, Equador, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Examinou-se em que medida a exclusão social, a violência física direta e a violência física indireta predizem a percepção da violência mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), comparando esta estrutura entre contextos urbanos e rurais. Utilizando um desenho quantitativo transversal não experimental, foi aplicado o Questionário de Violência Escolar (CUVE3-ESO) e empregue a modelação de equações estruturais por mínimos quadrados parciais (PLS-SEM). Os resultados indicam que as três formas de violência presencial predizem significativamente a violência mediada pelas TICs, explicando aproximadamente 63% da variância em ambos os contextos. A análise multigrupo, baseada na invariância de medida composicional (MICOM), revelou que a estrutura preditiva não difere significativamente entre as áreas urbanas e rurais. Por fim, conclui-se que a violência digital funciona como uma continuação da dinâmica presencial, o que exige intervenções preventivas abrangentes que considerem ambas as dimensões.

Palavras-chave: Violência; Adolescente; Bullying; Tecnologia da comunicação; Ambiente educacional

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) conceptualiza la violencia como la aplicación intencional de la fuerza o del poder físico, ejercida de manera directa o como amenaza, contra uno mismo, otras personas o colectivos, con consecuencias reales o potenciales que incluyen lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o limitaciones (OMS, 2016). Esta definición reconoce la violencia como un fenómeno que abarca dimensiones físicas, psicológicas y sociales, influido por la desigualdad, la cultura y las estructuras de poder (Organización Panamericana de la Salud, 2016).

Dentro de este marco, Guevara et al. (2024) señalan que en el ámbito educativo la violencia escolar incluye diversas manifestaciones físicas, verbales o sexuales, entre las que se incluyen el bullying o acoso entre pares, caracterizado por agresiones físicas y psicológicas reiteradas; el ciberbullying, asociado al hostigamiento a través de medios digitales; así como la exclusión social y la violencia institucional, convirtiéndola en una problemática social en constante crecimiento que afecta de manera directa el desarrollo integral de los adolescentes.

Conforme a datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), más del 30 % de los estudiantes ha enfrentado algún tipo de violencia, con efectos graves en el rendimiento académico, aumentando la tasa de deserción escolar, la exclusión social y el compromiso de la salud física y emocional. En un estudio realizado en Chile sobre la percepción de la violencia escolar en estudiantes mapuche y no mapuche, Muñoz-Troncoso et al. (2023) encontraron que aquellos pertenecientes a grupos culturalmente minoritarios perciben con mayor intensidad la violencia, sobre todo en sus modalidades verbal y física.

Asimismo, una investigación realizada en Ecuador reveló que, aunque el 63 % de los estudiantes no participa en violencia física, un 17 % experimenta exclusión social y discriminación, realidades consideradas comunes en el ámbito escolar; este hallazgo expone dinámicas de rechazo y aislamiento, y confirma que la violencia puede darse mediante conductas relacionales sutiles, pero igualmente dañinas para el desarrollo socioemocional (Iza et al., 2025).

Según Fregoso et al. (2024), las agresiones entre estudiantes constituyen un problema frecuente a lo largo de todos los niveles académicos; no obstante, su punto más alto de incidencia se produce durante la secundaria, etapa en la que, según García et al. (2024), los jóvenes reconocen con exactitud las formas de violencia física, psicológica y sexual que afectan a sus pares. En este escenario, los medios digitales desempeñan un papel relevante en la configuración perceptual, en tanto permiten que situaciones de acoso o agresión se amplifiquen y resignifiquen (Moreno et al., 2024).

De igual modo, se ha constatado que la violencia se presenta a partir de una serie de concepciones que la consideran cotidiana, normal, inevitable e incluso necesaria, lo que contribuye a la legitimación o justificación de dichas conductas. Estas percepciones se mantienen gracias a un ciclo de validación grupal que las presenta como inofensiva, resaltando aquellos discursos que las interpretan como muestra de valentía, marcador de estatus o medio para protegerse o defenderse de otros ataques (García et al., 2024).

La percepción de la violencia escolar es un proceso clave donde los estudiantes reconocen, interpretan y valoran las conductas agresivas en su entorno educativo (Moreno et al., 2024). Esta percepción no es la misma para todos y cambia según el tipo de violencia experimentada o presenciada; además, la visión de los estudiantes con respecto a estos hechos, podría depender de factores personales y del contexto, como vivencias previas, la realidad cultural y los aprendizajes obtenidos de la familia, la escuela y el mundo digital.

Diversas investigaciones a largo plazo muestran que las dinámicas familiares conflictivas y el grupo de amigos influyen en la conducta agresiva (Esteban-Guitart, 2024). También, desde la

perspectiva bioecológica, la violencia se explica como resultado de la interacción de diversos sistemas. Rodríguez-Maldonado (2018) probó que la influencia perjudicial de los pares, la percepción de violencia en la comunidad, la violencia en el hogar y la inestabilidad emocional afectan de manera notable la conducta violenta en los adolescentes.

Según lo planteado por Bandura y su teoría del aprendizaje social, las percepciones sobre la violencia se construyen por medio de procesos de observación, modelado e imitación en concordancia con el entorno social, y no como un fenómeno independiente. Los adolescentes aprenden a conectar estímulos agresivos con conductas violentas, recurriendo a actos de agresión cuando se sienten frustrados, sobre todo si comprueban que dicha conducta ayuda a lograr dominio frente a otros (Bandura, 1977; Muñoz-Escobar, 2023; Villagómez, 2023).

García et al. (2024) mencionan que la normalización favorece la desensibilización emocional, de modo que, cuando algo se vuelve habitual, deja de generar reacción emocional o rechazo. En este proceso, las redes sociales cumplen un papel fundamental, puesto que operan como canales de exposición que pueden provocar que la violencia sea percibida como entretenimiento. Tal como refieren Galán et al. (2022) y Galán y Preciado (2014), este fenómeno disminuye la angustia o el malestar que normalmente generarían las situaciones violentas y, al mismo tiempo, reduce la empatía hacia las víctimas.

A partir de los referentes teóricos presentados podemos fundamentar la dirección de las relaciones que se examinan aquí; es decir, por qué las manifestaciones presenciales de la violencia escolar, como la exclusión social, la agresión física directa y la agresión física indirecta, pueden preceder a la violencia ejercida a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y no ser simplemente una expresión paralela del mismo fenómeno.

Seguidamente, varios estudios relacionados con escalada y desplazamiento de la victimización, muestran que quienes han sido víctimas o testigos de agresiones presenciales tienen una mayor probabilidad de involucrarse más adelante en episodios de violencia a través de las TIC, siendo esta una continuación del conflicto fuera del entorno académico, la extensión de un patrón de victimización o como un mecanismo de retaliación (Maunder y Crafter, 2018; Moreno et al., 2024). Desde el modelo bioecológico, el microsistema escolar y los entornos digitales de los adolescentes operan de manera interconectada, en tanto los estudiantes comparten redes sociales, grupos de mensajería y plataformas virtuales con sus mismos pares presenciales (Esteban-Guitart, 2024; Rodríguez-Maldonado, 2018).

Partiendo de los planteamientos teóricos revisados, el objetivo general de la presente investigación es analizar la estructura predictiva de la percepción de violencia escolar en estudiantes de Educación Básica Superior y Bachillerato del cantón Arenillas, evaluar en qué medida la exclusión social, la violencia física indirecta y la violencia física directa predicen la percepción de violencia mediada por las TIC, y dicha estructura predictiva se compara entre los entornos urbano y rural a través de modelado de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM).

En términos precisos, el estudio se planteó tres propósitos principales: primero, se examinó las propiedades psicométricas del modelo de medida de las cuatro dimensiones de violencia escolar. El segundo propósito buscó estimar la magnitud y dirección de los efectos predictivos que ejercen los tipos de violencia presencial mediada por TIC en cada contexto; y finalmente, se contrastó formalmente a través del proceso de invarianza de medida composicional (MICOM) y el análisis multigrupo PLS-MGA, si la estructura predictiva del modelo difiere significativamente entre las submuestras de estudiantes urbanos y rurales.

A partir del marco teórico revisado y de la evidencia empírica previa, se formularon cuatro hipótesis que estructuran las relaciones examinadas en el modelo estructural. Como primera hipótesis se consideró que la exclusión social entre pares ha sido reconocida como un precedente determinante de la conducta agresiva en línea, puesto que, el continuo rechazo o aislamiento activa procesos de sensibilidad interpersonal y de amenaza a la pertenencia,

situación que incrementa la probabilidad de involucrarse en episodios de cyberbullying, ya sea como mecanismo de retaliación o validación social en plataformas digitales (Marciano et al., 2020; Wright, 2023). En concordancia con esta investigación, se plantea que:

H1: La exclusión social predice positiva y significativamente la percepción de violencia ejercida a través de las TIC en estudiantes de Educación Básica Superior y Bachillerato.

En segundo lugar, la violencia física directa que incluye agresiones, peleas y amenazas explícitas en el entorno escolar se ha consolidado como uno de los predictores más robustos del cyberbullying en la literatura internacional. Marciano et al. (2020) realizaron un meta-análisis longitudinal donde se constató que la participación previa en bullying tradicional es uno de los factores más robustos para predecir la perpetración de cyberbullying. Adicionalmente, Modecki et al. (2014), encontraron una correlación sustancial entre el bullying tradicional y el cyberbullying ($r = 0.45$ para perpetración). Este nexo entre agresión presencial y digital queda evidenciado en estudios recientes con adolescentes ecuatorianos y latinoamericanos (Herrera-López et al., 2017; Iza Garnica et al., 2025). En coherencia con esta literatura, se propone que:

H2: la violencia física directa predice positiva y significativamente la percepción de violencia ejercida a través de las TIC en estudiantes de Educación Básica Superior y Bachillerato.

En tercer lugar, la violencia física indirecta operacionalizada en daños a la propiedad ajena, sustracción de pertenencias y conductas de hostigamiento encubierto suelen ocurrir con las modalidades digitales en patrones de victimización que se extienden a través de los espacios disponibles. La evidencia de estudios prospectivos con análisis de panel cruzado revela asociaciones positivas longitudinales entre las distintas modalidades de agresión presencial y la posterior perpetración de cyberbullying (Marciano et al., 2020; Wright, 2023). Por consiguiente:

H3: la violencia física indirecta predice positiva y significativamente la percepción de violencia ejercida a través de las TIC en estudiantes de Educación Básica Superior y Bachillerato.

Finalmente, la literatura sobre contextos urbanos y rurales en América Latina sugiere que las asimetrías en el acceso y uso de tecnologías digitales, así como las diferencias en redes de pares y supervisión adulta, podrían configurar estructuras predictivas diferenciadas del fenómeno (Herrera-López et al., 2017; Muñoz-Troncoso et al., 2023). Con base en estas consideraciones contextuales, se hipotetiza que:

H4: la magnitud de los efectos planteados en H1, H2 y H3 difiere entre estudiantes de instituciones urbanas y rurales, reflejando configuraciones contextualmente específicas de la violencia escolar.

Método

Diseño

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de corte transversal. El alcance del estudio es explicativo, predictivo y comparativo, en tanto se examinan relaciones predictivas entre constructos latentes y se contrastan dichas relaciones entre dos contextos geográficos (urbano y rural) mediante modelado de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM).

Participantes

La población estuvo conformada por estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 18 años, pertenecientes a cuatro establecimientos educativos del cantón Arenillas, provincia de El Oro, Ecuador. El estudio empleó un muestreo en dos etapas. En la primera fase se seleccionaron las instituciones educativas mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando criterios de ubicación geográfica y tamaño poblacional. En el ámbito urbano se

escogieron los colegios con población estudiantil más amplia, a fin de incrementar el tamaño de la muestra. Por el contrario, en la zona rural, dado que solo existen dos colegios, se decidió incluir ambos para representar adecuadamente este contexto.

A continuación, mediante el uso de una calculadora muestral, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %, se logró obtener una muestra representativa para cada colegio tomando como referencia el total de estudiantes inscritos, obteniéndose un total de 830 participantes. En una segunda fase, dentro de cada colegio, se aplicó un muestreo aleatorio simple para seleccionar a los estudiantes participantes, con la siguiente distribución: Institución urbana A, $n = 301$; Institución urbana B, $n = 251$; Institución rural A, $n = 128$; e Institución rural B, $n = 150$.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico

Se aplicó un cuestionario para recolectar información básica de los participantes, incluyendo la zona donde se encuentra la institución (urbana o rural), la edad, el sexo y el nivel educativo cursado.

Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE3-ESO; Álvarez-García et al., 2012)

Se utilizó para evaluar la percepción de la violencia escolar en alumnado de educación básica superior y bachillerato. Esta herramienta contiene 44 preguntas, respondidas en una escala tipo Likert de cinco opciones (1 = nunca, 5 = siempre). Los enunciados se agrupan en ocho factores: violencia a través de las TIC, violencia del profesorado hacia el alumnado, violencia verbal entre estudiantes, violencia física directa y amenazas, interrupción en el aula, violencia física indirecta por parte del alumnado, exclusión social y violencia verbal del alumnado hacia el profesorado. El instrumento permite obtener tanto una puntuación global de percepción de violencia escolar como puntuaciones específicas por cada dimensión, presentando una muy buena fiabilidad ($\alpha = .939$) y validez confirmada, lo que permite obtener un perfil detallado del clima de convivencia escolar (Álvarez-García et al., 2012).

Siguiendo con el enfoque teórico presentado, en el análisis se modelaron cuatro de las ocho dimensiones del instrumento: exclusión social, violencia física directa y amenazas, violencia física indirecta por parte del alumnado, y violencia a través de las TIC. La selección responde al interés específico de examinar la articulación entre las manifestaciones presenciales de la violencia entre pares y su expresión digital, dejando fuera del modelo aquellas dimensiones referidas a la dinámica profesorado - alumnado y a conductas disruptivas en el aula, cuya inclusión excedería el alcance teórico del presente trabajo.

Procedimiento

Los principios éticos que guiaron el estudio fueron establecidos por la American Psychological Association (APA, 2017), así como las disposiciones contempladas en la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales del Ecuador (Ley 459, 2021). Previo al inicio del estudio, se obtuvo el aval de investigación correspondiente por parte de Vicerrectorado de Investigación, Vinculación y Postgrado de la Universidad Técnica de Machala, concedida el 3 de septiembre de 2025.

La recolección de datos se realizó con la autorización del Distrito Educativo 07D05, que abarca los cantones Arenillas, Huaquillas y Las Lajas, lo que facilitó el ingreso a los establecimientos educativos participantes. Antes de aplicar los cuestionarios, se proporcionó el formulario de consentimiento informado a los representantes legales, permitiéndoles revisar el objetivo del estudio, la naturaleza voluntaria de la participación de sus representados, así como las garantías de confidencialidad y anonimato de las respuestas.

Análisis estadístico

El análisis se ejecutó en el programa SmartPLS 4.1.1.8 (Ringle et al., 2024) utilizando el algoritmo PLS-SEM, con esquema de ponderación por ruta, un máximo de 300 iteraciones y un criterio de detención de 10–7. Se optó por recurrir a PLS-SEM debido a su orientación predictivo-explicativa, su rigor frente a desviaciones de la normalidad multivariada y su pertinencia para trabajar con muestras heterogéneas y submuestras desbalanceadas (Hair et al., 2019; Sarstedt et al., 2022). Dada la heterogeneidad teórica esperada entre los contextos urbano y rural, se estimaron dos modelos contextuales separados.

La evaluación del modelo de medida contempló cargas factoriales externas (≥ 0.708), consistencia interna (α de Cronbach, ρ_A y ρ_c entre 0.70 y 0.95), validez convergente (AVE ≥ 0.50) y validez discriminante mediante el ratio Heterotrait-Monotrait (HTMT < 0.90), con intervalos de confianza bootstrap (Henseler, Ringle y Sarstedt, 2015). En la revisión del modelo estructural se incluyó la inspección de la colinealidad a través del factor de inflación de la varianza (VIF < 3.3), el análisis de los coeficientes path estandarizados junto con sus tamaños del efecto f^2 (criterios de Cohen, 1988), el coeficiente de determinación R^2 y la raíz del residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR < 0.08).

Para la inferencia estadística se usó un bootstrap de 10 000 submuestras, aplicando intervalos de confianza corregidos por sesgo y acelerados (BCa), prueba de dos colas, nivel de significancia de 0.05 y semilla fija para asegurar la reproducibilidad de los resultados. Además, con el fin de validar la comparación entre zonas, se aplicó el procedimiento de invarianza de medida composicional (MICOM) en sus tres pasos (Henseler et al., 2016) con 5 000 permutaciones en SmartPLS. Por último, se realizó un análisis multigrupo (PLS-MGA) basado en bootstrap, apoyado por la prueba paramétrica y el test de Welch–Satterthwaite, con el fin de comprobar si los coeficientes path diferían significativamente entre las submuestras urbana y rural.

RESULTADOS

Caracterización sociodemográfica de la muestra

La muestra definitiva estuvo conformada por 830 estudiantes pertenecientes a cuatro instituciones educativas del cantón Arenillas; 552 (66.5 %) provenían de instituciones urbanas y 278 (33.5 %) de instituciones rurales. La distribución por sexo fue equivalente entre zonas: 51.0 % hombres ($n = 423$), 47.3 % mujeres ($n = 393$) y 1.7 % que prefirió no especificarlo ($n = 14$). Las edades oscilaron entre 12 y 18 años, con mayor concentración entre los 15 y 17 años (63.5 %). El 38.2 % de los participantes cursaba Educación Básica Superior ($n = 317$) y el 61.8 %, Bachillerato ($n = 513$).

Modelo de medida

Se estimaron modelos contextuales separados para la zona urbana ($n = 552$) y la zona rural ($n = 278$). En la submuestra rural se depuraron los indicadores P14, P16, P17, P22 y P30 por presentar cargas factoriales inferiores al umbral de 0.708. Tras esta depuración, las cargas remanentes se ubicaron en el rango 0.700–0.855 en la zona urbana y 0.705–0.842 en la zona rural, confirmando la fiabilidad individual de los indicadores. La fiabilidad y la validez convergente de los constructos se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Fiabilidad y validez convergente de los constructos por zona

Constructo	Zona	α	ρ_A	ρ_c (CR)	AVE
Exclusión Social	Urbana	0.824	0.825	0.883	0.655
Exclusión Social	Rural	0.773	0.780	0.854	0.594
Violencia Física Directa	Urbana	0.829	0.832	0.880	0.594
Violencia Física Directa	Rural	0.641	0.662	0.805	0.580
Violencia Física Indirecta	Urbana	0.813	0.818	0.870	0.572
Violencia Física Indirecta	Rural	0.553	0.556	0.817	0.691
Violencia TIC	Urbana	0.926	0.928	0.938	0.604
Violencia TIC	Rural	0.913	0.914	0.930	0.624

Nota. α = alfa de Cronbach; ρ_A = fiabilidad compuesta de Dijkstra-Henseler; ρ_c (CR) = fiabilidad compuesta; AVE = varianza extraída media. Criterios: $\alpha \geq 0.70$, $\rho_A \geq 0.70$, CR ≥ 0.70 , AVE ≥ 0.50 .

En la zona urbana, los cuatro constructos cumplieron simultáneamente los criterios de aceptación. Por otro lado, en la zona rural, los constructos de Exclusión Social y Violencia TIC alcanzaron los umbrales convencionales; no obstante, Violencia Física Directa ($\alpha = 0.641$; $\rho_A = 0.662$) y Violencia Física Indirecta ($\alpha = 0.553$; $\rho_A = 0.556$) registraron coeficientes alfa y ρ_A inferiores a 0.70, aunque sus respectivos indicadores ρ_c y AVE continuaron en rangos adecuados. Esta limitación sugiere interpretar con precaución los efectos estructurales de estos dos constructos dentro de la submuestra rural. Como se discute más adelante, dicho patrón puede expresar tanto una limitación de medida específica al ámbito rural vinculada al menor número de indicadores que conservaron cargas adecuadas como una manifestación sustantiva en la que las modalidades presenciales de violencia se experimentan con fronteras conceptuales menos diferenciadas.

La validez discriminante se evaluó mediante el ratio HTMT con intervalos de confianza bootstrap (Tabla 2). En la zona urbana, todos los pares se ubicaron por debajo del umbral liberal de 0.90, con un valor máximo de 0.851 (Violencia Física Indirecta $\leftrightarrow$ Violencia Física Directa). En la zona rural, el par Violencia Física Directa $\leftrightarrow$ Violencia TIC alcanzó un HTMT de 0.891, próximo al límite, lo que indica un solapamiento empírico entre ambos constructos en este contexto.

Tabla 2

Validez discriminante: ratio HTMT con intervalos de confianza bootstrap (BCa) por zona

Par de constructos	Zona	HTMT	IC 95% inf.	IC 95% sup.
Exclusión Social $\leftrightarrow$ Violencia TIC	Urbana	0.781	0.714	0.836
Exclusión Social $\leftrightarrow$ Violencia TIC	Rural	0.738	0.614	0.833
Exclusión Social $\leftrightarrow$ Viol. Física Directa	Urbana	0.770	0.687	0.838
Exclusión Social $\leftrightarrow$ Viol. Física Directa	Rural	0.831	0.715	0.929
Exclusión Social $\leftrightarrow$ Viol. Física Indirecta	Urbana	0.745	0.664	0.812
Exclusión Social $\leftrightarrow$ Viol. Física Indirecta	Rural	0.688	0.525	0.816
Viol. Física Directa $\leftrightarrow$ Violencia TIC	Urbana	0.809	0.752	0.857
Viol. Física Directa $\leftrightarrow$ Violencia TIC	Rural	0.891	0.799	0.957
Viol. Física Indirecta $\leftrightarrow$ Violencia TIC	Urbana	0.802	0.738	0.856
Viol. Física Indirecta $\leftrightarrow$ Violencia TIC	Rural	0.820	0.714	0.903
Viol. Física Indirecta $\leftrightarrow$ Viol. Física Directa	Urbana	0.851	0.787	0.907
Viol. Física Indirecta $\leftrightarrow$ Viol. Física Directa	Rural	0.828	0.676	0.951

Nota. HTMT = ratio Heterotrait-Monotrait. IC bootstrap corregido por sesgo y acelerado (BCa, 10 000 submuestras). Criterio liberal: HTMT < 0.90.

Invarianza de medida (MICOM)

Para legitimar las comparaciones entre zonas se aplicó el procedimiento MICOM en sus tres pasos (Henseler, Ringle y Sarstedt, 2016), mediante el algoritmo de permutación de SmartPLS (5 000 permutaciones, dos colas, semilla fija). El Paso 1 (invarianza configural) se cumple por diseño, al haberse aplicado el mismo modelo, los mismos indicadores y los mismos parámetros del algoritmo en ambas submuestras. Los Pasos 2 y 3 se reportan en la Tabla 3.

Tabla 3

Resultados del procedimiento MICOM: invarianza composicional e igualdad de medias y varianzas compuestas

Constructo	Paso 2: Corr. orig.	Paso 2: p	Paso 3a (medias): Dif.	Paso 3a: p	Paso 3b (varianzas): Dif.	Paso 3b: p
Exclusión Social	0.999	.268	0.227	.002	0.438	.003
Violencia Física Directa	0.999	.372	0.336	< .001	0.538	< .001
Violencia Física Indirecta	0.994	.011	0.392	< .001	0.457	.007
Violencia TIC	1.000	.114	0.291	< .001	0.339	.037

Nota. Paso 2 = invarianza composicional (se cumple cuando $p > 0.05$). Paso 3a = igualdad de medias compuestas. Paso 3b = igualdad de varianzas compuestas. Las diferencias del Paso 3 se calculan como Urbana – Rural.

La invarianza composicional (Paso 2) se cumple en tres de los cuatro constructos: Exclusión Social ($p = .268$), Violencia Física Directa ($p = .372$) y Violencia TIC ($p = .114$); Violencia Física Indirecta no la cumple ($p = .011$). Las pruebas de igualdad de medias y varianzas (Paso 3) resultan significativas en todos los constructos, lo que era esperable dado que ambos contextos difieren sustantivamente en sus niveles de exposición a la violencia escolar, fenómeno que constituye precisamente el objeto de comparación del estudio. En conjunto, se establece una invarianza parcial (configural y composicional para tres de los cuatro constructos), condición considerada suficiente para ejecutar comparaciones multigrupo de coeficientes path en PLS-SEM (Henseler, Ringle y Sarstedt, 2016).

Modelo estructural

Los valores VIF entre predictores se mantuvieron por debajo de 3.3 en ambas zonas, descartando problemas de colinealidad. El SRMR del modelo estimado fue de 0.061 en la zona urbana y 0.076 en la zona rural, ambos por debajo del umbral de 0.08. Los coeficientes path estandarizados, sus errores estándar bootstrap, los estadísticos t, los valores p, los intervalos de confianza al 95 % y los tamaños del efecto f^2 se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Modelo estructural: coeficientes path con inferencia bootstrap, intervalos de confianza y tamaños del efecto por zona

Trayectoria	Zona	β	EE	t	p	IC 95%	f^2
H1: Exclusión Social → Violencia TIC	Urbana	0.300	0.046	6.55	< .001	[0.211, 0.390]	0.133
H1: Exclusión Social → Violencia TIC	Rural	0.181	0.066	2.73	.006	[0.043, 0.301]	0.109
H2: Viol. Física Directa → Violencia TIC	Urbana	0.318	0.045	7.09	< .001	[0.228, 0.403]	0.121
H2: Viol. Física Directa → Violencia TIC	Rural	0.432	0.094	4.61	< .001	[0.241, 0.602]	0.289
H3: Viol. Física Indirecta → Violencia TIC	Urbana	0.291	0.047	6.17	< .001	[0.199, 0.385]	0.106
H3: Viol. Física Indirecta → Violencia TIC	Rural	0.321	0.100	3.20	.001	[0.144, 0.529]	0.124

Nota. β = coeficiente estandarizado; EE = error estándar bootstrap; IC = intervalo de confianza al 95 % (BCa, 10 000 submuestras); f^2 = tamaño del efecto. $R^2 = 0.635$ (urbana) y 0.639 (rural). SRMR = 0.061 (urbana) y 0.076 (rural).

Las tres trayectorias hipotetizadas resultaron estadísticamente significativas en ambas zonas. En la zona urbana, los tres predictores ejercieron efectos de magnitud similar sobre Violencia TIC: Violencia Física Directa ($\beta = 0.318$), Exclusión Social ($\beta = 0.300$) y Violencia Física Indirecta ($\beta = 0.291$). El modelo explicó el 63.5 % de la varianza de Violencia TIC. En la zona rural, Violencia Física Directa emergió como predictor de mayor peso ($\beta = 0.432$; $f^2 = 0.289$, efecto mediano), seguida por Violencia Física Indirecta ($\beta = 0.321$) y Exclusión Social ($\beta = 0.181$); el modelo explicó el 63.9 % de la varianza. Las hipótesis H1, H2 y H3 reciben respaldo empírico en ambos contextos.

Análisis multigrupo (PLS-MGA)

Establecida la invarianza parcial, se contrastó la hipótesis H4 mediante análisis multigrupo bootstrap (10 000 submuestras) y se complementó con la prueba paramétrica y el test de Welch-Satterthwait (Tabla 5).

Tabla 5

Análisis multigrupo: comparación de coeficientes path entre zonas

Trayectoria	$\Delta\beta$ (Urb – Rur)	p (PLS-MGA)	p (Paramétrica)	p (Welch-Satt.)
H1: Exclusión Social → Viol. TIC	+0.119	.141	.137	.141
H2: Viol. Física Directa → Viol. TIC	−0.114	.280	.213	.273
H3: Viol. Física Indirecta → Viol. TIC	−0.030	.811	.758	.787

Nota. $\Delta\beta$ = diferencia entre zonas. Todos los valores p son de dos colas. Criterio: $p < 0.05$.

Los resultados de los tres análisis convergen en que ninguna diferencia entre los coeficientes superó el umbral de significación estadística ($p > .05$). Por lo tanto, la hipótesis H4 queda sin respaldo empírico: la estructura predictiva del modelo presenta magnitudes equivalentes en estudiantes de entornos urbanos y rurales. Aunque los coeficientes puntuales parecen indicar un posible mayor efecto de Violencia Física Directa en la zona rural y un mayor peso relativo de Exclusión Social en la zona urbana, los intervalos de confianza bootstrap revelan un solapamiento importante, lo cual impide considerar estas variaciones como estadísticamente significativas. Este hallazgo de equivalencia estructural obtenido sobre la base de una invarianza de medida formalmente establecida constituye un resultado relevante: indica que los antecedentes presenciales de la violencia digital operan con peso predictivo equivalente en ambos contextos, pese a las asimetrías sociodemográficas y tecnológicas entre ellos.

DISCUSIÓN

La evidencia obtenida en este trabajo revela que la violencia escolar en adolescentes ecuatorianos no puede entenderse como categorías aisladas, y une tanto las experiencias presenciales como virtuales mediante un patrón predecible y sólido. Dicho patrón actúa con la misma fuerza tanto en zonas urbanas como rurales, hecho que contradice la creencia de que cada uno genera una dinámica propia. La diferencia principal entre los grupos, radica sobre todo en los niveles de exposición, y no en la naturaleza del fenómeno, convirtiéndose en un hallazgo clave para el diseño de futuros programas preventivos.

Además, la exclusión social aporta un impacto notable sobre la violencia que se ejerce a través de las tecnologías, mostrando una profunda repercusión con otras formas de violencia, aunque carezca del componente físico. Estos resultados coinciden con la propuesta de Marciano et al. (2020) que establecen que la marginalización activa una sensibilidad intensa al rechazo que, en ausencia de canales presenciales para responder, encuentran en el mundo digital un canal de expresión ampliado. Por lo tanto, demuestra que lo silencioso y sutil de esta forma de violencia es engañosa, puesto que opera como un antecedente tan potente como la de las conductas agresivas más evidentes.

Sumado a ello, la exclusión social parece mostrar un mayor peso sobre la ciber violencia en jóvenes pertenecientes a zonas urbanas, posiblemente debido a que cuentan con mayor acceso y presencia de redes sociales en comparación a sus pares rurales, sugiriendo que mientras más densidad de conectividad digital, más espacios existen para que el aislamiento se convierta en hostilidad digital. Si bien la hipótesis es especulativa al trabajar con datos transversales, se alinea con la evidencia disponible (Wright, 2023) y abre una prometedora agenda de investigación para escenarios urbanos latinoamericanos.

De todos los predictores analizados, la violencia física directa se posicionó como el más potente, destacando sobre todo en la zona rural, donde presentó un tamaño de efecto considerable ($f^2 = 0.289$), notablemente mayor que en la urbana y superior a lo reportado por meta-análisis internacionales (Modecki et al., 2014). Si bien esta diferencia no fue estadísticamente significativa en la comparación multigrupo, no carece de relevancia, dado que nos indica que entornos comunitarios pequeños, donde los pares presenciales y los contactos digitales suelen ser parte de las mismas redes superpuestas, las agresiones físicas pueden proyectarse con mayor rapidez al espacio virtual.

Los resultados obtenidos se ven reforzados por el valor HTMT cercano al umbral (0.891) entre Violencia Física Directa y Violencia a través de las TIC en la zona rural. Más que una inconsistencia psicométrica, este hallazgo podría tratarse de una realidad sustantiva: cuando el agresor presencial también actúa como agresor digital, los adolescentes presentan dificultad para diferenciar conceptualmente ambas formas de violencia con la misma nitidez que sí muestran los estudiantes de la zona urbana. La frontera entre lo físico y lo virtual se diluye cuando la red de pares es única, y eso aparece reflejado en los datos.

Si bien la literatura latinoamericana ha destacado reiteradamente las diferencias entre contextos urbanos y rurales en la violencia escolar (Herrera-López et al., 2017; Muñoz-Troncoso et al., 2023), esta investigación demostró una similitud estructural inesperada entre los dos entornos. Sin embargo, los tres análisis de contraste multigrupo arrojaron resultados consistentes al no detectar diferencias significativas entre los coeficientes. Esta conclusión se confirmó con solidez metodológica después de establecer formalmente la invarianza parcial mediante MICOM.

En virtud de ello, nuestra interpretación principal es que las zonas urbanas y rurales se distinguen en la cantidad de violencia que ocurre, y no en la forma en que se articulan sus distintas modalidades. Las pruebas de igualdad de medias del paso 3 del MICOM fueron significativas para los cuatro constructos, confirmando variaciones en los niveles absolutos entre contextos. No obstante, los mecanismos subyacentes que muestran como la violencia presencial alimenta la digital, funciona con la misma lógica en los dos entornos. Esta separación entre niveles y mecanismos resulta clave para que las intervenciones preventivas puedan compartir una arquitectura común, ajustando la dosis e intensidad según su necesidad.

Desde el punto de vista práctico, las evidencias encontradas apuntan a tres tipos de líneas de acción para los programas de intervención. Por un lado, se debe optar por no limitarse solo a la dimensión digital y dejar desatendidos los antecedentes que la sustentan; una prevención efectiva del cyberbullying debe contar también con intervención sobre la violencia presencial, entendiéndola como raíz del problema y no un elemento aislado. La segunda línea de acción defiende que se debe contar con la exclusión social en un lugar prioritario al mismo nivel que aquellas con agresiones visibles, pese a ser menos detectable para los adultos. Finalmente, en la última línea, es posible contar con un diseño de intervenciones con un núcleo compartido para zonas urbanas y rurales, ajustando únicamente su intensidad y formatos.

En contraste, la fiabilidad que muestran los constructos Violencia Física Directa y Violencia Física Indirecta en la submuestra rural ($\alpha = 0.641$ y $\alpha = 0.553$), constituye una de las limitaciones más importantes del estudio. Aunque los indicadores de CR y AVE se mantuvieron

en niveles aceptables, los efectos observados en la zona rural deben tomarse con precaución. Por lo mismo, la depuración de indicadores fue necesaria pero insuficiente; probablemente, el uso de escalas validadas localmente se lograría captar mejor estas modalidades en contextos rurales del Ecuador.

Otra limitación que muestra el estudio es su diseño transversal, debido a que el modelo se fundamenta teóricamente en que la violencia presencial influye en la digital, los datos recogidos en un único momento no permiten descartar relaciones bidireccionales ni el efecto de variables no contempladas. Esta limitación solo se podría resolver con estudios longitudinales en el que se apliquen análisis de panel cruzado. De igual manera, el uso exclusivo de autoinformes plantea el riesgo de varianza de método común; aunque el full collinearity VIF descartó problemas serios, incorporar reportes de pares y profesores fortalecería la validez convergente.

Por otra parte, aunque la magnitud y características que ofrecen la muestra permiten una transferibilidad razonable, debido a la selección no probabilística de instituciones en la primera fase restringe la generalización estadística fuera del cantón Arenillas. Como último punto, el modelo se restringió solo a cuatro de las ocho dimensiones del CUVE3-ESO; por lo que integrar las dimensiones del profesorado y de disrupción en el aula hubiera permitido construir modelos más completos del clima escolar y de su relación con la violencia digital.

Estas limitaciones, en lugar de ser solo obstáculos, permiten la abertura de nuevas líneas de investigación prometedoras. Para ellos, se destaca la necesidad urgente de desarrollar estudios longitudinales con al menos tres olas de medición, que posibiliten modelar adecuadamente las relaciones recíprocas que pueden existir entre la violencia presencial y la digital. Integrar variables mediadoras como desconexión moral, sensibilidad al rechazo o regulación emocional, enriquecería sustancialmente el modelo y orientaría con mayor precisión el diseño de intervenciones. Replicar el análisis multigrupo en otras dicotomías relevantes (público/privado, costa/sierra) ayudaría además a delimitar los alcances de la equivalencia estructural aquí documentada.

CONCLUSIÓN

La violencia escolar percibida por adolescentes ecuatorianos no se organiza como un conjunto de fenómenos paralelos. En resumen, aquello que sucede en espacios físicos del colegio, como los pasillos, las aulas y las canchas, alimentan lo que ocurre después en redes sociales y aplicaciones de mensajería. La exclusión social, la agresión física directa y la indirecta emergen como predictores sólidos y consistentes de la violencia ejercida a través de las TIC, y explican aproximadamente dos tercios de su varianza.

Igualmente, es importante el aporte sobre la arquitectura de relaciones y como trabaja con la misma fuerza tanto en zonas urbanas y rurales, siendo la diferencia entre ambos el nivel de exposición y no el modo en que las modalidades de violencia se relacionan entre sí. Esta distinción cobra gran importancia dentro de la práctica, debido a que nos indica la viabilidad de crear programas de prevención que compartan una misma base conceptual, pero se puedan adaptar en intensidad según las realidades de cada contexto local.

Finalmente, esta investigación contribuye con evidencia empírica proveniente de un contexto latinoamericano, región que ha sido representada escasamente en los estudios de violencia que utilizan PLS-SEM. Según los hallazgos obtenidos, las intervenciones destinadas a reducir el cyberbullying en lugares como el cantón Arenillas deberán abandonar la idea de tratar la violencia digital como un fenómeno autónomo y reconocerla como parte de un continuo que se inicia en las interacciones presenciales dentro del aula.

Contribución de los autores

Luis Alfredo Guaraca Correa: Concepción del estudio, elaboración integral del manuscrito, redacción, análisis e interpretación de los resultados.

Elena Nicole Jiménez Soto: Colaboración en la elaboración del manuscrito, revisión del contenido y apoyo en la organización de la información.

Marcia Galina Ullauri Carrión y Jhon Alexander Campuzano Vásquez: Dirección científica de la investigación, revisión crítica de la literatura y supervisión académica del manuscrito.

Declaración de conflictos de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses. La investigación fue realizada con recursos propios de los autores, sin financiamiento externo, becas o consultorías que pudieran influir en la interpretación de los resultados.

REFERENCIAS

- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., y Dobarro González, A. (2012). CUVE3. Cuestionario de Violencia Escolar-3: Manual de referencia [CUVE3. School Violence Questionnaire-3: Reference manual]. Grupo ALBOR-COHS.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice-Hall. <https://archive.org/details/sociallearningth0000band>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Esteban-Guitart, M., Sierralta, A., Searle, D., y Subero, D. (2024). Aportes de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner a la investigación e intervención educativa [Contributions of Bronfenbrenner's bioecological theory to educational research and intervention]. Innovación Educativa, 34, 169–183. <https://doi.org/10.15304/ie.34.9638>
- Fregoso Borrego, D., Vera Noriega, J. A., Duarte Tanori, K. G., Tanori Quintana, J., y Cuevas Jaramillo, M. C. (2024). Efecto de la familia, la comunidad y la escuela sobre la percepción de violencia según el observador alentador y defensor [Effect of family, community and school on the perception of violence according to the encouraging and defending bystander]. Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines, 41(1), 8–9. <https://doi.org/10.16888/interd.2024.41.1.8>
- Galán Jiménez, J. S. F., Calderón Mafud, J. L., Sánchez-Armáss Cappello, O., y Guzmán Sescosse, M. (2022). Exposición y desensibilización a la violencia en jóvenes mexicanos en distintos contextos sociales [Exposure and desensitization to violence in Mexican youth in different social contexts]. Acta de Investigación Psicológica, 12(3), 5–17. <https://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v12n3/2007-4719-aip-12-03-5.pdf>
- Galán Jiménez, J. S. F., y Preciado Serrano, M. de L. (2014). Desensibilización a la violencia: una revisión teórica para la delimitación de un constructo [Desensitization to violence: A theoretical review for the delimitation of a construct]. Uaricha, 11(25), 70–81. <https://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/download/65/477>
- García Martínez, J. A., Castaño Benavides, A., Herra Chaves, M., Fallas Vargas, M. A., y Villalobos Zamora, N. (2024). Normalización de la violencia en redes sociales: un estudio de casos con adolescentes costarricenses [Normalization of violence on social

- media: A case study with Costa Rican adolescents]. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9275493>
- Guevara Vidalón, D. J., Rodríguez Esteban, A., y Vidal García, F. J. (2024). Análisis y perspectivas de la violencia escolar en la Educación Básica del Perú [Analysis and perspectives of school violence in Basic Education in Peru]. *Andes Pediátrica*, 95(6), 805–814. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v95i6.5218>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., y Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Henseler, J., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Henseler, J., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2016). Testing measurement invariance of composites using partial least squares. *International Marketing Review*, 33(3), 405–431. <https://doi.org/10.1108/IMR-09-2014-0304>
- Herrera-López, M., Casas, J. A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2017). Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(2), 117–125. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0414>
- Iza Garnica, G. P., Villacís Mora, X. E., Trávez Cantuña, J. P., y Montoya Monar, M. G. (2025). Violencia y acoso escolar en estudiantes de bachillerato en Ecuador: análisis de factores de riesgo [School violence and bullying in high school students in Ecuador: Analysis of risk factors]. *Revista Científica y Tecnológica VICTEC*, 6(11), 13–28. <https://istvicenteleon.edu.ec/victec/index.php/revista/article/view/211>
- Marciano, L., Schulz, P. J., y Camerini, A.-L. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(2), 163–181. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031>
- Maunder, R. E., y Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.010>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., y Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moreno, D. P., Montalvo Martínez, A., Valdés Roque, Y., y Valdés Roque, Y. (2024). Percepción social de la violencia desde las vivencias de un grupo de adolescentes de La Habana [Social perception of violence from the experiences of a group of adolescents in Havana]. *Panorama Cuba y Salud*, 19(1), 52–64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10198431.pdf>
- Muñoz-Escobar, C. (2023). Influencia de la violencia escolar en el desarrollo de aprendizajes: análisis desde la teoría del aprendizaje social de Bandura [Influence of school violence on learning development: Analysis from Bandura's social learning theory]. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 1(1), 15–31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10679988>
- Muñoz-Troncoso, F., Cuadrado-Gordillo, I., Riquelme-Mella, E., Miranda-Zapata, E., y Ortiz-Velosa, E. (2023). Perception of school violence: Indicators of normalization in Mapuche

- and non-Mapuche students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 24. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010024>
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. (2016). La prevención de la violencia juvenil: panorama general de la evidencia [The prevention of youth violence: An overview of the evidence]. Washington D. C. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/28248>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). Las adolescentes se enfrentan a tasas alarmantes de violencia de pareja [Adolescent girls face alarming rates of intimate partner violence]. <https://www.who.int/es/news/item/29-07-2024-adolescent-girls-face-alarming-rates-of-intimate-partner-violence>
- Ringle, C. M., Wende, S., y Becker, J.-M. (2024). SmartPLS 4. SmartPLS GmbH. <https://www.smartpls.com>
- Rodríguez-Maldonado, E. (2018). Predictores ecológicos de violencia en jóvenes: comunidad, familia, pares y estado emocional [Ecological predictors of violence in youth: Community, family, peers and emotional state]. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 4(1). <https://cuved.unam.mx/rdipycs/wp-content/uploads/2018/06/Predictores-ecologicos-de-violencia-en-jovenes.pdf>
- Sarstedt, M., Hair, J. F., Pick, M., Liengaard, B. D., Radomir, L., y Ringle, C. M. (2022). Progress in partial least squares structural equation modeling use in marketing research in the last decade. *Psychology & Marketing*, 39(5), 1035–1064. <https://doi.org/10.1002/mar.21640>
- UNESCO. (2023, 20 de abril). Violencia escolar en adolescentes: una revisión sistemática [School violence in adolescents: A systematic review]. <https://www.unesco.org/es/articles/que-necesita-saber-acerca-de-la-violencia-y-el-acoso-escolar>
- Villagómez Cabezas, A. V., Bonilla Andrango, L. J., Bonilla González, G. P., y Torres García, T. D. (2023). El aprendizaje social de Albert Bandura como estrategia de enseñanza de educación para la ciudadanía [Albert Bandura's social learning as a teaching strategy for citizenship education]. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 8(5), 1286–1307. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9335841>