



## Satisfacción con la vida en adolescentes de secundaria: su relación con acoso y ciberacoso escolares<sup>1</sup>

### Life Satisfaction among Adolescent Middle School Students: Its Relationship with School Bullying and Cyberbullying

Alejandro César Antonio LUNA BERNAL  
Universidad de Guadalajara, Jalisco, México  
[alejandro.luna@academicos.udg.mx](mailto:alejandro.luna@academicos.udg.mx)

 <https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

Josefina SANDOVAL MARTÍNEZ  
Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

 <https://orcid.org/0000-0002-4113-1897>

Recibido: 2025.06.18

Aprobado: 2025.07.18

---

1 Los investigadores desean agradecer la colaboración de los cuerpos académicos «Adolescentes: mundo y vida» (UDG-CA-967) y «Violencia, manejo del conflicto y mediación» (UDG-CA-705) de la Universidad de Guadalajara para la realización del presente estudio.

### Resumen

Actualmente, existe gran interés por identificar variables asociadas a la satisfacción vital en adolescentes. En ese marco, uno de los aspectos más relevantes a considerar es la violencia escolar, debido al papel central que las relaciones entre pares juegan en el desarrollo psicosocial del individuo. En este sentido, este trabajo se planteó como objetivo analizar la relación del *bullying* y el *cyberbullying* con la satisfacción vital en estudiantes de secundaria. Se realizó una investigación cuantitativa no experimental, transversal y correlacional. La muestra se compuso por 119 estudiantes de una escuela secundaria pública de Guadalajara (Jalisco, México), quienes respondieron el Cuestionario de Bullying, el Test de Cyberbullying y la Escala de Satisfacción con la Vida. No se identificaron diferencias estadísticamente significativas por grado escolar. Respecto al género, los varones tendieron a presentar puntuaciones más elevadas en dos dimensiones del *bullying* (agresión y victimización). Se encontraron correlaciones inversas de la satisfacción vital con la mayoría de las variables de acoso y ciberacoso, con excepción de la victimización y la observación en hombres, y de la ciberagresión en mujeres. Los hallazgos se discuten en el marco de la literatura sobre violencia escolar y satisfacción con la vida en adolescentes.

*Palabras clave:* acoso escolar, adolescentes, ciberacoso, género, satisfacción con la vida, secundaria

### Abstract

Currently, there is considerable interest in identifying variables associated with life satisfaction among adolescents. One of the most relevant aspects to consider in this context is school violence, due to the central role that peer relationships play in adolescents' psychosocial development. Accordingly, the present study aimed to analyse the relationship between bullying and cyberbullying, and life satisfaction, among secondary school students. This was a non-experimental quantitative study, using a cross-sectional, correlational design. The sample consisted of 119 students from a public middle school in Guadalajara (Jalisco, Mexico). Participants completed the Bullying Questionnaire, the Cyberbullying Test, and the Satisfaction with Life Scale (SWLS). No statistically significant differences were found across grade levels. Regarding gender, boys tended to score higher in two dimensions of bullying (aggression and victimization). Inverse correlations were observed between life satisfaction and most bullying and cyberbullying variables, except for victimization and observation in boys, and cyberaggression in girls. The findings are discussed within the framework of the literature on school violence and life satisfaction among adolescents.

*Keywords:* adolescents, bullying, cyberbullying, gender, satisfaction with life, middle school

## Introducción

En la actualidad existe una amplia literatura que ha abordado el estudio del *bullying* y el *cyberbullying* escolar, sin embargo, sigue siendo necesario el generar información que permita examinar su relación con diversas dimensiones del desarrollo adolescente, a fin de comprender con mayor detalle su dinámica e impacto. Una de las dimensiones del desarrollo adolescente, que resulta de gran relevancia en la actualidad, es la relativa a su nivel de satisfacción vital, la cual es un indicador central del bienestar subjetivo y de la salud mental positiva (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013; Saldivia et al., 2023). En la adolescencia, los individuos enfrentan numerosos cambios físicos, emocionales y sociales que pueden influir en su bienestar psicológico y calidad de vida (Bustamante et al., 2022). Evaluar su nivel de satisfacción en esta etapa permite identificar factores protectores y de riesgo asociados a su desarrollo psicosocial. Por lo tanto, su estudio no solo contribuye a la comprensión del mundo y vida de los adolescentes, sino también a generar bases para el diseño de políticas educativas y de salud orientadas a promover su mayor bienestar.

Como es bien sabido, la violencia escolar tiene efectos negativos significativos en el bienestar emocional (ansiedad, depresión, baja autoestima) y el rendimiento académico (bajo desempeño, ausentismo, deserción) de niños, niñas y adolescentes (Solano & Solís, 2025). Debido a lo anterior, el presente estudio se propuso indagar en la posible relación que pudieran tener las experiencias de involucramiento en situaciones de violencia escolar (presencial y digital) con la satisfacción con la vida de adolescentes de secundaria, considerando los diferentes roles en que podrían verse implicados ya sea como agresores, víctimas u observadores. La expresión «violencia escolar» se utilizará en este trabajo para hacer referencia a ambas modalidades: *bullying* y *cyberbullying*.

### ***Bullying* y *cyberbullying***

El *bullying* o acoso escolar constituye un tipo de violencia entre pares, se caracteriza por presentarse de modo sistemático hacia una misma víctima, de manera periódica en espacio y tiempo, por parte de un individuo o grupo inmerso en el mismo contexto escolar del afectado, bajo una relación de poder asimétrica (Salas, 2016). Desde una mirada psicosocial, el *bullying* debe ser entendido como una dinámica compleja que involucra a víctimas, agresores

y observadores (Sandoval et al., 2023). Por esta razón, el presente estudio aborda el fenómeno considerando estos distintos roles que los adolescentes pueden asumir en estas situaciones.

Por su parte, el *cyberbullying* puede definirse como un tipo de acoso que ocurre utilizando medios electrónicos para causar daño de manera deliberada y reiterada entre pares (Del Rey et al., 2018). Si bien esta forma de acoso comparte elementos con el *bullying* presencial (tales como ser intencional, repetitivo y marcado por un desequilibrio de poder); sin embargo, su carácter digital añade algunas particularidades como el hecho de no estar limitado por el espacio ni por el horario escolar, la permanencia del contenido ofensivo en la Web, el anonimato del agresor o agresores, y la amplia visibilidad del hecho debida a las redes sociales digitales (Laca-Arocena et al., 2020). Desde una visión psicosocial, este fenómeno se concibe como una interacción compleja entre la cibervíctima, el ciberagresor y los ciberobservadores, por lo que también aquí se deberá abordar el fenómeno considerando estos distintos roles en que pueden resultar implicados los estudiantes (Sandoval et al., 2023).

Los datos más recientes sobre la prevalencia de estos fenómenos muestran la gravedad con la que hoy en día siguen afectando a las infancias y adolescencias en México y otras partes del mundo, por lo cual su estudio y atención siguen siendo relevantes. Según datos del Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA, 2023) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), el 20.9 % de la población mexicana de 12 años y más que utilizó Internet en 2023 fue víctima de *cyberbullying*. Para la población de 12 a 19 años esta encuesta reportó prevalencias de 13.5 % a 42.4 % en hombres y de 20.4 % a 41.3 % en mujeres, siendo los promedios nacionales 23.0 % y 30.1 %, respectivamente. Por otra parte, de acuerdo con la organización internacional Bullying sin Fronteras (BSF, 2024), México se posicionó como segundo lugar en casos de *bullying* durante 2023-2024 con 280 000 casos, solo superado por España donde se reportaron 300 000.

### **Satisfacción con la vida**

La satisfacción con la vida puede entenderse como una valoración subjetiva, cognitiva y de carácter general que las personas realizan acerca del grado en que se encuentran satisfechas con su vida (Diener et al., 1985). Se considera

una evaluación cognitiva y subjetiva porque implica un juicio personal basado en criterios individuales, más que en estándares externos, y se considera global porque no se restringe a áreas específicas de la vida (Kusier & Folker, 2021; Pavot et al., 1991).

Una de las herramientas psicométricas más conocidas para medir la satisfacción con la vida a nivel mundial es la escala propuesta por Diener et al. (1985), llamada Satisfaction with Life Scale (SWLS), formada por cinco ítems. La SWLS cuenta con múltiples traducciones y adaptaciones, incluyendo población mexicana (Granillo et al., 2024; Martell et al., 2018; Padrós et al., 2015; Villaveces et al., 2024). Reyes (2018) destaca cuatro principios fundamentales del enfoque en que se basa este instrumento: que el juicio de satisfacción con la vida es emitido por la propia persona, que esta persona se basa en criterios generales definidos por ella misma, que lo hace considerando sus propias circunstancias y expectativas, y que no interviene un evaluador externo para determinar qué debe considerarse como satisfactorio o relevante.

Algunos estudios realizados con la SWLS en población mexicana han mostrado índices relativamente altos de satisfacción con la vida, por ejemplo, el estudio de Granillo et al. (2024), donde se presentó una media de 4.01 en satisfacción vital (sobre un máximo de 5), en una muestra de 388 participantes con edades de 18 a 62 años de la Ciudad de México; por su parte, Martell et al. (2016), en un estudio con adolescentes de 14 a 20 años en Zacatecas, reportó un puntaje promedio de 26.17 para la muestra total (en este caso, se sumaron las respuestas de los cinco ítems).

Un hallazgo similar puede observarse en estudios nacionales e internacionales en que se ha evaluado la satisfacción vital utilizando otros instrumentos. En México, por ejemplo, la Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) 2021 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), utilizó la siguiente pregunta: «Podría decirme, en una escala de 0 a 10, ¿qué tan satisfecha(o) se encuentra actualmente con su vida?». Resultaron promedios de 8.45, 8.37 y 8.53 para la población adulta en general, mujeres y hombres, respectivamente. Por su parte, en los resultados de PISA 2018, la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019) informó que el 83 % del estudiantado mexicano participante reportó puntajes entre 7 y 10 en la escala de 10 puntos, siendo el promedio de la OECD un 67 %.

Una posible explicación de este tipo de hallazgos se ha basado en aspectos culturales. Por ejemplo, según Carballeira et al. (2015) una satisfacción con la vida, relativamente elevada entre los mexicanos, puede estar relacionada con aspectos tales como la pertenencia a una cultura más colectivista en la que se valoran positivamente las relaciones interpersonales estrechas, y al hecho de tratarse de un país con una economía emergente donde los habitantes pueden percibir un cierto mejoramiento paulatino de sus condiciones de vida, en contraste con los países desarrollados con culturas individualistas. En un sentido similar, Vera et al. (2011) identificaron un modelo comparable para jóvenes universitarios mexicanos y brasileños, según el cual la felicidad se vincula primariamente con la familia y los amigos, enseguida con sus objetivos personales, sus valores, la salud, el atractivo físico y las relaciones amorosas, y finalmente con el profesorado y la economía del país. Por su parte, Gordon et al. (2018), a partir del análisis de datos de la Encuesta Nacional sobre Satisfacción Subjetiva con la Vida y la Sociedad (Ensaviso) de 2014, encontraron que la autonomía en la toma de decisiones, las relaciones familiares y las condiciones económicas son los factores de mayor influencia al momento de explicar la satisfacción vital de los mexicanos. En este mismo sentido, una investigación con 1212 alumnos de diez escuelas secundarias en Sonora, México, realizada por Lagarda et al. (2022), encontró que el bienestar personal y la satisfacción con la vida de los adolescentes está relacionada principalmente con aspectos personales ligados a las relaciones interpersonales, así como con el grado de identificación y conexión con la comunidad en la que residen. Según los autores, los adolescentes que reportan mayor satisfacción con su vida muestran diversos beneficios, entre ellos un funcionamiento psicosocial más saludable, vínculos sociales más sólidos, menos conductas problemáticas y mejores resultados escolares, tales como mayor rendimiento académico, satisfacción con la escuela, percepción de competencia y autoeficacia. En consecuencia, una alta satisfacción vital favorece múltiples aspectos positivos del desarrollo adolescente.

### **Diferencias de género en *bullying* y *cyberbullying***

El género es una dimensión de gran relevancia en el estudio de los distintos fenómenos de violencia en la adolescencia. De acuerdo con Delhumeau et al. (2025), las diversas expresiones de violencia están frecuentemente dirigidas hacia aquellos que no se ajustan a las normas de género tradicionales, lo cual

se asocia a experiencias diferenciadas vividas por adolescentes hombres y mujeres en el espacio educativo. No obstante, con respecto a la relación entre el género y el acoso y ciberacoso escolares, existe cierta discrepancia entre los estudios.

En México, Vega-Cauich (2018) llevó a cabo un análisis de los datos de la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, considerando una submuestra de 18 839 jóvenes de 12 a 29 años que contestaron que estaban estudiando, al momento de la aplicación de la entrevista, en secundaria, preparatoria y educación superior. De acuerdo con sus resultados «se observa un efecto de acuerdo con el género, pues los hombres suelen presentar más prevalencia de conductas violentas que las mujeres durante el bachillerato» (p. 78). En un sentido similar, los datos más recientes del INEGI (2024) muestran una tendencia de mayor cibervictimización en mujeres de 12 a 19 años respecto de los hombres, siendo los promedios nacionales 23.0 % y 30.1 %, respectivamente.

Bachmeier y Cardozo (2024), por su parte, realizaron un estudio con 745 adolescentes con edades de 13 a 19 años, en Argentina. No encontraron diferencias estadísticamente significativas, salvo en los siguientes casos: las mujeres de escuelas públicas y privadas presentaron mayor cibervictimización, y los hombres de escuelas privadas mayor agresión y ciberagresión.

Por su parte, Amemiya et al. (2022), en un estudio con 1160 adolescentes de 11 a 21 años en Perú, encontraron que las experiencias de victimización indirecta resultaron similares para mujeres y hombres, pero que estos sí recibieron más agresiones directas. Según los autores, ello podría explicarse debido a que «en los varones, las formas directas y visibles les permite mejorar su estatus social entre sus pares» (p. 194).

A este respecto cabe mencionar también el estudio de Martínez-Ferrer et al. (2021) realizado con 2011 adolescentes escolarizados de Andalucía, España, en edades de 12 a 18 años. En sus resultados, los autores observaron que la relación entre la cibervictimización, la victimización *offline* y el ciberacoso resultó más fuerte para los varones que para las estudiantes, lo cual podría significar que ellos tal vez recurran más a este último como respuesta ante la experiencia de victimización presencial y virtual. Además, se confirmó que

las mujeres presentaron mayor uso problemático de las redes sociales tras las experiencias de victimización tanto presencial como virtual. Según los autores, estas diferencias pueden atribuirse a los roles de género, en función de los cuales las alumnas tienden a mostrar más interés que los varones en resolver conflictos y mantener sus relaciones de amistad. Aunado a ello, según los autores, diversos estudios han mostrado que la prosocialidad y empatía son importantes activos del estatus y la reputación virtual de las estudiantes, lo que podría explicar por qué ellas tienden a evitar el comportamiento agresivo cuando son victimizadas, a diferencia de los varones.

### **Diferencias de género en satisfacción con la vida**

Con respecto a la posible relación entre el género y la satisfacción con la vida, los hallazgos de diversas investigaciones han resultado divergentes. Por ejemplo, un estudio realizado por Martínez-Ferrer et al. (2012), con 1884 adolescentes de nueve centros educativos españoles en edades de 11 a 17 años, no encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres en satisfacción con la vida. En un sentido similar, Alvarado-Calderón (2022) no encontró diferencias en una investigación con 401 adolescentes de 15 a 17 años de Costa Rica. Por otra parte, en una investigación realizada en Michoacán, México, con estudiantes universitarios y población general, no hubo diferencias estadísticamente significativas en función del género ni de la edad de los participantes (Padrós et al., 2015). Los autores hicieron notar la coincidencia de estos hallazgos con otros estudios previos. Cabe mencionar también un estudio con alumnado de nivel secundaria de Monterrey, México, realizado por Rodríguez y Álvarez (2016). En este trabajo se identificó el género a partir del Inventario de Bem. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas, salvo en el ítem 5 de la SWLS, «Hasta ahora he conseguido las cosas más importantes que quiero para mi vida», donde los individuos andróginos tuvieron un puntaje promedio mayor ( $M = 4.16$ ) que los femeninos ( $M = 3.5$ ), los masculinos ( $M = 3.4$ ) y que los indiferenciados ( $M = 3$ ).

No obstante lo anterior, cabe mencionar que algunos trabajos sí han reportado diferencias entre hombres y mujeres. Por ejemplo, la ENBIARE 2021 del INEGI (2021), citada más arriba, reportó un promedio de satisfacción con la vida más alto en hombres que en mujeres. Por su parte, en el mencionado estudio de Martell y Mendoza (2016), llevado a cabo en Zacatecas, México,

con adolescentes de 14 a 20 años, las puntuaciones promedio halladas fueron de 26.55 para las mujeres y 25.76 en los hombres. Los autores no dieron una explicación de estas diferencias de género, solo indicaron la necesidad de profundizar más en esta dirección para futuros estudios. A nivel internacional, Orben et al. (2022) han observado que la satisfacción con la vida podría variar a lo largo de la adolescencia debido a los distintos ritmos de maduración que experimentan hombres y mujeres. De acuerdo con ello, durante los primeros años de la adolescencia es posible que se presente una menor satisfacción vital en las mujeres respecto de los hombres, pero que esa tendencia se equilibre a lo largo de la adolescencia e incluso se revierta en la adultez temprana, etapa en la cual los varones tienden a presentar niveles más bajos que ellas.

Dados estos resultados divergentes en las investigaciones con respecto al género, en el presente estudio se consideró oportuno examinar posibles diferencias significativas entre hombres y mujeres, de manera previa al análisis de la relación entre satisfacción con la vida y violencia escolar, así como en el examen de sus vinculaciones.

### **Relación entre satisfacción con la vida, *bullying* y *cyberbullying***

Con respecto a la relación entre la satisfacción con la vida y la violencia escolar, conviene considerar que los estudios previos la han enfocado en ambas direcciones. Por un lado, se ha analizado el posible impacto que las experiencias de victimización y la implicación en la violencia pueden tener sobre la satisfacción vital; pero en otros trabajos se ha contemplado también el posible papel protector que una elevada satisfacción con la vida podría tener sobre la vulnerabilidad a ser victimizado.

En la línea que identifica consecuencias negativas de la implicación en la violencia escolar sobre el bienestar de los individuos, Martell et al. (2018) señalan que, durante la adolescencia, es común que la aparición de situaciones de riesgo tales como las adicciones, los embarazos no deseados y la violencia se vinculen a niveles bajos de satisfacción con la vida.

Por su parte, Carrascosa y Ortega-Barón (2018) realizaron un estudio con 1034 adolescentes de 12 a 19 años de Valencia, España. La satisfacción con la vida presentó correlaciones inversas estadísticamente significativas con

agresión y victimización. Al comparar el puntaje de satisfacción según el nivel de implicación, se encontró que los no implicados y los agresores y víctimas ocasionales presentaron mayor satisfacción con la vida, en comparación con los agresores, víctimas y agresores-víctimas frecuentes.

En un sentido similar, Menéndez et al. (2021) realizaron un estudio con 1785 adolescentes de 12 a 17 años en España, identificando diversos perfiles de estudiantes. El más adaptativo de ellos, estuvo caracterizado por altos niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación), baja frustración de las mismas, niveles altos de satisfacción con la vida, responsabilidad personal y social, y bajos niveles de victimización y agresión. Por su parte, los perfiles desadaptativos se caracterizaron por presentar una mayor tendencia a la victimización y agresión, y menor satisfacción con la vida. De acuerdo con los autores, este hallazgo se podría explicar a partir de la baja autoestima, la pertenencia a familias desestructuradas, y la propia circunstancia de haberse implicado en situaciones de violencia escolar, especialmente para las víctimas.

Otro estudio en esta misma línea es el realizado por Miranda et al. (2019) con 5774 estudiantes de 71 escuelas públicas de educación secundaria de Lima Metropolitana, con edad promedio de 14.19 años. En sus resultados, la satisfacción con la vida correlacionó de manera inversa con el *bullying* y directa con el apoyo de los adultos. De acuerdo con los autores, ello se podría interpretar en el sentido de que las experiencias de victimización ejercen un efecto negativo sobre la satisfacción vital, en línea con otros estudios previos. Además, se observó que el apoyo por parte de los adultos, tanto en casa como en la escuela, tiene un efecto mitigador del efecto del *bullying* sobre la satisfacción con la vida.

Por su parte, Vásquez y Miranda (2022) realizaron un estudio con 2574 estudiantes del servicio educativo rural en Perú, con rango de 12 a 18 años. Los resultados muestran que el *bullying* y los apoyos de pares tienen un efecto significativo sobre la satisfacción con la vida de manera independiente, aunque no en la interacción de estas variables. Según los autores, ello significa que, si el estudiante obtiene sentido de pertenencia y soporte por parte de sus compañeros propenderá a sentirse satisfecho con su vida y a tener mayor alegría y optimismo; en cambio, si padece violencia por parte de ellos, tenderá a presentar niveles bajos de bienestar.

Por otro lado, en la línea que identifica la satisfacción vital como factor protector se encuentra el estudio de Povedano et al. (2011), quienes hallaron correlaciones inversas entre satisfacción con la vida y victimización escolar, en una muestra de estudiantes españoles de 11 a 16 años. Los autores validaron un modelo estructural donde la satisfacción vital y la autoestima median la relación del clima familiar con las experiencias de victimización por parte de pares en el contexto educativo. Según sus resultados, las mujeres presentan menos probabilidades de sufrir victimización abierta, tanto física como verbal, en la escuela, lo cual coincide con estudios previos; no obstante, el modelo de relaciones entre variables resultó similar para ambos géneros, lo que podría significar que el proceso de victimización es similar. Los autores concluyeron que un ambiente familiar positivo promueve la autoestima y la satisfacción vital, tanto en hombres como en mujeres, lo cual reduce la vulnerabilidad frente al acoso escolar.

Por su parte, en el estudio citado de Martínez-Ferrer et al. (2012), llevado a cabo con adolescentes españoles de 11 a 17 años, se encontró que un buen clima y ajuste escolar se asocia con una menor propensión a ser victimizado, tanto de manera directa como a través de la satisfacción con la vida. De acuerdo con los autores, los estudiantes que perciben mayor implicación y cooperación entre pares y con el profesorado tienden a presentar mayor satisfacción con la vida, lo cual protege al adolescente de la victimización. Además, es posible que los alumnos con mayor satisfacción vital posean mayores habilidades y recursos para manejar situaciones difíciles, y sientan mayor apoyo de sus familias y de la institución.

No obstante lo anterior, algunos estudios no han encontrado una vinculación estadísticamente significativa entre la violencia escolar y la satisfacción vital. Por ejemplo, en el estudio de Alvarado-Calderón (2022), efectuado con 401 adolescentes de 15 a 17 años de Costa Rica, si bien se encontraron relaciones directas entre empatía, satisfacción con la vida y percepción del clima escolar, la dimensión de *bullying* no presentó asociaciones significativas con las variables analizadas.

Considerando esta discrepancia en los estudios previos, así como la ausencia de investigaciones que examinen la asociación entre la satisfacción con la vida, el *bullying* y el *cyberbullying* en población adolescente mexicana, es que

el presente estudio se propuso ser una primera aproximación al análisis de las relaciones entre estas variables en estudiantes de nivel secundaria en México.

### **Objetivos del presente estudio**

En el contexto de lo anterior, la presente investigación se planteó como objetivo general analizar la relación del *bullying* y el *cyberbullying* con la satisfacción vital en estudiantes de nivel secundaria. Como objetivos particulares se plantearon los siguientes: a) examinar posibles diferencias de las variables de estudio en función del género y del grado escolar de los participantes; b) valorar si existe una relación entre las experiencias de violencia escolar presencial entre pares y la satisfacción con la vida en adolescentes de secundaria, considerando los distintos roles de agresor, víctima y testigo, y las posibles diferencias de género y grado escolar; y c) valorar también esto último pero en el caso de la ciberviolencia escolar.

### **Método**

#### **Tipo de estudio**

El presente es un estudio empírico cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal (Ato et al., 2013) y de alcance correlacional (Hernández et al., 2010) ya que su objetivo principal se orienta a identificar las relaciones entre las variables de estudio, en este caso, las de violencia escolar y satisfacción con la vida.

#### **Participantes**

La muestra del estudio estuvo constituida por 119 estudiantes de una escuela secundaria de sostenimiento público, ubicada dentro de la zona metropolitana de Guadalajara (Jalisco, México), con rango de edad de 12 a 15 años ( $M = 13.09$ ,  $DE = 0.86$ ), de los cuales 54 (45.4 %) se identificaron como hombres y 65 (54.6 %) como mujeres. Los participantes se encontraban distribuidos en los tres grados o anualidades que constituyen el nivel educativo de secundaria en México, siendo 41 (34.5 %) de primer grado, 37 (31.1 %) de segundo y 41 (34.5 %) de tercer año.

Se optó por realizar el presente estudio con una muestra pequeña, pero metodológicamente adecuada, al tratarse de una primera aproximación

al análisis de las relaciones entre la satisfacción con la vida, el *bullying* y el *cyberbullying* en estudiantes de nivel secundaria en México. Esta decisión se fundamenta en la ausencia de investigaciones previas que examinen la asociación entre estas variables en población adolescente mexicana. Se tomó en consideración el hecho de que cada una de estas variables cuenta, de forma individual, con un respaldo teórico sólido, evidencia empírica previa y herramientas de medición validadas. Estas condiciones aportan solidez al diseño del estudio y a sus hallazgos, a pesar del tamaño muestral, y permitirán sentar un precedente valioso para investigaciones futuras de mayor alcance.

### **Instrumentos**

Los participantes respondieron una batería de pruebas psicométricas, de las cuales en el presente estudio se consideraron dos: el Screening de Acoso entre Iguales y la Escala de Satisfacción con la Vida. Se describen a continuación estos instrumentos.

El Screening de Acoso entre Iguales es un cuestionario creado por Garaigordobil (2013), que consta de dos partes: el Cuestionario de Bullying y el Test de Cyberbullying.

El Cuestionario de Bullying consta de doce ítems distribuidos en tres escalas: agresión, victimización y observación. Cada escala incluye cuatro reactivos que abordan distintas formas de violencia: física, verbal, social y psicológica. Antes de responder se brinda a los estudiantes, por escrito, una explicación del concepto de *bullying* y de los tipos de agresión señalados. Luego se les solicita que indiquen, en primer lugar, si han sido víctimas de estas conductas (escala de victimización); posteriormente, si las han ejercido sobre otros compañeros (escala de agresión); y finalmente, si han presenciado o tenido conocimiento de que otros estudiantes las han llevado a cabo (escala de observación). Para responder se utiliza una escala tipo Likert de cuatro puntos que va de 0 (nunca) hasta 3 (siempre), refiriéndose al periodo del último año escolar. La puntuación en cada escala se obtiene sumando las respuestas a los cuatro reactivos correspondientes, lo cual permite generar tres puntuaciones por cada participante: agresión, victimización y observación. Además, sumando los valores de agresión y victimización se obtiene una cuarta puntuación de victimización agresiva, la cual representa el grado en que una persona participante ha sido simultáneamente receptora y perpetradora de conductas

violentas. Como se señaló, el instrumento fue diseñado por Garaigordobil (2013), quien también llevó a cabo su validación empírica con una muestra representativa compuesta por 3026 adolescentes de entre 12 y 18 años, residentes en el País Vasco, España. En cuanto a la confiabilidad, la autora reportó coeficientes alfa de Cronbach de 0.70 para la escala de victimización, 0.71 para agresión y 0.80 para observación. Con los datos del presente estudio se obtuvieron confiabilidades alfa de 0.77, 0.62 y 0.83 para las escalas de victimización, agresión y observación, respectivamente.

El Test de Cyberbullying es un instrumento diseñado para evaluar la implicación de los adolescentes en conductas de ciberacoso desde tres dimensiones: ciberagresión, cibervictimización y ciberobservación. Antes de responder se proporciona a los estudiantes una definición del fenómeno, entendido como una modalidad de acoso que se realiza a través del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Posteriormente se les pide completar las tres escalas, cada una compuesta por quince preguntas que hacen referencia a distintas conductas de *cyberbullying*. Las respuestas se recogen mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos, que va de 0 (nunca) a 3 (siempre), según la frecuencia con que han experimentado o presenciado estas situaciones. La puntuación se obtiene sumando las respuestas de cada escala, lo cual permite generar tres puntuaciones por cada participante: ciberagresión, cibervictimización y ciberobservación. Además, sumando los valores de ciberagresión y cibervictimización se obtiene una cuarta puntuación de cibervictimización agresiva, la cual representa el grado en que una persona participante ha sido simultáneamente receptora y perpetradora de conductas ciberviolentas. El instrumento fue desarrollado por Garaigordobil (2013) en el estudio señalado anteriormente. La autora reportó índices alfa de Cronbach de 0.82 para cibervictimización, 0.91 para ciberagresión y 0.87 para ciberobservación. Más recientemente, Laca-Arocena et al. (2020) realizaron un estudio de validación psicométrica con una muestra de 1155 estudiantes mexicanos de bachillerato con edades de 15 a 19 años, obteniendo buenos indicadores de validez así como coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.84, 0.86 y 0.92 para las escalas de cibervictimización, ciberagresión y ciberobservación, respectivamente. Con los datos del presente estudio se obtuvieron confiabilidades alfa de 0.85, 0.73 y 0.93 para cibervictimización, ciberagresión y ciberobservación.

Finalmente, la Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction with Life Scale, SWLS) es un instrumento de cinco ítems ampliamente conocido a nivel internacional. Elaborado por Diener et al. (1985), ha sido utilizado en cientos de estudios alrededor del mundo y traducido a diversos idiomas. En la presente investigación se usó la traducción de Atienza et al. (2000). Para responder se solicita al alumnado que señale su grado de acuerdo o desacuerdo con cada oración, según una escala Likert de cinco puntos, de 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Para calificar el instrumento se obtuvo el promedio de las respuestas de cada participante a los cinco reactivos, obteniendo así una sola puntuación de satisfacción con la vida. En el estudio original de Atienza et al. (2000), llevado a cabo en Valencia, España, con una muestra de 697 adolescentes de 11 a 15 años, se reportó un índice alfa de Cronbach de 0.84. Más recientemente, un estudio de Esnaola et al. (2017) proporcionó evidencia a favor de la invarianza de la estructura unifactorial de la SWLS con relación al país, al sexo y a la edad considerando muestras de adolescentes mexicanos y españoles, reportando así mismo un alfa de Cronbach de 0.86. Granillo et al. (2024) también mostraron validez de constructo e invarianza de la estructura unifactorial de la SWLS en una muestra de 388 participantes en edades de 18 a 62 años de la Ciudad de México. Martell et al. (2018) reportaron también la validez de la estructura unifactorial de la escala, así como un alfa de Cronbach de 0.85 en un estudio realizado con adolescentes escolarizados de 14 a 20 años en Zacatecas. Resultados similares se han encontrado en otros estudios de validación llevados a cabo en México (Villaveces et al., 2024). Con los datos del presente estudio se obtuvo una confiabilidad alfa de 0.86.

## **Procedimiento**

La aplicación de los cuestionarios se realizó dentro de las aulas correspondientes. A los estudiantes se les brindó una explicación sobre el propósito general del proyecto de investigación. Se les hizo una invitación a responder voluntariamente y de forma anónima, confidencial y para objetivos científicos. También se les aclaró que no existen respuestas correctas o incorrectas, ya que el interés principal del estudio radica en reflejar sus experiencias, para lo cual lo esencial era la sinceridad de sus respuestas. Así mismo se les señaló que los cuestionarios no serían analizados de forma individual, sino que las respuestas se agruparían para obtener datos estadísticos del conjunto de los participantes.

### **Aspectos éticos**

Esta investigación se clasifica como libre de riesgos, conforme a lo establecido en el artículo 17, fracción I, del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud, actualmente vigente en México (Estados Unidos Mexicanos, Poder Legislativo, H. Congreso de la Unión, 1987). Así mismo, se garantizó el cumplimiento de los lineamientos éticos establecidos en el Código de Ética para Psicólogos de la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP, 2010), así como de los principios y normas de conducta definidos por la American Psychological Association (APA, 2017). En particular, se puso especial cuidado en asegurar que los participantes otorgaran su consentimiento informado, se preservara su anonimato y se protegiera rigurosamente la confidencialidad de los datos obtenidos, los cuales fueron utilizados exclusivamente con propósitos científicos y académicos.

### **Análisis estadístico**

Todos los procedimientos se realizaron empleando el programa estadístico IBM SPSS versión 21 (IBM Corp., 2012). Se calcularon las puntuaciones de los adolescentes participantes en cada una de las variables de estudio. Enseguida se examinó si se cumplía en ellas con el supuesto de normalidad, necesario para el análisis estadístico de tipo paramétrico. Para ello, se consideraron como buenos valores de asimetría y curtosis dentro del rango  $-1 + 1$ , y como aceptables en el de  $-2 + 2$  (George & Mallery, 2020). Únicamente las variables de observación y de satisfacción con la vida tuvieron valores buenos; las demás no alcanzaron el nivel aceptable en asimetría, en curtosis o en ambas.

En el marco de lo anterior, y con el fin de identificar si se presentaban diferencias significativas en las variables de estudio, en función del género y grado escolar, se llevaron a cabo los siguientes análisis. Con respecto a satisfacción con la vida se realizó un análisis de varianza (ANOVA) univariado bifactorial con diseño de  $2 \times 3$  (dos niveles de género, por tres de grado escolar). Por su parte, para identificar posibles efectos del género en las variables de violencia escolar se ejecutó una prueba no paramétrica de Mann Whitney, así como la de Kruskal-Wallis para observar con esta última probables diferencias por grado escolar.

Hecho lo anterior, para analizar las correlaciones entre las variables de estudio se decidió utilizar la prueba no paramétrica de Spearman, debido a la naturaleza no normal de los datos en la mayoría de las variables de violencia escolar. Se llevó a cabo un análisis en la muestra total, otro en la de hombres, y finalmente otro en la de mujeres. Para la interpretación de los resultados se examinó la significancia estadística así como la dirección y la fuerza de las correlaciones, considerando valores cercanos a 0.1, 0.3 y 0.5 como correlaciones débiles, moderadas o fuertes, respectivamente (Cohen, 1988). Es importante señalar que, aunque los análisis en las submuestras se ven limitados por el tamaño de la muestra, se consideró relevante llevarlos a cabo debido a que permiten apreciar en qué medida la tendencia observada en la muestra total se mantiene en cada grupo, así como generar indicios sobre posibles diferencias que podrían examinarse más detalladamente en futuros estudios.

## Resultados

El puntaje promedio obtenido por los participantes en satisfacción con la vida fue de 3.31 ( $DE = 1.15$ ). En la tabla 1 se muestran las medias aritméticas de las puntuaciones por género y grado escolar, con su correspondiente desviación estándar, así como los resultados del análisis de varianza univariado bifactorial. Como se puede observar, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en los efectos principales de género, ni de grado escolar, ni en los efectos de interacción entre ambos factores sobre la satisfacción vital.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza factorial de satisfacción con la vida en función de género y grado escolar*

Grado escolar	Género	
	Hombres	Mujeres
	M (DE)	M (DE)
Primer año	3.26 (1.14)	3.58 (1.22)
Segundo año	3.09 (1.00)	3.50 (1.14)
Tercer año	2.98 (1.16)	3.34 (1.23)
Total	3.14 (1.10)	3.46 (1.18)
Variable / interacción	<i>F</i> (gl)	<i>p</i>
Género	2.74 (1/118)	0.10
Grado escolar	0.47 (2/118)	0.63
Género* Grado escolar	0.02 (2/118)	0.98

*Nota.*  $N = 119$ .

Por otra parte, en la tabla 2 se presentan los resultados del comparativo por género en las variables de violencia escolar. Como se puede observar, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en victimización, agresión y victimización agresiva, siendo mayor el rango promedio de los hombres en comparación con el de las mujeres en los tres casos.

**Tabla 2**

*Resultados de la prueba de Mann Whitney comparando variables de violencia escolar en función del género*

Variables de violencia escolar	Hombres	Mujeres	<i>U de Mann Whitney</i>
	( <i>n</i> = 54)	( <i>n</i> = 65)	
	Rango promedio	Rango promedio	
Victimización	67.34	53.90	1358.50*
Agresión	71.72	50.26	1122.00***
Observación	63.32	57.24	1575.50
Victimización agresiva	71.16	50.73	1152.50**
Cibervictimización	57.27	62.27	1902.50
Ciberagresión	63.71	56.92	1554.50
Ciberobservación	58.46	61.28	1838.00
Cibervictimización agresiva	58.62	61.15	1829.50

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

Por otro lado, en la prueba de Kruskal-Wallis utilizada para comparar las variables de violencia escolar en función del grado escolar, resultó que en ninguna de tales variables se presentaron diferencias estadísticamente significativas. Los resultados se presentan en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis comparando variables de violencia escolar en función del grado escolar*

Variables de violencia escolar	Primer año (n = 41)	Segundo año (n = 37)	Tercer año (n = 41)	H (2)
	Rango promedio	Rango promedio	Rango promedio	
Victimización	55.40	62.58	62.27	1.24
Agresión	57.41	57.46	64.88	1.40
Observación	53.65	59.95	66.40	2.84
Victimización agresiva	54.65	61.08	64.38	1.73
Cibervictimización	51.84	61.62	66.70	4.06
Ciberagresión	52.99	62.39	64.85	3.55
Ciberobservación	52.02	60.16	67.83	4.39
Cibervictimización agresiva	50.13	62.95	67.21	5.54

*Nota.* H = H de Kruskal-Wallis. No se realizaron comparaciones múltiples porque la prueba global no muestra diferencias significativas.

En la tabla 4 se presentan los resultados del análisis correlacional en la muestra total. Como se puede observar, se aprecia una tendencia general de todos los puntajes de acoso y ciberacoso escolares a correlacionar de manera directa entre sí, y de modo inverso con satisfacción con la vida. Las correlaciones son estadísticamente significativas y de grados entre moderados y altos.

**Tabla 4***Correlaciones entre las variables de estudio, muestra total*

	A	V	O	VA	CA	CV	CO	CVA	SV
A	-	0.50***	0.48***	0.80***	0.52***	0.39***	0.42***	0.47***	-0.33***
V		-	0.50***	0.90***	0.39***	0.48***	0.46***	0.52***	-0.32***
O			-	0.57***	0.38***	0.47***	0.53***	0.50***	-0.20*
VA				-	0.52***	0.52***	0.50***	0.59***	-0.38***
CA					-	0.51***	0.50***	0.73***	-0.24*
CV						-	0.59***	0.94***	-0.44***
CO							-	0.64***	-0.32***
CVA								-	-0.42***
SV									-

*Nota.*  $N = 119$ . Se utilizaron correlaciones Spearman. \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ . A = Agresión, V = Victimización, O = Observación, VA = Victimización agresiva, CA = Ciberagresión, CV = Cibervictimización, CO = Ciberobservación, CVA = Cibervictimización agresiva, SV = Satisfacción con la vida.

En la tabla 5 se presentan los resultados del análisis correlacional, diferenciado en función del género. Como se puede observar, se aprecia nuevamente una tendencia general de todos los puntajes de acoso y ciberacoso escolares a correlacionar de manera directa entre sí, y de modo inverso con satisfacción con la vida. Las correlaciones son nuevamente de grado entre moderado y alto. Como excepciones se aprecia únicamente que no resultan significativas las asociaciones de satisfacción vital con victimización, victimización agresiva ni con observación en hombres, ni con ciberagresión en mujeres. No obstante, se recomienda interpretar estos últimos resultados con cautela debido a que el reducido tamaño de las submuestras podría haber conducido a no detectar algunas correlaciones significativas entre las variables.

**Tabla 5***Correlaciones para las variables de estudio separadas por género*

	A	V	O	VA	CA	CV	CO	CVA	SV
A	-	0.61***	0.45***	0.83***	0.39**	0.41**	0.49***	0.45***	-0.29*
V	0.29*	-	0.54***	0.94***	0.46***	0.58***	0.53***	0.64***	-0.45***
O	0.55***	0.46**	-	0.54***	0.34**	0.50***	0.57***	0.53***	-0.26*
VA	0.70***	0.85***	0.65***	-	0.50***	0.58***	0.56***	0.64***	-0.42**
CA	0.66***	0.28*	0.41**	0.54***	-	0.50***	0.50***	0.71***	-0.17
CV	0.51***	0.44**	0.42**	0.58***	0.59***	-	0.63***	0.93***	-0.49***
CO	0.42**	0.43**	0.46***	0.52***	0.54***	0.53***	-	0.66***	-0.33***
CVA	0.61***	0.44**	0.48***	0.64***	0.79***	.094***	0.61***	-	-0.45***
SV	-0.32*	-0.05	-0.07	-0.21	-0.28*	-0.42**	-0.35*	-0.40**	-

Nota.  $N = 119$ . Se utilizaron correlaciones Spearman. \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ . Los resultados de la submuestra de mujeres ( $n = 65$ ) se presentan por encima de la diagonal. Los resultados de la submuestra de hombres ( $n = 54$ ) se muestran por debajo de la diagonal. A = Agresión, V = Victimización, O = Observación, VA = Victimización agresiva, CA = Ciberagresión, CV = Cibervictimización, CO = Ciberobservación, CVA = Cibervictimización agresiva, SV = Satisfacción con la vida.

## Discusión

La presente investigación se planteó como objetivo analizar la relación del *bullying* y el *cyberbullying* escolares con la satisfacción vital en estudiantes de nivel secundaria. Previo a ello, se examinó el nivel de satisfacción con la vida, y si existían diferencias estadísticamente significativas por género y grado escolar en las variables de estudio.

El puntaje promedio obtenido por los participantes en satisfacción con la vida resultó, en el presente estudio, ser comparativamente menor que el reportado en otros trabajos llevados a cabo en México con muestras de adolescentes de bachillerato (Granillo et al., 2024; OECD, 2019; Martell et al., 2016). No obstante, estos hallazgos son similares a los reportados por Solorio et al. (2024) en una muestra de alumnos de secundaria y bachillerato de Michoacán, así como con los de Lagarda et al. (2022) en estudiantes de secundaria de Sonora, aunque estos últimos se refieren a satisfacción con dominios como los amigos, la familia, la escuela, el ambiente y la satisfacción personal. Lo anterior pudiera estar relacionado con que los estudiantes del nivel medio básico se

encuentran al inicio de su vida adolescente, viviendo todavía las experiencias asociadas al desarrollo puberal, por lo cual es probable que sus niveles de satisfacción con la vida se vean afectados por estos cambios (Aymerich et al., 2021). En este sentido, Orben et al. (2022) también han observado que la satisfacción con la vida podría variar a lo largo de la adolescencia, aunque en su caso, como se señaló, se observaron diferencias entre hombres y mujeres que no fueron replicadas en la presente investigación. No obstante, como se indicó, en algunos estudios con adolescentes tampoco se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres en satisfacción con la vida (Alvarado-Calderón, 2022; Martínez-Ferrer et al., 2012; Rodríguez & Álvarez, 2016), lo cual coincide con el presente trabajo. Se aconseja realizar futuras investigaciones dirigidas específicamente a indagar los patrones de cambio de la satisfacción vital a lo largo de la adolescencia para lograr una mejor comprensión de la dinámica de esta variable, en relación con el desarrollo psicosocial de los individuos, en su interacción con el género.

Por su parte, en el comparativo por género en violencia escolar, los hombres mostraron mayor agresión y victimización en el *bullying* presencial, sin que se dieran diferencias entre mujeres y hombres ni en el rol de observador, ni en ninguno de los roles de ciberacoso. Una posible interpretación de este resultado podría ser en el sentido de que la dimensión de género podría tener un mayor peso diferencial en la dinámica del *bullying* presencial que en el virtual, lo cual podría ser congruente con el hecho de que la violencia física tiene mayor peso en la cultura machista, para establecer las relaciones de asimetría entre los varones. En apoyo de esto cabe citar la investigación de Vega-Cauich (2018), donde los hombres presentaron mayor prevalencia de conductas violentas; así como la llevada a cabo por Amemiya et al. (2022), en la que las experiencias de victimización indirecta resultaron similares para mujeres y hombres, pero estos sí recibieron más agresiones directas. Según los autores, ello podría explicarse debido a que «en los varones, las formas directas y visibles les permite mejorar su estatus social entre sus pares» (p. 194).

No obstante lo anterior, es importante considerar que existen algunas investigaciones que sí han encontrado diferencias significativas por género en diversas dimensiones del acoso cibernético como, por ejemplo, el estudio de Bachmeier y Cardozo (2024), donde las mujeres presentaron mayor

cibervictimización; el de González (2015), donde ellas mostraron mayor prevalencia en observación; o el de García-Fernández et al. (2022), quienes observaron una mayor implicación de las mujeres en *cibergossip* en comparación con los hombres. Debido a ello, sería importante en el futuro seguir desarrollando estudios que permitan dar explicación a estos resultados divergentes, y comprender mejor la manera en que pudieran variar las dinámicas relacionales por género según los entornos presencial y virtual en la adolescencia.

En el análisis correlacional se observó una tendencia general a asociarse de manera inversa, entre la satisfacción con la vida y la violencia escolar. Como se señaló, estudios previos han interpretado esta asociación en ambas direcciones. Por un lado, se ha analizado el impacto negativo que las experiencias de victimización y la implicación en la violencia podrían ejercer sobre la satisfacción vital (Miranda et al., 2019; Vázquez & Miranda, 2022); mientras que otros trabajos, en cambio, han abordado el posible papel protector que una elevada satisfacción con la vida podría tener sobre la vulnerabilidad a ser victimizado (Martínez-Ferrer et al., 2012; Povedano et al., 2011). En ese orden de ideas, los resultados obtenidos en el presente estudio podrían interpretarse en sendas direcciones. De hecho, es probable que ambas variables se retroalimenten, ya que si una mayor satisfacción funciona como factor protector ante la posibilidad de implicarse en situaciones de violencia y ciberviolencia, a su vez, una menor implicación podría influir en una mayor satisfacción vital.

Como excepciones a la correlación entre satisfacción vital y violencia escolar, en el presente estudio se encontró que no resultaron significativas las asociaciones con victimización, con victimización agresiva ni con observación en hombres, ni con ciberagresión en mujeres, lo cual coincide parcialmente con lo hallado por Alvarado-Calderón (2022). Siguiendo las líneas de interpretación comentadas en el párrafo anterior, se podría pensar en un primer momento que en estos casos la satisfacción con la vida no funcionaría como factor protector, ni se vería influida por tales experiencias. Ello significaría, por ejemplo, que en el caso de los varones el ser victimizado o el haber observado situaciones de *bullying* presencial podría no afectar su nivel de satisfacción vital y, viceversa, este nivel no se vincularía con la posibilidad de devenir víctima u observador. En el caso de las mujeres, la participación en

ciberagresiones no se relacionaría con su nivel de satisfacción vital, ni este se asociaría a su decisión de llevar a cabo esas conductas. No obstante, en un segundo momento cabría pensar, más bien, en la posibilidad de que otras variables mediadoras estuvieran interviniendo, por ejemplo, la autoestima, el ambiente familiar positivo o un buen clima escolar cuyos efectos amortiguadores del efecto de la violencia sobre la satisfacción han sido señalados anteriormente (Povedano et al., 2011; Martínez-Ferrer et al., 2012); así como otros factores determinantes de la satisfacción con la vida en mexicanos y adolescentes como sus relaciones con amigos y familiares, su grado de identificación y conexión con la comunidad de residencia, su grado de autonomía en la toma de decisiones o su condición económica (Carballeira et al., 2015; Gordon et al., 2018; Lagarda et al., 2022; Vera et al., 2011). Finalmente, otra posible explicación podría relacionarse con el hecho de que algunos estudiantes tal vez no reconozcan el efecto negativo de estas situaciones de violencia sobre su bienestar. Por ejemplo, en el estudio de Chaves-Álvarez et al. (2020), la mayor parte de los estudiantes victimizados afirmó que esta experiencia no tuvo un impacto en su vida personal, no obstante, los autores señalan que podría tratarse de una negación de la afectación como recurso para tomar fortaleza y manejar la situación dolorosa. En un sentido similar, Jacinto y Aguirre (2014) hallaron que parte del estudiantado se apropia del discurso de los adultos, según el cual determinadas situaciones de violencia son en realidad formas de «juego» entre los alumnos, facilitando la asunción de estos hechos como algo normal, como una forma de sobrellevarse y ser aceptado. Pese a estas posibilidades interpretativas, es importante considerar que las excepciones mencionadas contrastan con los estudios previos citados, además de que el reducido tamaño de las submuestras pudo haber afectado el poder estadístico de las estimaciones, por lo cual se aconseja tomar este resultado con prudencia, así como desarrollar nuevas investigaciones que pudieran aportar más información sobre la relación entre satisfacción vital y violencia escolar en estos casos.

Dentro de las limitaciones de este trabajo puede mencionarse que el proceso de muestreo se llevó a cabo de manera no probabilística intencional, por lo cual sería deseable para futuros estudios hacer uso de un muestreo aleatorio representativo de la población de nivel medio básico, así como tomar en cuenta la diversidad sexo-genérica del estudiantado más allá del binarismo hombres-mujeres al realizar comparativos de género. También es importante

mencionar que en el análisis correlacional efectuado en cada una de las submuestras de mujeres y hombres, el reducido tamaño de las mismas pudo haber afectado el poder estadístico de las estimaciones, dificultando la detección de algunas otras posibles asociaciones significativas entre las variables examinadas. Todas estas limitaciones metodológicas y estadísticas dificultan la generalización de los hallazgos. Por ello, se recomienda interpretar estos resultados con cautela, así como replicar en estudios posteriores estos análisis con muestras de mayor amplitud. Además, con el fin de apoyar y ampliar los resultados actuales, se aconseja realizar más investigaciones considerando otros niveles educativos, como el medio superior, así como la interacción de otras variables de interés como son las relacionadas con más dimensiones del bienestar subjetivo, estrategias de afrontamiento y habilidades sociales, entre otras.

En conclusión, el presente estudio aporta información que permite avanzar en la comprensión de las relaciones entre la satisfacción con la vida y la violencia escolar, considerando alumnado adolescente de nivel medio básico, al mostrar una posible correlación inversa entre la satisfacción vital y distintas dimensiones del *bullying* y el *cyberbullying*, correlación que podría interpretarse a partir de la hipótesis de una mutua influencia, de acuerdo con la literatura.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones relevantes para la práctica educativa, ya que sugieren la pertinencia de diseñar investigaciones y actividades de intervención que tomen en cuenta la promoción de la satisfacción con la vida del estudiantado como un mecanismo de prevención de la violencia, así como de la no violencia como elemento para promover el bienestar y la salud mental integral de los adolescentes. Además, en este estudio se destaca también la posibilidad de que la dimensión de género ejerza alguna influencia en la manera en que hombres y mujeres experimentan la implicación en la violencia y su relación con la satisfacción vital, de modo que se deriva de ello la necesidad de nuevos trabajos e intervenciones que pongan un mayor énfasis en los aspectos de género.

En el marco de todo lo anterior, el presente estudio constituye una contribución original de relevancia al campo de las investigaciones sobre violencia escolar y satisfacción con la vida, en la medida en que aporta datos de interés para comprender sus vinculaciones, considerando incluso los aspectos de género.

## Referencias

- Alvarado-Calderón, K. (2022). Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses. *Revista Educación*, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45127>
- Amemiya, I., Oliveros, M., Acosta, Z., Piscocoya, J., & Martina, M. (2022). Victimización (*Bullying*) según enfoque de género en adolescentes escolares de Huamanga y Sicuani. *Anales de la Facultad de Medicina*, 83(3), 188-196. <https://doi.org/10.15381/anales.v83i3.21530>
- American Psychological Association [APA] (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). <https://www.apa.org/ethics/code>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319. <https://www.psicothema.com/pi?pii=296>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aymerich, M., Cladellas, R., Castelló, A., Casas, F., & Cunill, M. (2021). The evolution of life satisfaction throughout childhood and adolescence: Differences in young people's evaluations according to age and gender. *Child Indicators Research*, 14, 2347-2369. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09846-9>
- Bachmeier, O., & Cardozo, G. (2024). *Bullying y Cyberbullying en «post-pandemia»: un estudio con adolescentes escolarizados de la ciudad de Córdoba*. *Revista de Psicología*, 20(40), 108-132. <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p108-132>
- Bullying sin Fronteras [BSF] (2024). *Estadísticas Mundiales de Bullying 2024*. *World Bullying Stats 2024*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/02/estadisticas-de-bullying-en-america.html>

- Bustamante, L. K., Luzuriaga, M. A., Rodríguez, P. E., & Espadero, R. G. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: una revisión sistemática. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(42), 389-398. <https://journalprosciences.com/index.php/ps/article/view/498>
- Carballeira, M., González, J. Ángel, & Marrero, R. J. (2015). Diferencias transculturales en bienestar subjetivo: México y España. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(1), 199-206. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.166931>
- Carrascosa, L., & Ortega-Barón, J. (2018). Apoyo social, empatía y satisfacción con la vida en los diferentes roles de agresor-víctima de acoso escolar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 71-78. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1221>
- Chaves-Álvarez, A. L., Morales-Ramírez, M. E., & Villalobos-Cordero, M. (2020). Cyberbullying desde la perspectiva del estudiantado: «lo que vivimos, vemos y hacemos». *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.3>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd. ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Delhumeau, S., Magallanes, R. N., & Rentería, I. D. (2025). Violencia de género y adolescencia. Una revisión conceptual para su estudio. En V. G. López & V. M. González, (Coords.), *Deconstrucción de la violencia: Un análisis en la adolescencia para su erradicación* (pp. 67-98). Astra Ediciones. <https://doi.org/10.61728/AE24004015>
- Del Rey, R., Estévez, M., & Ojeda, M. (2018). El ciberacoso y su respuesta educativa. En E. Jiménez, M. Garmendia & M. A. Casado (Coords.), *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada* (pp. 125-139). Gedisa.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)

- Esnaola, I., Benito, M., Antonio-Agirre, I., Freeman, J., & Sarasa, M. (2017). Measurement invariance of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) by country, gender and age. *Psicothema*, 29(4), 596-601. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.394>
- Estados Unidos Mexicanos. Poder Legislativo, H. Congreso de la Unión (1987, 06 de enero). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud* (Texto vigente; última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 02-04-2014). [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg\\_LGS\\_MIS.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf)
- Garaigordobil, M. (2013). *Screening de acoso entre iguales*. TEA Ediciones.
- García-Fernández, C. M., Moreno-Moya, M., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2022). Adolescent involvement in cybergossip: Influence on social adjustment, bullying and cyberbullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 25, e6. <https://doi.org/10.1017/SJP.2022.3>
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26. Step by step. A simple guide and reference* (16th. ed.). Taylor and Francis.
- González, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (cyberbullying). *Investigación en la Escuela*, 87, 81-90. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i87.06>
- Granillo, A. D., Zepeda, G. D., & Sánchez, R. (2024). Evaluación de las propiedades psicométricas de las escalas de satisfacción con la vida, experiencia positiva y negativa, y prosperidad en población mexicana. *Acta Colombiana de Psicología*, 27(2), 35-56. <https://doi.org/10.14718/ACP.2024.27.2.3>
- Gordon, S., Murillo, S., & Hernández, S. (2018). Satisfacción con la vida y desempeño social en México: un enfoque multidimensional. *Sociológica*, 33(94), 41-74. <https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1448/1233>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw Hill / Interamericana Editores.

- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. IBM Corp.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021). *Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enbiare/2021/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2024). *Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA 2023). Principales resultados*. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2023/>
- Jacinto, M. C., & Aguirre, D. A. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El Cotidiano*, 186, 35-44. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32531428003.pdf>
- Kusier, A. O., & Folker, A. P. (2021). The Satisfaction with Life Scale: Philosophical foundation and practical limitations. *Health Care Analysis: Journal of Health Philosophy and Policy*, 29(1), 21-38. <https://doi.org/10.1007/s10728-020-00420-y>
- Laca-Arocena, F. A. V., Pérez-Verduzco, G., Luna-Bernal, A. C. A., Carrillo-Ramírez, E., & Garaigordobil, M. (2020). Propiedades psicométricas del Test Cyberbullying en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 20(2), 01-19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n2.30103>
- Lagarda, A. E., Vera, J. Á., & Tánori, J. (2022). Satisfacción con la vida y sus correlatos socio-personales en adolescentes de secundarias públicas de Sonora, México. *Revista de Psicología*, 40(1), 9-35. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.001>
- Martell, J., & Mendoza, A. O. (2016). Satisfacción con la vida entre jóvenes estudiantes de bachillerato en Zacatecas, México. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 9(2), 23-27. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.9202>
- Martell, J., García, C. H., Daniel-González, L., Sánchez, P., & Mendoza, A. (2018). Estructura factorial de la escala de satisfacción con la vida y

validez convergente con la escala de calidad de vida en preparatorianos mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(2), 30-45. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20181207-70>

Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Suárez-Relinque, C., Del Moral-Arroyo, G., & Musitu-Ochoa, G. (2021). Cybervictimization, offline victimization, and cyberbullying: The mediating role of the problematic use of social networking sites in boys and girls. *Psychosocial Intervention*, 30(3), 155-162. <https://doi.org/10.5093/pi2021a5>

Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V., & Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 28(3), 875-882. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121>

Menéndez, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., & González-Villora, S. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(1), 133-141. <https://doi.org/10.6018/analesps.414191>

Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>

Orben, A., Lucas, R. E., Fuhrmann, D., & Kievit, R. A. (2022). Trajectories of adolescent life satisfaction. *Royal Society Open Science*, 9(8), 211808. <http://doi.org/10.1098/rsos.211808>

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>

- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Padrós, F., Gutiérrez, C. Y., & Medina, M. A. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(02), 223-232. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.04>
- Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701\\_17](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17)
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n1a1>
- Reyes, J. (2018). Bienestar subjetivo y cambio socioeconómico: una comparación entre San José de Chiapa, Puebla, y otras poblaciones. En R. Millán & R. Castellanos (Coords.), *Bienestar subjetivo en México* (pp. 339-370). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Rodríguez, P., & Álvarez, J. (2016). Rasgos de género, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes de la ciudad de Monterrey, México. *Revista de Psicología de la Salud*, 4(1), 1-23. <https://doi.org/10.21134/pssa.v4i1.705>
- Salas, W. M. (2016). Revisión sobre la definición del bullying. *Poiésis*, 30, 43-49. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/1858>
- Saldivia, S., Aslan J., Cova F., Bustos, C., Inostroza, C., & Castillo-Carreño, A. (2023). Life satisfaction, positive affect, depression and anxiety symptoms, and their relationship with sociodemographic, psychosocial, and clinical variables in a general elderly population sample from Chile. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1203590>

- Sandoval, J., Luna, A. C. A., López, R. M., Ramírez, G. G., & Gómez, M. A. (2023). La dinámica del cyberbullying y su afrontamiento en estudiantes de una preparatoria del Estado de Jalisco. En C. I. Huerta, J. B. López & S. Gutiérrez (Coords.), *Tópicos en inclusión, derechos humanos, cultura y sociedad: estudios interinstitucionales* (pp. 61-85). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. [https://www.cucs.udg.mx/libros/lectura\\_cucs.php?libro=temas\\_en\\_inclusion#book/](https://www.cucs.udg.mx/libros/lectura_cucs.php?libro=temas_en_inclusion#book/)
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo* (5.ª ed.). Trillas.
- Solano, D. G., & Solís, M. A. (2025). Impacto del bullying escolar en el desarrollo emocional y académico. Una revisión sistemática. *RECIAMUC*, 9(2), 213-230. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.\(2\).abril.2025.213-230](https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(2).abril.2025.213-230)
- Solorio, A., González, V., & Padrós, F. (2024). Aburrimiento y satisfacción con la vida en relación al rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.62364/cneip.6.1.2024.294>
- Vásquez, W., & Miranda, R. (2022). Bullying y Satisfacción con la Vida en los escolares adolescentes rurales del Perú: el efecto moderador de los apoyos en la escuela. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(16), 5-34. <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.337>
- Vega-Cauich, J. I. (2018). Validación del Cuestionario Breve de Victimización Escolar por Pares en México. *Acta de Investigación Psicológica*, 8(1), 72-82. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719E.2018.1.07>
- Vera, J. Á., Yañez, A. I., Grubits, S., & Batista, F. (2011). Variables asociadas al bienestar subjetivo en jóvenes universitarios de México y Brasil. *Revista Psicología e Saúde*, 3(2), 13-22. <https://www.pssa.ucdb.br/pssa/article/view/98/163>
- Villaveces, M. C., Moysén, A., Balcázar, P., Gurrola, G. M., & Estrada, E. (2024). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de satisfacción con la vida en mexiquenses. *Psicología Iberoamericana*, 32(1), 321539. <https://doi.org/10.48102/pi.v32i1.539>