

EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LAS PRIMARIAS

DEL MUNICIPIO DE GÜÉMEZ, TAMAULIPAS



**EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

**María del Rosario Hernández Fonseca
Hugo Isaías Molina Montalvo
Rodrigo Alejandro Galván Hernández
José Luis Martínez Guevara**

Evaluación de la violencia escolar en las primarias del municipio de Güémez, Tamaulipas



**EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. El proceso de dictaminación y su trazabilidad puede consultarse, así como el libro en Acceso Abierto.



comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.312](https://doi.org/10.52501/cc.312)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**
PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
COLECCIÓN
CIENCIA e
INVESTIGACIÓN

Evaluación de la violencia escolar en las primarias del municipio de Güémez, Tamaulipas

María del Rosario Hernández Fonseca
Hugo Isaías Molina Montalvo
Rodrigo Alejandro Galván Hernández
José Luis Martínez Guevara
(autores)



**EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

Hernández Fonseca, María del Rosario

Evaluación de la violencia escolar en las primarias del municipio de Güémez, Tamaulipas / María del Rosario Hernández Fonseca, Hugo Isaías Molina Montalvo, Rodrigo Alejandro Galván Hernández, José Luis Martínez Guevara.— Ciudad de México : Comunicación Científica, 2025.(Colección Ciencia e Investigación).

107 páginas ; 23 × 16.5 centímetros

DOI: 10.52501/cc.312

ISBN: 978-968-9738-18-3

1. Violencia escolar – Tamaulipas (Estado : México). 2. Disciplina escolar – Tamaulipas (Estado : México). I. Molina Montalvo, Hugo Isaías, autor. II. Galván Hernández, Rodrigo Alejandro, autor. III. Martínez Guevara, José Luis, autor.

LC: LB3013.34M49 H47

DEWEY: 371.782H47

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece al autor D.R. © Eduardo Fernández Guzmán y María Elena Rivera Heredia, 2025. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2025

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2025,

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170

info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com

 comunicacioncientificapublicaciones  @ ComunidadCient2

ISBN 978-968-9738-18-3

DOI 10.52501/cc.312



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
La trazabilidad de la dictaminación puede consultarse, así como el libro en
acceso abierto, en <https://doi.org/10.52501/cc.312>

Índice

Introducción	11
Metodología	15
Capítulo 1. Tipos de violencia escolar	19
1.1. Acoso escolar o bullying.	19
1.2. Violencia verbal	24
1.3. Violencia física.	25
1.4. Violencia sexual	27
1.5. Ciberacoso	29
Capítulo 2. Factores de riesgo	31
2.1 Condiciones familiares.	31
2.2. Entorno socioeconómico	39
2.3 Aislamiento social	45
Capítulo 3. Impacto de la violencia escolar	51
3.1. Factores emocionales y psicológicos	51
3.2. Bajas en el rendimiento escolar	59
3.3. Deserción escolar.	64

Capítulo 4. Prevención de la violencia escolar en el municipio de Güémez	69
4.1. Ruta segura: protocolo para erradicar el acoso escolar en Tamaulipas.	70
4.2. Prevención de la violencia en las escuelas de Güémez . .	72
4.3. ¿Qué papel juegas tú? ¿Amigo, espectador o víctima? . .	74
4.3.1. Análisis de la opinión de los estudiantes	75
4.3.2. Análisis de la información de los profesores	83
4.4. Las relaciones de poder	91
Conclusiones.	95
Fuentes consultadas	97
Sobre los autores.	103

Índice de tablas

1. Tasas de abandono escolar por nivel educativo 2019-2023
2. Indicadores específicos de acoso escolar
3. Población atendida
4. Para ti el *bullying* es algo...
5. Los que se afectan con el *bullying*...
6. Las consecuencias en quien recibe el *bullying* son...
7. ¿Qué haría si veo una situación de *bullying*?
8. ¿Conozco los tipos de *bullying*?
9. ¿Hay diferencia entre un conflicto y hacer *bullying*?
10. Para prevenir el *bullying* podemos hacer...
11. Conozco actividades para llevarnos mejor entre los compañeros

12. Edad
13. Nombre de la escuela en la que trabaja
14. El *bullying* o acoso escolar se caracteriza por...
15. ¿Cuál de las siguientes situaciones es un ejemplo de *bullying* social...?
16. ¿Cuál de las siguientes situaciones es un ejemplo de *bullying* verbal...?
17. Es un efecto del *bullying*
18. Comportamiento que con frecuencia asumen los agresores
20. Consiste en una estrategia para trabajar con el agresor
21. Es una estrategia para ayudar a la víctima
22. Acción que no es adecuada para tratar a la víctima de *bullying*

Introducción



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.312.00.01>

La violencia escolar afecta de manera significativa el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. En México se ha convertido en una problemática social de gran magnitud y persistencia. Su alta prevalencia y sus múltiples consecuencias a nivel individual, escolar y social han hecho que diversos organismos nacionales e internacionales señalen la urgencia de atender esta situación. Tal es el caso de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2020), que informó que siete de cada diez estudiantes en el país han experimentado alguna forma de violencia dentro del entorno escolar. Este dato resulta alarmante, pues evidencia que el acoso, la agresión física o verbal, la exclusión social, entre otros actos violentos, forman parte de la cotidianidad de una gran proporción del estudiantado mexicano.

En el plano internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) señaló que México ocupa el primer lugar a nivel mundial de incidencia de acoso escolar en educación básica. Este posicionamiento no sólo visibiliza la dimensión estructural del problema, sino que también subraya la necesidad apremiante de implementar estrategias integrales, sostenidas y eficaces para su prevención, detección y erradicación. Dichas estrategias deben considerar la formación docente en materia de convivencia escolar, la promoción de ambientes seguros e inclusivos, así como la implementación de mecanismos institucionales de seguimiento y atención psicosocial.

En consonancia con estos hallazgos, la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2022), realizada por el INEGI en colaboración con otras instituciones, aportó datos reveladores sobre la experiencia de discriminación en el ámbito escolar. Según esta encuesta, el 19.4 % de niñas y niños de entre 9 y 11 años declaró haber sido víctima de algún tipo de discriminación

por parte de sus compañeras o compañeros. Entre las causas reportadas, destacan las relacionadas con aspectos físicos y de apariencia, pues el 43.6 % indicó como motivo principal su peso o estatura. En un análisis por género se encontró que el 36.6 % de las niñas manifestó haber sido discriminada por su forma de vestir, mientras que el 30.2 % de los niños indicó haber recibido trato desigual debido a su manera de hablar o expresarse.

Al analizar dichas cifras, es importante recordar que este fenómeno se relaciona una cultura que tiende a normalizar y trivializar la violencia entre pares. Por ejemplo, Embleton (2023a), sostiene que la naturalización del *bullying* ha influido en su reproducción. Por ello, a pesar de no ser un fenómeno nuevo, el acoso escolar persiste como una forma de violencia simbólica y estructural que se ha adaptado a los distintos contextos, afectando tanto la convivencia escolar como la salud mental de las víctimas.

Ahora bien, según Olweus (2013), uno de los pioneros en el estudio del *bullying*, es vital distinguir entre un conflicto ocasional y una situación sistemática de acoso; el primero ocurre de manera aislada o esporádica, mientras que la segunda implica agresiones reiteradas en un lapso de tiempo. Pues bien, los datos de la ENADIS refieren experiencias vividas en los últimos 12 meses, lo cual permite tener una idea más precisa sobre la persistencia y continuidad de las prácticas discriminatorias en el entorno educativo.

Además de las formas de discriminación ya mencionadas, el 17.2 % de los menores encuestados refirió que algún compañero o compañera se burló de ellos o les asignó apodosos ofensivos, y el 11.4 % manifestó haber sido rechazado o víctima de estrategias de exclusión social inducida, en las que otros compañeros fueron incitados a marginarlos. Estos resultados no solo reflejan la normalización de la violencia entre pares, sino también la necesidad urgente de fomentar una cultura escolar basada en el respeto, la empatía y la inclusión, con el fin de garantizar el derecho de todas las infancias a una educación libre de violencia.

En cuanto a las consecuencias psicosociales del *bullying*, Embleton (2023b) señala que las víctimas suelen presentar síntomas como ansiedad, insomnio, dolor de cabeza, problemas gástricos y baja autoestima. A su vez, estos efectos pueden derivar en aislamiento social, sentimiento de culpa, deseos de venganza o incluso en ideaciones suicidas. Lo anterior coincide con lo planteado por diversos autores, quienes destacan que el acoso escolar

afecta de manera profunda el bienestar emocional de las víctimas, colocándolas en una situación de vulnerabilidad sostenida.

Tamaulipas no está exento de este problema, por ello, el Congreso del Estado de Tamaulipas solicitó a la Secretaría de Educación de esa entidad que informe sobre las medidas implementadas en materia de seguridad escolar, prevención de violencia, hostigamiento, acoso escolar y ciberacoso, así como las estadísticas sobre la disminución de su incidencia. (Gobierno de Tamaulipas Poder Legislativo, 2023).

Según el periódico Expreso-La Razón, se han registrado 39 casos confirmados de *bullying* en los últimos dos ciclos escolares. Estos tuvieron lugar, principalmente, principalmente en escuelas de nivel primaria y secundaria en municipios como Reynosa, Matamoros, Tampico, Altamira, Madero, Victoria, Mante y Nuevo Laredo. Es importante señalar que estos números podrían no reflejar la totalidad de casos, ya que muchos incidentes no son reportados por miedo o falta de mecanismos adecuados de denuncia (Valadez, 2023).

Por su parte, Milenio reportó que la violencia psicológica es la forma más común de acoso en las escuelas de Tamaulipas, manifestándose en la forma de insultos, burlas, apodosos ofensivos, exclusión social y amenazas. Como se señaló anteriormente, estas conductas afectan significativamente la salud emocional y el bienestar de los estudiantes, pudiendo derivar en consecuencias graves como ansiedad, depresión y bajo rendimiento académico (Gómez, 2024).

Frente a esta problemática alarmante, en el municipio de Güémez, Tamaulipas, se implementó el proyecto “Prevención e identificación de acoso y violencia escolar en las escuelas de Güémez”. Dicha iniciativa se orientó hacia la prevención del acoso escolar, dirigida específicamente a niñas, niños y adolescentes, debido a que con frecuencia sufren agresiones físicas, verbales y psicológicas que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidas ante los ojos de los miembros de la comunidad educativa. Para abordar el tema, se impartió el taller “¿Qué papel juegas tú? Amigo, espectador o víctima”, el cual fue dirigido por psicólogos especialistas en violencia escolar pertenecientes al Centro de Atención Vitalmente A. C.

En el primer capítulo, “Tipos de violencia escolar”, se exploran distintas aportaciones sobre con las características del acoso escolar o *bullying*, la

violencia verbal, la violencia física, la violencia sexual y el ciberacoso, pues todas ellas son parte del mismo problema social. La presencia de la violencia escolar se manifiesta en las conductas agresivas que surgen en los salones de clase con la intención de lastimar de forma repetitiva. En este apartado también se expresa la preocupación de organismos nacionales e internacionales por erradicar la violencia escolar y garantizar escenarios seguros para la formación académica de los niños, niñas y adolescentes.

En el segundo capítulo “Factores de riesgo”, se explica cómo la familia juega un papel decisivo para disminuir o promover la violencia escolar, ya que la conducta mostrada por las niñas, los niños y los adolescentes refleja la educación que reciben en casa; por ejemplo, los estilos de crianza negligentes suelen conllevar conductas agresivas, lo cual se traduce en gritos y una falta de autocontrol que dificulta el seguimiento de reglas en los salones de clase. También se mencionan los entornos socioeconómicos como factores de riesgo debido a que influyen en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y la forma en la que se relacionan con sus pares y con los profesores. De igual manera, se reflexiona en torno a las cuestiones estructurales detrás de esta problemática, así como el impacto de las desigualdades sociales, la pobreza y la exclusión en la prevalencia y normalización de la violencia escolar. Así, el aislamiento social es otro factor de riesgo, pues los entornos escolares minimizan las necesidades del estudiantado proveniente de familias vulnerables, lo que, en conjunto con la incertidumbre asociada a la situación de los alumnos, contribuye al desarrollo de conductas violentas y al abandono escolar.

En el tercer capítulo, “Impacto de la violencia escolar”, se explora la forma en que los factores emocionales y psicológicos, como la conciencia de un sentido de identidad, influyen en los estudiantes de todos los niveles educativos y de todas las edades; por ejemplo, la violencia escolar afecta las competencias emocionales de los alumnos debilita su autoestima, empatía y capacidad de autocontrol. De la misma manera, la disminución del rendimiento escolar está estrechamente relacionado con factores emocionales y sociales. En añadidura, se plantea que la deserción escolar, aunque es un problema multifactorial que debe ser analizado de forma holística, es también una consecuencia de la violencia escolar.

En el cuarto capítulo “Prevención de la violencia escolar en el municipio de Güémez”, se mencionan las acciones que se han realizado en las escuelas de dicha región en materia de prevención del acoso escolar, como la impartición del taller “Prevención del *bullying* y *ciberbullying*”, la puesta en marcha de los proyectos “Prevención de la violencia doméstica en mujeres rurales” e “Identificación del acoso y la violencia escolar”. También se comparten evidencias de la impartición del taller “¿Qué papel juegas tú? ¿Amigo, espectador o víctima?”, en el que se aplicaron 261 instrumentos a estudiantes de primaria, 257 a jóvenes de secundaria, 758 a estudiantes de bachillerato y 112 a maestros de 25 instituciones educativas. Además se comparten los lineamientos establecidos en el protocolo para erradicar la violencia escolar en Tamaulipas. Finalmente, se presenta un análisis sobre la teoría de las relaciones de poder, la cual refiere que el poder está presente en todas las relaciones sociales, razón por la que sus efectos en el escenario educativo son normales, siempre y cuando se respeten los derechos humanos de las personas.

Metodología

La investigación es de carácter documental, por lo que se lleva a cabo un análisis exhaustivo de aportaciones realizadas por investigadores, documentos institucionales y estadísticas oficiales con el objetivo de conocer lo que se ha dicho sobre la violencia escolar y lo que se ha hecho para prevenirla. Además, es una investigación transversal porque la aplicación de los instrumentos se realizó en un tiempo preestablecido.

Los alcances de la investigación son de carácter exploratorio porque, al examinar la violencia escolar como un problema social poco estudiado en el municipio de Güémez, no se cuenta con información específica a nivel local. También es descriptiva porque especifica las características y formas en las que se percibe y se práctica por los estudiantes. El método aplicado es el cuantitativo mediante la aplicación de tres instrumentos. Pretest y posttest aplicados a estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato y un instrumento aplicado a los profesores de educación básica.

En total, participaron 16 instituciones educativas y la aplicación del instrumento se relacionó con el taller “¿Qué papel juegas tú? ¿Amigo, espectador o víctima?”; los estudiantes respondieron el pre-test antes de asistir al taller (por lo que sirvió, además, como herramienta de diagnóstico para el mismo) y pos-test después de haberlo concluido (con lo que se midió el impacto de esta actividad en ellos).

La investigación se llevó a cabo en las comunidades: El Alamito, Guadalupe Victoria, Balconcitos, La Parrita, Las Crucitas, San Cayetano, San José de las Flores, Santa Rosa, Servando Canales, Villa de Güémez, El Roble y Miraflores.

Las instituciones educativas participantes fueron las siguientes:

- **Primarias:**

- ✓ Ascensión Gómez
- ✓ Lic. Benito Juárez
- ✓ Redención del Proletariado
- ✓ Prof. Juan B. Tijerina
- ✓ Francisco I. Madero
- ✓ Ignacio M. Altamirano
- ✓ Melchor Ocampo
- ✓ Vicente Guerrero
- ✓ General Ignacio Zaragoza
- ✓ Luz del Campesino
- ✓ Ascensión Gómez Mancilla

- **Secundarias:**

- ✓ Secundaria Técnica No. 43

- **Bachilleratos:**

- ✓ CEMSADET 22
- ✓ Centro de Estudios de Bachillerato 6/15
- ✓ Telebachillerato Comunitario 016
- ✓ Telebachillerato Comunitario 017

En total se aplicaron 1276 cuestionarios, distribuidos de la siguiente manera por nivel educativo: 261 en educación primaria, 257 en secundaria y 758 en bachillerato. La información fue capturada por los integrantes del Cuerpo Académico En Consolidación “Evaluación Educativa” y para el análisis de la información se utilizó el programa SPSS Statistics, versión 26.

El instrumento dirigido a los profesores fue aplicado a 112 catedráticos de 25 escuelas primarias que pertenecen a las zonas escolares 105 y 09 del municipio de Güémez, Tamaulipas, y que se enlistan a continuación:

- Juan B. Tijerina
- Lic. Benito Juárez
- Emiliano Zapata
- Gral. Luis Caballero
- Prof. Félix Tomellaso
- Justo Sierra
- Plutarco Elías Calles
- Luz del Campesino
- Plan de Guadalupe
- Conrado Castillo
- Vicente Guerrero
- Melchor Ocampo
- Redención del Proletariado
- Miguel Hidalgo y Costilla
- Gral. Ignacio Zaragoza
- Pedro J. Méndez
- Ascensión Gómez
- Amado Nervo
- Gral. Alberto Carrera Torres
- Magdaleno Aguilar
- Francisco I. Madero
- Emilio Carranza
- Alma Campesina
- Ignacio Manuel Altamirano
- Héroes de Nacozari

1. Tipos de violencia escolar



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.312.01>

1.1. Acoso escolar o *bullying*

La violencia escolar es un problema social que afecta a los estudiantes, los docentes y el personal administrativo de una institución educativa, y se manifiesta en la forma de agresiones físicas, psicológicas y simbólicas. También recibe el nombre de acoso escolar o *bullying* y se refiere a la agresión sistemática y repetitiva ejercida por uno o varios estudiantes sobre otro con el propósito de humillarlo, intimidarlo o excluirlo (Hymel y Swearer, 2015). Cabe hacer mención que existe un problema epistémico sobre su interpretación, debido a que algunos estudiosos la conciben como sinónimo del acoso escolar, sin embargo, para fines de este trabajo la violencia escolar es un concepto muchos más amplio que incluye expresiones como el acoso y el ciberacoso, entre otros.

Diferentes organismos internacionales y nacionales han definido este problema con el fin de generar políticas públicas y estrategias para su prevención y erradicación. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la violencia escolar se refiere a cualquier acto de violencia o intimidación que ocurre dentro o en relación con la escuela, incluyendo el acoso escolar, la violencia de género y las agresiones entre estudiantes y docentes (UNESCO, 2024a). Esta definición permite conocer algunas de las expresiones de la violencia en el entorno escolar. Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia escolar como el uso intencional de la fuerza o el poder, ya sea en forma de

amenaza o de acción directa, que causa o puede ocasionar daño físico, psicológico o social a los estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar (OMS, 2020). Esta definición enfatiza el impacto que la violencia tiene en la salud y el bienestar de los involucrados. Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública entiende el acoso escolar como un comportamiento prolongado de abuso y maltrato en el que uno o varios estudiantes hostigan a otro u otros, buscando intimidarlos o ejercer control mediante contacto físico o manipulación psicológica (SEP, 2016b; SEP, 2017). Este fenómeno se manifiesta en diversas formas, entre las cuales destacan el acoso verbal, social y físico.

El acoso escolar o, en voz inglesa, *bullying* es un tipo de violencia escolar que, según Olweus (2013), se define como una conducta agresiva empleada para causar daño o malestar a otra persona. Dado que la mayoría de los casos de acoso ocurren sin una provocación evidente por parte del niño o joven afectado, suele considerarse una forma de agresión proactiva, a diferencia de la agresión reactiva. En este sentido, el acoso escolar es un comportamiento agresivo que posee características distintivas, como una relación de poder desigual y un patrón de repetitividad.

Olweus (2023) propone tres criterios para definir y limitar el concepto de acoso escolar: intencionalidad, repetibilidad y desigualdad de poder. La *intencionalidad* es el deseo de causar daño (lesión o malestar) a otra persona. Según Olweus (2013), la definición y delimitación del acoso escolar requieren el cumplimiento de criterios específicos, entre ellos, la intencionalidad o el deseo de infligir daño (lesión o malestar). Sin embargo, existe controversia respecto al uso de la intencionalidad al catalogar la conducta como agresiva. Si es posible inferir o presumir que el agresor sabe o entiende que su comportamiento será percibido como desagradable, angustiante o perjudicial para la víctima, dicha conciencia asumida basta generalmente para clasificar la acción como agresión.

El criterio de *repetibilidad* es útil para discernir el acoso escolar de otros tipos de violencia escolar como el ciberacoso, forma de violencia que recibe ese nombre aun cuando se trate de una acción aislada (Olweus, 2013). El criterio de repetibilidad resulta útil para distinguir el acoso escolar de otras formas de violencia, si bien existen excepciones como el ciberacoso, donde una acción única puede ser catalogada como tal (Olweus, 2013). Asimismo,

en el contexto del aula, las conductas repetitivas e intencionadas dirigidas a hostigar o causar malestar se consideran acoso. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) señala que incluso los comportamientos no prolongados que alteran la convivencia sana deben ser clasificados como conductas de riesgo.

Finalmente, la *desigualdad de poder* en una situación de acoso escolar debe analizarse desde la perspectiva de la persona afectada. Para ello, es necesario considerar tanto *factores objetivos* —superioridad física del agresor o el número de personas involucradas en la agresión—, *elementos subjetivos* —confianza en sí mismo, el nivel de aceptación social o la posición dentro del grupo de pares—. Un aspecto fundamental para determinar si existe desigualdad de poder es la evaluación que la víctima realiza sobre su capacidad para defenderse de manera efectiva. Además, resulta relevante su interpretación de las intenciones del agresor, es decir, si percibe la conducta como un acto intencionado para causar daño o generar dificultades en su entorno (Olweus, 2013).

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018a) ha destacado que la violencia escolar no se limita a agresiones físicas o verbales, sino que también abarca formas de exclusión, discriminación y desigualdad que vulneran el derecho a la educación de niños y adolescentes. Esta perspectiva resalta la dimensión estructural de la violencia y su impacto negativo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Las repercusiones del acoso escolar en el bienestar y desarrollo de los estudiantes, han hecho que la atención de esta problemática adquiera gran relación con la agenda pública. Diversos estudios han compartido cifras alarmantes que evidencian la magnitud y subrayan la urgencia de abordarlo de manera efectiva. Por ejemplo, según la UNESCO (2021), un tercio de los estudiantes en el mundo ha sido víctima de acoso escolar en algún momento de su vida. Dicho hallazgo demuestra que esta problemática afecta a la comunidad educativa global.

En el caso de México, la situación es aún más preocupante. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2020) informó que siete de cada diez estudiantes ha experimentado algún tipo de violencia escolar, lo que evidencia la prevalencia de este problema en el contexto nacional. Además,

la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala que México ocupa el primer lugar a nivel internacional en casos de acoso escolar en educación básica (OCDE, 2016). Así es innegable la necesidad de implementar estrategias eficaces para su prevención y erradicación.

Ante este panorama, se han desarrollado diversas iniciativas con el objetivo de mitigar la violencia en las escuelas y fomentar un ambiente de aprendizaje seguro e inclusivo. Entre ellas, destaca el Programa Nacional para la Convivencia Escolar (PNCE), el cual es una estrategia implementada por la Secretaría de Educación Pública en México con el objetivo de fortalecer la convivencia pacífica y prevenir la violencia en el entorno escolar, (SEP, 2016a). Su diseño busca promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica, favoreciendo la construcción de relaciones positivas entre pares y mejorando el ambiente de aprendizaje en las escuelas. Este programa de acción contra el acoso escolar, implementado en los ciclos 2016-2017, se enfocó en mitigar esta problemática en alumnos de 3 a 15 años, y sus temáticas principales fueron las siguientes:

- 1) Autoestima: me conozco y me quiero como soy;
- 2) Reconozco y manejo mis emociones;
- 3) Convivo con los demás y los respeto;
- 4) Las reglas: acuerdos de convivencia;
- 5) Manejo y resolución de conflictos; y
- 6) Todas las familias son importantes (SEP, 2017)

Al evaluar el funcionamiento de dicho programa en el estado de Tamaulipas se pidió al personal docente y directivo que compartiera su percepción sobre la manera en que los estudiantes asimilan los objetivos del PNCE, así como sobre la formación que reciben para su implementación. Los resultados fueron favorables pues indicaron haber observado, en gran medida, cambios en las conductas de los estudiantes que coinciden con los objetivos planteados. No obstante, reportaron que es necesario trabajar más en la capacitación docente y las estrategias de implementación, ya que mejorar estos elementos podría contribuir a obtener resultados aún más favorables (Molina et al., 2021).

En añadidura, la Secretaría de Educación Pública propone las siguientes medidas para prevenir la violencia escolar: mantener una comunicación

abierta con niñas, niños y adolescentes, ya que en muchas ocasiones optan por guardar silencio ante las agresiones, lo que dificulta que reciban ayuda; establecer un diálogo constante con los docentes, puesto que, debido a su cercanía con el alumnado, pueden identificar signos de violencia que podrían pasar desapercibidos en el hogar (SEP, 2023); sensibilizar a niñas, niños y adolescentes sobre la importancia de respetar los límites de sus compañeros, enfatizando que ser víctima de violencia puede ocasionar problemas como depresión, ansiedad, pérdida de apetito, trastornos del sueño o conductas agresivas derivadas de la frustración; y supervisar los contenidos que niñas, niños y adolescentes consumen en televisión y redes sociales, ya que, además del entorno familiar, estos medios pueden influir en la adopción de comportamientos violentos.

Así mismo la SEP (2023) señala que quien comete acoso ha sido influenciado por su entorno familiar y social, por lo que no debe ser estigmatizado: es una persona que requiere apoyo y orientación para modificar su conducta.

Acabar con la violencia escolar es una tarea primordial para la comunidad educativa, pues afecta el bienestar y desarrollo de los estudiantes. Padecer este tipo de violencia impacta el desempeño académico, la salud emocional y la vida social de los estudiantes. Si bien los esfuerzos institucionales y de programas como el PNCE han tenido resultados favorables, los estudios han demostrado que aún se requieren mejoras en ciertos aspectos, como la capacitación docente y la implementación de estrategias efectivas para la prevención y el manejo del acoso escolar.

Para abordar esta problemática de manera integral, es fundamental reforzar la colaboración entre las familias, las escuelas y las instituciones gubernamentales, pues de todas ellas depende promover una cultura de respeto, empatía y comunicación abierta. Además, la educación socioemocional es clave en la formación de valores y en la prevención de conductas violentas, por lo que debe conservarse como prioridad al diseñar políticas públicas y programas escolares.

Así pues, el reto no es solo erradicar el acoso escolar, sino también transformar los entornos educativos en espacios seguros e inclusivos, donde cada estudiante tenga la oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente sin temor a ser víctima de violencia. Para ello, es indispensable la participación activa de toda la sociedad,: solo un esfuerzo conjunto puede garantizar que

las generaciones futuras crezcan en un ambiente de convivencia armónica y respeto mutuo.

1.2. Violencia verbal

Según la UNESCO (2022), la violencia verbal en el entorno escolar consiste en insultos, burlas, humillaciones, amenazas o comentarios despectivos dirigidos hacia un estudiante, con la intención de causarle daño emocional. Por su parte, González (2021) señala que esta forma de agresión puede presentarse tanto de manera oral como escrita, incluye el uso de apodos y la difusión de rumores o expresiones negativas sobre estudiantes o docentes, generando un ambiente hostil dentro de la comunidad escolar.

Ahora bien, para la SEP (2017), se entiende por acoso verbal el uso de expresiones, palabras ofensivas o agresivas que buscan, directa o indirectamente, humillar, amenazar o intimidar a la víctima. Esta forma de agresión comprende burlas, insultos y comentarios inapropiados, o de índole sexual, que afectan la autoestima y el bienestar emocional de quienes los reciben.

Con base en lo anterior, es posible clasificar la violencia verbal en subtipos para, con ello, comprender mejor sus manifestaciones y consecuencias en el entorno escolar. Según González (2021), cuando las agresiones ocurren de manera abierta y frente a la víctima, como a proferir insultos o amenazas, se habla de violencia verbal directa. En contraste, cuando estas acciones se realizan a espaldas del estudiante o docente, como al difundir de rumores o comentarios malintencionados, se trata de violencia verbal indirecta.

Es importante mencionar que la violencia verbal está estrechamente relacionada con la violencia psicológica y social, ya que implica, en muchos casos, la humillación pública de la víctima, lo que afecta su autoestima. Además, mina su confianza al interactuar, disminuyendo sus capacidades sociales (Velásquez, 2023).

En lo que se refiere a la violencia verbal hacia el profesorado, esta ocurre cuando los estudiantes se comunican de manera irrespetuosa con ellos, utilizan un tono inapropiado al hablarles, les asignan apodos ofensivos o los insultan dentro del aula (Velásquez, 2023).

1.3. Violencia física

El acoso escolar es un fenómeno que afecta significativamente la convivencia en las instituciones educativas, pues la posibilidad de ser vulnerados causa tensión entre los estudiantes. Entre las distintas formas que adopta la violencia escolar, el acoso físico se distingue por su carácter directo y agresivo, ya que se asocia a conductas que buscan causar daño corporal o material a la víctima; por ejemplo, incluye acciones como golpear, patear, empujar o romper los objetos personales de otro estudiante (SEP, 2017)

Además, para Olweus (2013), el acoso físico es un comportamiento agresivo, intencional y repetitivo, que se caracteriza por la existencia de un claro desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima. Este tipo de violencia no solo pone en riesgo la integridad física de la víctima, sino que su persistencia dentro de las escuelas hace que predomine un sentimiento de temor en todas las personas que forman parte de los espacios de educación.

Ahora bien, uno de los aspectos más preocupantes de la violencia física en el contexto escolar es la facilidad con la que se reproduce. Imran (2024) señala que los estudiantes tienden a imitar comportamientos que han presenciado o experimentado previamente, lo que perpetúa ciclos de violencia dentro de la comunidad educativa. En añadidura, este tipo de violencia no solo daña físicamente a la víctima, sino que también tiene repercusiones emocionales y psicológicas tanto en ella como en los testigos del acoso. De igual manera, el miedo y la inseguridad generados por la presencia de violencia física pueden impactar en el rendimiento académico de los estudiantes, pues merma su capacidad de concentración y su bienestar emocional.

No obstante, comprender la violencia en el ámbito escolar requiere ir más allá de sus consecuencias inmediatas y analizarla de manera contextualizada, ya que responde a múltiples factores que la condicionan y favorecen su desarrollo. Por su parte, Olweus (2013) explica que la violencia física en las escuelas está influenciada por elementos como la estructura familiar, el contexto socioeconómico y las relaciones de poder dentro de las instituciones educativas. En este sentido, los estudiantes que provienen de entornos familiares donde la violencia es una práctica habitual pueden desarrollar conductas agresivas como un mecanismo de socialización aprendida. Asimismo, los factores económicos y sociales juegan un papel crucial,

ya que la discriminación basada en la clase social, el origen étnico o la nacionalidad puede derivar en episodios de acoso físico.

Dado que el acoso físico es una problemática compleja con múltiples causas, su abordaje debe ser integral y considerar tanto la prevención como la intervención. Al respecto, Olweus (2013) sostiene que la respuesta ante la violencia física en las escuelas debe ser sistemática y basada en la prevención, e involucrar a docentes, estudiantes y familias. Además, es fundamental distinguir los casos de agresión general y los de acoso escolar al diseñar las estrategias, pues este último implica un patrón de comportamiento sostenido en el tiempo y una relación de poder desigual entre el agresor y la víctima.

En cambio, desde una perspectiva jurídica y educativa, Imran (2024) señala que la prevención del acoso escolar debe abordarse desde dos enfoques principales: el enfoque penal, el cual busca sancionar a los agresores mediante normativas y políticas escolares que establezcan consecuencias claras para quienes ejerzan violencia física; y el enfoque no penal, que enfatiza la educación y la concientización tanto de las víctimas como de los agresores, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan prevenir y gestionar los conflictos de manera pacífica.

Con base en las aportaciones de ambos autores, los programas educativos que fomentan la convivencia y el respeto entre los estudiantes, son cruciales para abordar esta problemática. Estrategias como la mediación escolar, la implementación de talleres de resolución de conflictos y el fortalecimiento de la educación emocional pueden contribuir significativamente a reducir la violencia en las aulas. Además, la participación activa de los docentes y las familias es esencial para detectar de forma temprana situaciones de acoso, así como para brindar oportunamente apoyo a las víctimas (Olweus, 2013).

Es importante recordar que el acoso físico rara vez ocurre de manera aislada, por el contrario, suele estar acompañado de otras formas de violencia, como el acoso verbal o relacional. En relación con lo anterior, Olweus (2013) explica que las agresiones físicas pueden complementarse con insultos, amenazas o exclusión social, lo que agrava el impacto psicológico en la víctima. Además, en muchas ocasiones, la violencia física es una manifestación de otros tipos de violencia. Tal es el caso de la discriminación, pues

al combinarse con factores sociales y económicos, puede materializarse en agresiones directas o en daños a las pertenencias de la víctima. Las conductas discriminatorias pueden estar relacionadas con el origen étnico, la nacionalidad o la condición social del estudiante.

Así, con base en lo expuesto hasta el momento, es evidente la necesidad de que las escuelas adopten políticas de inclusión y equidad que promuevan un ambiente de respeto y tolerancia. La implementación de protocolos de actuación ante situaciones de acoso, junto con campañas de sensibilización, puede ayudar a reducir la prevalencia de la violencia escolar y fomentar una cultura de paz en los centros educativos

1.4. Violencia sexual

La violencia sexual en contextos escolares es una forma grave de violencia escolar. Se refiere a cualquier acción de carácter sexual no consensuada que ocurre dentro del espacio educativo o en relación con él, y que vulnera la integridad, dignidad y seguridad de quienes la sufren; por ejemplo, tocamientos, comentarios sexuales, insinuaciones, exhibicionismo, acoso verbal y difusión no autorizada de imágenes íntimas (Center for Reproductive Rights, 2015).

Además, en sus estudios pioneros sobre el acoso escolar, Olweus (1993) señala que este tipo de violencia se caracteriza por un desequilibrio de poder, una intencionalidad de dañar y una repetición en el tiempo. Si bien dicho autor no distingue tipos de acoso (físico, verbal, social y psicológico), reconoce que ciertos comportamientos, como el hostigamiento con connotación sexual, se encuadran dentro del patrón de acoso sistemático que ocurre entre estudiantes, particularmente hacia quienes se perciben como más vulnerables o distintos.

En línea con lo anterior, Aguado (2013) reconoce que la violencia sexual en las escuelas se enmarca dentro de relaciones de poder dispares, pero añade que ello se debe a prácticas relacionadas con estereotipos de género, la normalización de la violencia simbólica y la desigualdad estructural. Para esta autora, es fundamental analizar cómo el sexismo y las normas culturales influyen en que ciertas formas de agresión sexual se invisibilicen o mi-

nimicen dentro de la dinámica escolar. Además, advierte que muchas veces el silencio institucional contribuye a perpetuar estas prácticas violentas, ya que no existen protocolos eficaces de prevención o denuncia.

De igual manera, Quintero (2020) destaca la necesidad de contar con una regulación clara y específica en las instituciones educativas para prevenir, atender y sancionar el acoso y hostigamiento sexual. Señala que la falta de protocolos adecuados y la confusión entre los conceptos de acoso y hostigamiento sexual contribuyen a que las personas afectadas sean revictimizadas y los agresores queden impunes. En añadidura, resalta que estas conductas no solo afectan a las víctimas, sino que también deterioran el ambiente escolar y perpetúan las desigualdades de género.

Por su parte, Rodríguez (2022) señala que la violencia sexual afecta principalmente a mujeres menores de edad, y es un problema de salud pública, pues tiene repercusiones psicológicas, físicas, sociales y económicas. Por ello, señala que esta problemática requiere de una intervención multisectorial y que considere aspectos socioculturales, biosociológicos y jurídicos. Además, la autora subraya la importancia de reconocer que la violencia sexual no es una problemática localizada, sino global, y que las cifras de incidencia son alarmantes: 1 de cada 5 mujeres y 1 de cada 13 varones reportan haber sufrido abusos sexuales durante su infancia.

En el caso de México, Martínez y Salazar (2022), tras analizar las experiencias de acoso sexual en estudiantes universitarios de Ciudad Juárez, encontraron que ciertos lugares dentro de las instituciones educativas, a los que denominan *espacialidades intersticiales*, son propicios para la ocurrencia de estas agresiones. Estos espacios, caracterizados por su ambigüedad y falta de supervisión, facilitan la invisibilización del acoso y la exclusión de las víctimas. En consecuencia, para estos autores es fundamental considerar la dimensión espacial al analizar la violencia sexual en contextos educativos.

Las aportaciones mencionadas en este apartado permiten comprender que la violencia sexual escolar no es un fenómeno aislado ni accidental, sino parte de un entramado social que reproduce roles de género opresivos y tolera la transgresión de límites físicos y emocionales en espacios donde debería prevalecer la protección y el respeto. Reconocer esto es clave para desarrollar estrategias integrales de intervención que no solo atiendan a las víctimas, sino que transformen el entorno escolar en su conjunto.

1.5. Ciberacoso

El ciberacoso, también conocido como acoso en línea, es una forma de violencia digital que implica el uso de tecnologías de la información y la comunicación para hostigar, amenazar, humillar o agredir a una persona de manera reiterada. Según UNICEF (s.f.), esta práctica incluye desde la difusión de rumores y la publicación de contenido íntimo sin consentimiento, hasta el envío constante de mensajes ofensivos o intimidantes. Esta modalidad de acoso afecta especialmente a adolescentes y jóvenes, por su cercanía con el entorno digital. Debido a que en dicho espacio las fronteras entre lo público y lo privado se diluyen, el agresor puede actuar desde el anonimato, lo que dificulta la denuncia en estos casos.

En el marco de la violencia escolar, el ciberacoso se considera una extensión del acoso escolar tradicional, con la diferencia de que las agresiones ocurren en medios digitales como redes sociales, mensajería instantánea y correo electrónico, lo cual amplifica significativamente tanto el impacto como la difusión del hostigamiento (Smith et al., 2008). Así, la omnipresencia de las tecnologías digitales permite que el acoso ocurra en cualquier momento y lugar, lo cual intensifica la sensación de indefensión en las víctimas. Por ello, entre las consecuencias más frecuentes del ciberacoso se encuentran la ansiedad, la depresión, el aislamiento social e incluso el suicidio, particularmente entre adolescentes.

Con respecto a esta forma de violencia en el contexto mexicano, la Guardia Nacional (2021) advierte que va en aumento en el país, lo cual ha obligado a las autoridades a implementar estrategias de concientización, prevención y atención.

Ahora bien, Guevara et al. (2021) argumentan que el ciberacoso no debe entenderse únicamente como un acto individual de agresión, sino como parte de una estructura social y simbólica que se reproduce en los entornos virtuales; es decir, en los medios digitales se manifiestan y amplifican las desigualdades, los estigmas y las relaciones de poder, observadas o aprendidas en el entorno físico.

Otra aportación interesante sobre el fenómeno es la de Díaz et al. (2021), quienes analizan los efectos del ciberacoso desde la perspectiva de la salud mental, y concluyen que las víctimas presentan síntomas clínicamente

significativos, como estrés postraumático, baja autoestima y trastornos de ansiedad. Con base en esto, los autores resaltan la necesidad de implementar protocolos escolares y comunitarios de prevención e intervención.

A partir de lo expuesto, queda claro que el ciberacoso es un fenómeno multidimensional que requiere un abordaje integral, pues no sólo es necesario fortalecer los marcos legales y educativos, sino también construir una cultura digital basada en la empatía, el respeto y la responsabilidad colectiva.

2. Factores de riesgo



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.312.02>

2.1 Condiciones familiares.

La familia es un eje fundamental en la prevención de la violencia escolar, al ser responsable de enseñar a los niños y adolescentes habilidades para la convivencia, la expresión y la resolución de conflictos. Un entorno familiar estable, definido por límites claros y un cuidado constante, puede mitigar la aparición de conductas agresivas hacia los pares. En contraste, el INEGI (2021) destaca que las condiciones vulnerables, como la inseguridad económica y la escasa cohesión familiar, constituyen una influencia significativa en el riesgo de violencia escolar.

La familia deja de ser un lugar seguro y se convierte en un patrón negativo cuando en ella se aprende y se reproduce la violencia. De acuerdo con Yuste y Pérez (2008), basándose en la percepción de los padres sobre cómo la dinámica familiar afecta la agresión de sus hijos, el principal factor de aprendizaje de la violencia reside en la combinación de escasos o nulos valores, la falta de respeto hacia los demás y la ausencia de vida familiar compartida.

En esta línea, Orozco y Mercado (2019) han sostenido que la familia puede influir en la violencia escolar de diversas maneras. Según su estudio, la comunicación abierta (ya sea con el padre, la madre o ambos) parece ser un factor decisivo para prevenir la victimización de los adolescentes, mientras que los episodios intrafamiliares de violencia están más

directamente relacionados con la manifestación física de la agresión en el ámbito escolar.

De igual manera, resulta crucial el estilo de crianza. Cerezo et al. (2025) sugieren que las prácticas familiares también afectan directamente la manera en que los niños abordan y resuelven los conflictos. Los estilos de crianza negligentes, por ejemplo, tienden a asociarse con comportamientos agresivos, mientras que los estilos autoritarios o sobreprotectores tienden a asociarse con actitudes más pasivas o vulnerables. Aunque no puede asegurarse que todas las personas criadas con dichos estilos desarrollen esas conductas, esa tendencia permite comprender cómo el entorno familiar influye en la forma en que los niños reaccionan ante el conflicto.

La tendencia a la violencia se refleja en el alcance a largo plazo del fenómeno, lo cual ha llevado a autores como Arias (2018) a sugerir que el acoso escolar está profundamente arraigado en el hogar. Es insuficiente centrarse únicamente en lo que sucede dentro de la escuela. Es crucial considerar también las experiencias que los niños tienen en casa.

Si el castigo, los gritos y la falta de autocontrol forman parte de la vida cotidiana en el hogar, esto facilita la reproducción de dichas conductas en el entorno escolar. Esta perspectiva se alinea con la propuesta del modelo ecológico de Bronfenbrenner (citada por Santoyo y Frías, 2014), que permite comprender la correlación entre los diferentes niveles del entorno infantil. Lo que sucede en la familia (microsistema) afecta directamente las relaciones del menor en la escuela y otros lugares (mesosistema). En este sentido, la exposición de los menores a la violencia, ya sea dirigida hacia ellos o hacia otros, aumenta significativamente la probabilidad de que participen en el *bullying*, tanto en el rol de víctimas como en el de agresores.

En concordancia con lo anterior, en algunos estudios latinoamericanos se ha indicado que la falta de cohesión familiar, la poca comunicación emocional y los patrones de crianza inestables, influyen en la violencia escolar. En particular, Arias (2018) señala que todo niño y niña miembro de una familia carente de estructura emocional tiene mayor probabilidad de ser víctima de violencia tanto desde la perspectiva de los agresores como de las víctimas.

Una dimensión similar en la influencia del entorno familiar es el manejo de la autoridad y la coerción parental. El estudio de Orozco y Mercado

(2019) demostró que las normas familiares y los valores morales cultivados en el hogar son determinantes de la violencia escolar. Su impacto es especialmente significativo en el grupo de víctimas, quienes internalizan estas normas y valores. Estos hallazgos son consistentes con los de Santoyo y Frías (2014), quienes confirman que los jóvenes que han sido testigos o víctimas de violencia familiar muestran una tendencia a reproducir patrones similares de agresión en la escuela.

Es fundamental señalar que el patrón de agresión aprendido no se limita a la violencia física. El rechazo emocional, la humillación y la falta de reconocimiento son también conductas que se aprenden en el hogar y se manifiestan en las interacciones entre pares. La internalización de estos tratos es clave para que los niños puedan expresar sus propios sentimientos y comprender los de los demás.

Por otro lado, la ausencia de tiempo dedicado a los hijos puede ser una variable directamente relacionada con la falta de validación afectiva, especialmente por parte de la madre. Sin embargo, el concepto de tiempo no se reduce a la mera supervisión, sino que implica una figura sentimental e interactiva, la cual es fundamental y esencial para el desarrollo de la autonomía emocional y la resolución pacífica de conflictos.

Orozco y Mercado (2019) sugieren que las condiciones varían según el género. A través de su estudio con adolescentes, identifican que los varones propensos a la violencia en la escuela suelen provenir de un núcleo familiar inestable, mientras que aquellos varones propensos a tener conflictos con su familia son frecuentemente rechazados y victimizados en el hogar.

El análisis de género es un componente crítico de esta dinámica. La evidencia recopilada sobre las variaciones en la exposición a la violencia doméstica entre niños y niñas señala una diferencia en las respuestas: algunas adolescentes tienden a internalizar los conflictos familiares, lo que las hace más vulnerables a la violencia escolar (como víctimas), mientras que los varones suelen externalizarlos mediante conflictos con sus pares (como agresores o en confrontaciones directas).

Arias (2018) añade que estas dinámicas suelen ser replicadas en el cuadro familiar y trasladadas al escolar. En este sentido, cuando el control se convierte en una prioridad y es ejercido bajo un modelo autoritario, los niños y niñas aprenden a interactuar bajo esa misma lógica de privación y

dominación hacia otros. De esta manera, Berger (2007, al citar a Farrington) refiere que, bajo esta perspectiva, los niños que presentan problemas con el control emocional, que carecen de recursos sociales y que tienen baja autoestima pueden convertir su agresión en contra de los más débiles de sus grupos, o bien, convertirse en víctimas persistentes de acoso.

Así pues, el entorno familiar influye en la manera en que los niños y niñas perciben el conflicto y las formas de responder a él. Por ello, al hablar de violencia escolar es preciso dejar de pensar en la escuela como un espacio aislado y entenderla como un lugar donde se proyectan múltiples conductas aprendidas en el hogar. La violencia escolar, entonces, no es un producto de ese espacio, sino una extensión de la problemática familiar.

En consecuencia, es importante conocer qué opinan los padres sobre la violencia y su rol en la educación. Al respecto, Yuste y Pérez (2008), afirman que muchos adultos creen en la expresión de “si te pegan, tu pega”, con la que, en apariencia, busca proteger a los niños, al usarla, en realidad legitiman la violencia como medio efectivo para resolver; es decir, sugerir el uso de la violencia para la autodefensa no solo contribuye a que los actos violentos no sean castigados, sino que también los justifica.

La falta de un diálogo profundo con los niños sobre el significado de la violencia y sus consecuencias tiene como resultado que no cuenten con información suficiente para distinguir una reacción agresiva del autocontrol.

En relación con lo anterior, Santoyo y Frías (2014) afirman que las reacciones de los niños ante el conflicto dependen de cómo aprendieron a lidiar con el rechazo o el vacío emocional. Por su parte, Yuste y Pérez (2008) añaden que la crianza con sobre cuidado o autoritarismo, es otro factor importante. Además, señalan que dejar al niño bajo el cuidado de otra persona, puede resultar en relaciones inmaduras, pues se produce una desconexión emocional entre los padres y el niño, lo cual puede provocar en él sentimientos de abandono.

La suma de experiencias familiares no resueltas constituye un factor de riesgo potencial que, con el tiempo, puede desencadenar graves consecuencias, especialmente cuando las instituciones educativas carecen de mecanismos adecuados para detección, el apoyo y la prevención de la violencia escolar.

Por lo tanto, resulta claro que las circunstancias familiares no deben examinarse de manera individual ni con criterios unidimensionales. La violencia en el entorno educativo es un fenómeno multifactorial, generado por una compleja mezcla de elementos individuales, ambientales e interpersonales. El ambiente familiar es, sin duda, un componente central. La clave no reside en diagnosticar la “disfuncionalidad”, sino en reconocer las rutinas diarias, las carencias emocionales aprendidas y los patrones de relación que son esencialmente diferentes a los ideales.

Un aspecto frecuentemente ignorado en los debates sobre el rol de la familia es la gestión de las emociones. Si los cuidadores no instruyen a los niños en la identificación, expresión y control de la ira, la tristeza o el temor, se generan respuestas automáticas que suelen derivar en impulsividad emocional o en el aislamiento.

Como indica Arias (2018), esto se refleja en el entorno escolar, en este sentido, muchos niños intentan cubrir el vacío del abandono supliendo la ausencia de validación emocional en sus familias mediante actividades de gran intensidad para captar atención.

Esta búsqueda de atención se manifiesta de dos maneras opuestas que son:

1. La externalización agresiva: sucede cuando algunos niños intentan captar la atención asumiendo conductas agresivas o indisciplina.
2. La internalización pasiva: se refiere al extremo opuesto de la agresión, en este sentido se externaliza la necesidad de atención buscando ser percibido como mártir, o eludiendo el contacto y permitiendo que la atención se transforme en un medio para ser percibidos como víctimas.

La ausencia de un lugar seguro para la expresión emocional es el problema principal en ambas situaciones. El vínculo emocional de los niños con sus padres —como área de regulación afectiva— controla su relación con sus pares.

En contraste, Orozco y Mercado (2019) sostienen que un ambiente cálido, amoroso y atento (asociado con la experiencia positiva) disminuye la baja autoestima y juega un rol protector fundamental contra el acoso escolar. En un ambiente familiar frío, aislado o violento, la baja autoestima provoca una percepción negativa de uno mismo. Los impactos de esta baja

autoestima o el rencor acumulado se manifiestan en la conducta y las interacciones con los compañeros.

Por otra parte, la carencia afectiva no siempre se manifiesta de forma evidente. En el seno de numerosas familias funcionalmente estables (donde los padres están físicamente presentes), se observa un tipo de desamparo emocional sutil: los padres no prestan atención genuina, muestran una falta de interés por la vida y el mundo interno del niño, y minimizan sus problemas o preocupaciones.

Si bien la reacción ante este desamparo pudiera interpretarse como un comportamiento agresivo (o una respuesta pasiva/evasiva), esta dinámica finalmente priva al niño de un referente adecuado para la gestión de la ira. Como resultado, el menor pierde la capacidad de reconocer y admitir que su manifestación de enojo puede ser inapropiada.

En relación con lo anterior, Santoyo y Frías (2014) sostienen que la violencia en el hogar incrementa la probabilidad de que los niños sean hostigados en las escuelas, a la vez que legitima la violencia como medio de enseñanza. En otras palabras, si la disciplina en la familia tiende a implicar agresiones físicas, gritos y humillaciones, es posible que el niño considere que puede comportarse de esa manera al relacionarse con los demás en otras circunstancias. De hecho, Arias (2018) afirma que numerosos acosadores replican los patrones de autoridad y obediencia que aprendieron en su entorno familiar.

Así pues, la violencia no es innata, sino aprendida, asimilada y reproducida en las interacciones sociales en que el niño se desenvuelve libremente.

La permisividad excesiva también constituye una forma de negligencia, aunque se manifieste desde una perspectiva distinta: los niños que crecen sin límites claros ni consecuencias definidas, de forma que luchan por establecer sus propios límites internos y por construir un sentido de comunidad y pertenencia a la misma.

Este déficit impacta directamente no sólo en la conducta del niño en el entorno escolar, sino también en el desarrollo de sus capacidades sociales y de empatía. En este contexto, varios padres entrevistados por Yuste y Pérez (2008) reconocieron abiertamente su temor a traumatizar o rechazar a sus hijos. Esta aprensión los llevó a ser reacios a establecer una estructura fa-

miliar sólida, lo que afectó negativamente la dinámica familiar y el comportamiento del menor tanto en casa como en la escuela.

Todo esto evidencia que la dinámica familiar juega un rol crucial en la educación psicológica de los niños. La familia puede ser un lugar que propicie el crecimiento emocional y el aprendizaje, o puede convertirse en un ambiente adverso e que fomente relaciones insatisfactorias y desfavorables entre pares.

Sin embargo, frecuentemente se resta importancia a un elemento de igual relevancia en la ecuación del desarrollo: la relación entre hermanos. La rivalidad, el favoritismo o el maltrato entre hermanos pueden reflejar, por un lado, las presiones y deficiencias parentales y, por otro, constituir un predictor temprano de la violencia extrafamiliar futura.

Santoyo y Frías (2014) sostienen que el acoso entre hermanos (independientemente de su naturaleza física o psicológica) representa un riesgo significativo y frecuente para los alumnos que reconocen haberlo sufrido o haber participado en él. Cuando esta violencia entre pares cercanos no se considera relevante en el entorno familiar, tiende a normalizarse. Esto genera en el niño la percepción de que las relaciones sociales se establecen y se mantienen por medio del control y la fuerza.

Esta percepción se intensifica debido al ambiente social familiar en crecimiento. Los niños se encuentran inmersos en una estructura donde los roles de los adultos están, hasta cierto punto, explícitamente estereotipados como violentos, sexistas y autoritarios.

Las narrativas familiares que sitúan la agresión en el contexto de la expresión emocional son especialmente frecuentes en comunidades que confían más en el respeto basado en la fuerza que en el diálogo. En estos entornos, se instruye a los niños que obtener respeto equivale a ejercer autoridad, lo que pone en constante tensión y choque los paradigmas de masculinidad y feminidad.

Los niños, a su vez, ejercen un efecto considerable en cómo perciben su posición dentro de la familia. Cuando sienten que sus voces no son oídas, sus puntos de vista no son apreciados o sus vidas están regidas por la competencia fraterna o las demandas perjudiciales de los adultos, sus formas de interacción suelen transformarse en conductas pasivas o defensivas.

De acuerdo con Arias (2018), los mecanismos de protección que los niños desarrollan en casa se incorporan al ambiente educativo. Estos procedimientos frecuentemente conllevan agresión física, sarcasmo o aislamiento absoluto. A pesar de la forma que adopten, estos procedimientos resultan destructivos si la escuela es concebida como un espacio seguro. Las expectativas tácitas dentro de la propia familia pueden ser igual de riesgosas, aunque se manifiesten de formas más sutiles y delicadas.

Ahora bien, las expectativas que la familia tiene de los niños pueden ser otro factor de riesgo de violencia escolar; cuando los niños sienten la necesidad de satisfacer los criterios de sus padres, ya sean educativos, sociales o de comportamiento, pierden la oportunidad de llevar una vida completa y balanceada. Además, Según Orozco y Mercado (2019), el peso de las expectativas familiares, sin el respaldo emocional apropiado, puede llevar a la desregulación de las emociones del niño.

Así pues, tras este análisis, puede decirse que aunque la educación para prevenir la violencia escolar no es únicamente responsabilidad exclusiva de la familia, el ambiente familiar inculca buena parte de los valores y actitudes del niño, lo cual es sumamente relevante para la aparición de este fenómeno.

Por ello, de acuerdo con Yuste y Pérez (2008), las iniciativas para evitar la hostilidad y el maltrato escolar deben inducir tácticas preventivas a nivel familiar. Enfrentar este problema implica admitir que las circunstancias familiares no son irrelevantes, sino que el escenario en que se aprenden y reproducen formas de interactuar que, finalmente, se trasladan a la vida escolar, para bien o para mal.

Así, al abordar la dimensión familiar de la violencia escolar, el desafío no solo es reconocer a las familias en conflicto, sino también explorar qué ideas o conductas arraigadas en la comunidad pueden ser potenciadas o reemplazadas para fomentar el crecimiento emocional, los patrones de apoyo y los valores necesarios para una convivencia sana entre los niños, sus familias y comunidades.

2.2. Entorno socioeconómico

Al analizar los factores de riesgo que inciden en la violencia escolar, el entorno socioeconómico emerge como uno de los más influyentes y, a la vez, más invisibilizados. Las condiciones materiales en las que viven niñas, niños y adolescentes no solo inciden en sus posibilidades de aprendizaje, sino también en la forma en que se relacionan con sus pares, con los docentes y con la institución educativa en general. Rodríguez (2012) subraya que los contextos de marginación social impactan directamente en la formación escolar pues limitan los recursos del alumnado y afectan su estabilidad emocional.

De igual forma, Zapata y Ruiz (2015) advierten que los fenómenos de violencia escolar no pueden analizarse de forma aislada, ya que responden a estructuras sociales amplias marcadas por la pobreza, la exclusión y la desigualdad. Desde esta perspectiva, el entorno económico y social no es un simple contexto, sino un agente que condiciona las formas de convivencia, la percepción de justicia y la reproducción o contención de la violencia en el espacio escolar.

Por ello, en este subtema se abordarán brevemente los principales vínculos entre el entorno socioeconómico y la violencia escolar desde una perspectiva integral. Según el informe regional de la UNESCO (2016), en América Latina las condiciones socioeconómicas precarias aumentan la vulnerabilidad de los estudiantes a situaciones de acoso y exclusión escolar.

En este sentido, la pobreza no solo es la carencia de recursos económicos, sino también una desventaja estructural que se manifiesta en múltiples dimensiones de la vida social.

En el contexto educativo, la pobreza puede traducirse en mayor ausentismo, bajo rendimiento académico, dificultades para acceder a útiles escolares o a recursos digitales, y una menor participación por parte de las familias en la vida escolar. Además, aunque no se discute lo suficiente al respecto, dicha desventaja social se relaciona con el aumento de la conflictividad y la violencia dentro de las escuelas.

Con base en lo anterior, Zapata y Ruiz (2015) indican que la violencia escolar refleja violencias sociales mucho mayores, con manifestaciones como la pobreza, la segregación territorial y la discriminación estructural. Del

mismo modo, Millán y Pérez (2019) señalan que la exclusión económica es una desventaja en el ámbito escolar, pues profundiza las hostilidades entre estudiantes. En consecuencia, según Rodríguez (2012) esas condiciones adversas afectan tanto la práctica docente como la cultura escolar.

En contextos de pobreza, las relaciones entre estudiantes suelen estar marcadas por la competitividad por recursos escasos, la angustia ante la visibilidad de la desigualdad y la naturalización de la agresión como forma de interacción. Además, muchos estudiantes también muestran altos niveles de estrés por encontrarse en hogares inseguros y económicamente frágiles, en los que la ansiedad por las dificultades materiales causa conflictos entre los adultos que, de estar en otras condiciones, no se producirían. Esta combinación de facto se traduce en irritabilidad o disruptividad hacia los maestros.

Ahora, en contextos de desigualdad profunda, la vida escolar se da entre estudiantes con estructuras socioeconómicas muy distintas. La brecha social entre los estudiantes en el aula, según Millán y Pérez (2019), puede generar sensaciones de marginación, enojo o inferioridad en los estudiantes más pobres y desfavorecidos, haciéndolos mucho más propensos a ejercer y ser objeto de violencia.

Además, como indica Fedra (2016), esa situación no solo afecta a los alumnos sino también a los maestros, pues deben enfrentar esa tensión social que alimenta las relaciones escolares, a pesar de no contar con las herramientas o la formación para hacerlo.

En el contexto mexicano, el entorno socioeconómico ha sido denominado como precario, lo que significa que no solo existe una carencia de bienes materiales, sino también un conjunto de relaciones de exclusión que marcan la forma en que los alumnos se incorporan a la vida escolar. Por ejemplo, si un niño o niña es marginado por vivir en áreas rurales, colonias o barrios con altos índices de pobreza, por pertenecer a grupos indígenas, ser migrante o tener condiciones familiares inestables, su experiencia en la escuela se verá afectada por múltiples barreras simbólicas y materiales. Al respecto, Zapata y Ruiz (2015) indican que la exclusión social se manifiesta en la escuela en la forma de violencia simbólica, como discriminación entre pares, baja percepción de logro por parte de los docentes y baja integración a las actividades escolares.

Por su parte, la marginación puede provocar, en el alumno, aislamiento, retraimiento o actitudes defensivas que los maestros interpretan como expresiones de desinterés o conductas problemáticas. En realidad, esas conductas buscan desafiar las estructuras institucionales que no reconocen ni valoran la experiencia de vida de los estudiantes excluidos.

Ahora bien, las carencias de infraestructura, material didáctico, material digital o programas de apoyo psicológico son comunes en las escuelas de localidades marginadas. La escasez de recursos y el consecuente sentimiento de desamparo constituyen factores que exacerban la desigualdad y la frustración experimentada por estudiantes, docentes y directivos. En este contexto, Rodríguez (2012) señala que la disparidad en los recursos institucionales y en la atención desencadena un sentimiento de desprotección, tanto en el alumnado como en el profesorado. Esta problemática se ve reforzada por la evidencia aportada por Poujol (2016), quien establece que los índices de violencia escolar presentan una marcada variabilidad y una fuerte correlación con el nivel socioeconómico.

Las respuestas institucionales a esta realidad son frecuentemente reactivas, desarticuladas y marginales. Poujol (2016) enfatiza que, más allá de las desigualdades individuales, la violencia escolar es un reflejo histórico de las condiciones sociodemográficas y del contexto colectivo del entorno. Por lo tanto, es fundamental que el enfoque socioeconómico considere que los estudiantes no acceden al sistema educativo en condiciones de igualdad. Estas disparidades no son atribuibles a las personas, sino que son el resultado directo de historias, estructuras y condiciones socioeconómicas pre-existentes.

Ahora, es pertinente reflexionar sobre cuál debe ser el papel de la escuela en contextos socioeconómicamente adversos. Cuando la pobreza y la desigualdad ya no son circunstancias individuales y se convierten en condiciones de vida de una comunidad entera, la función de la escuela debe ir más allá de simplemente enseñar contenidos. En la mayoría de las regiones de México y América Latina, las instituciones educativas son el único espacio público sistemáticamente presente en las vidas de los niños y jóvenes. La escuela, en un entorno en el que la violencia, la exclusión o el abandono por parte del Estado son algunos de los desafíos cotidianos, es al mismo tiempo un espacio de desarrollo académico, social, simbólico y emocional.

En este sentido, según Millán y Pérez (2019), algunas de las funciones de las escuelas en contextos de pobreza extrema son la asistencia social, la contención emocional y la mediación de conflictos, las cuales exceden las capacidades formales de su personal.

Así, es vital para comprender que, para muchos, la escuela es el lugar en el que pueden desayunar y almorzar, adquirir hábitos personales, recibir apoyo emocional informal y mantener rutinas estables. Sin embargo, el papel de la escuela en la comunidad no se limita a eso, pues también puede provocar tensión entre las demandas institucionales y la realidad del entorno, aunque no todas las escuelas están igualmente preparadas para este rol. Por ejemplo, Rodríguez (2012) señala que los docentes de las escuelas de zonas marginadas sufren una sobrecarga emocional raramente reconocida, además de que no cuentan con acompañamiento por parte de las autoridades de educación. De esta manera, la falta de recursos humanos y materiales, la rotación de personal, la formación limitada de los docentes en el manejo de problemas psicosociales y los objetivos de rendimiento administrativo limitan la capacidad de la escuela para actuar como agente de transformación del contexto.

No obstante, incluso en dichas condiciones, algunas comunidades escolares han desarrollado estrategias de resistencia y cuidado colectivo. Por ejemplo, Poujol (2016) indica que existen escuelas que han desarrollado prácticas restaurativas, formando redes de apoyo entre compañeros y fomentando la participación comunitaria para contrarrestar los efectos del contexto socioeconómico. A pesar de ser, por lo general, prácticas informales y débiles, estas iniciativas dejan claro que la escuela puede convertirse en un lugar de esperanza, siempre que se cuente con voluntad colectiva y compromiso ético.

Ahora bien, otro aspecto clave es la precarización docente; en definitiva, no puede estudiarse la violencia escolar en el marco de la marginación socioeconómica sin tener en cuenta los modos siempre violentos en los que los adultos responsables del cuidado y la enseñanza son institucional y culturalmente tratados en instituciones educativas.

La precariedad profesional, entendida en términos de salarios bajos, contratos temporales, falta de formación continua y apoyos no debilitadores, limita la capacidad de las y los docentes para ser agentes de cambio en con-

textos desfavorables. Dichas condiciones laborales no solo afectan su salud y bienestar personal, sino también su intervención pedagógica y compromiso al enfrentarse a problemáticas socioafectivas. Al respecto, Rodríguez (2012) señala que los docentes en escuelas con coeficientes de desigualdad altos tienen doble desgaste: por un lado, deben hacerse cargo del cumplimiento de los objetivos académicos establecidos por la política educativa; y, por el otro, deben manejar variables emocionales, familiares y sociales que exceden la formación inicial que recibieron. Además, en muchos casos, los docentes son los únicos adultos estables en la vida de niños y niñas en situación de desprotección.

Ahora, es importante explorar las respuestas institucionales de violencia. Poujol (2016) advierte que las instituciones escolares suelen centrarse en aspectos formales de control, como cuestiones administrativas y de convivencia del alumnado, pero dejan de lado la formación humana de los docentes y, a la vez, de los alumnos. En consecuencia, muchos profesores y profesoras no se sienten respaldados por la escuela, como institución, al hacer frente a situaciones de *bullying*, maltrato familiar o conflictos graves entre alumnado, pues no tienen claro qué protocolo seguir, ni cuentan con personal capacitado para atender esas problemáticas y además de que las autoridades escolares no suelen reconocerlas como tales.

Dicha experiencia no solo vuelve evidentes, para los docentes, las múltiples limitaciones con las que trabajan, sino que crea un círculo vicioso; la frustración experimentada reduce la voluntad y disposición de profesorado de involucrarse en temas socioemocionales, lo cual reduce las capacidades de prevención e intervención de la escuela ante esas problemáticas. Al respecto, Arias (2018) señala que la ausencia de estrategias institucionales propicia que profesores y profesoras normalicen prácticas violentas, reactiven mecanismos punitivos o simplemente ignoren esos conflictos, siguiendo la máxima “ojos que no ven, corazón que no siente”.

Ahora bien, con el fin de comparar escenarios y respuestas, se explorarán algunas experiencias nacionales e internacionales. Analizar la relación entre las condiciones económicas y la violencia escolar implica también voltear la mirada más allá del contexto inmediato, pues muchos países han enfrentado problemáticas similares. En América Latina se han impulsado diversas iniciativas, con distintos niveles de consolidación institucional, que

buscan responder al impacto de la desigualdad en la convivencia escolar. Como indica el informe regional de la UNESCO (2016), en países como Colombia, Chile y República Dominicana se ha observado que, aún en entornos marcados por la pobreza o la violencia estructural, es posible transformar el clima escolar cuando se cuenta con una comunidad educativa comprometida con la equidad y el respeto.

En México, según Santoyo y Frías (2014), si bien se han desarrollado diversas estrategias para abordar la violencia escolar, muchas de ellas no logran convertirse en políticas sostenidas debido a factores como la rotación del personal directivo o la disponibilidad presupuestaria. No obstante, en algunas escuelas se han logrado mantener algunos proyectos comunitarios que han tenido resultados positivos, gracias a la continuidad institucional y al trabajo coordinado con actores locales.

En el caso de Colombia, los entornos escolares se han promovido como espacios de reconciliación en zonas afectadas por conflictos armados, con base en programas de cultura de paz y mediación escolar. Por otro lado, en Chile, se ha institucionalizado un enfoque normativo de convivencia que obliga a las escuelas a implementar planes y estrategias de manera transversal, con participación de la comunidad educativa. Estas experiencias, como explican Zapata y Ruiz (2015), demuestran que la voluntad política sostenida puede dar lugar a transformaciones institucionales de fondo.

En contraste, Poujol (2016) observa que muchas respuestas institucionales en México tienden a ser reactivas, centradas en la sanción más que en la prevención o la formación. Además, advierte que la ausencia de datos desagregados por condición socioeconómica impide ver con claridad el impacto de la pobreza en las dinámicas escolares, lo que a su vez dificulta el diseño de políticas públicas más eficaces y equitativas.

Así, con base en lo comentado hasta ahora, puede afirmarse que no es posible entender la violencia sin considerar las estructuras sociales que la atraviesan. Las buenas prácticas internacionales muestran que es posible lograr mejoras si el gobierno, la escuela, la familia y la comunidad trabajan en conjunto. No obstante, para ello es necesario reconocer que la calidad de la vida escolar también es una cuestión de justicia social, pues la escuela reproduce o, en el mejor de los casos, media las dinámicas socia-

les en las que se encuentra inserta. Las condiciones materiales precarias, la exclusión estructural, la desigualdad en el acceso a recursos, la precariedad docente y la limitada capacidad institucional son todos factores que configuran el marco dentro del cual niñas, niños y adolescentes conviven y aprenden.

Por ello, como argumentan Rodríguez (2012), Poujol (2016) y Millán y Pérez (2019), para prevenir la violencia escolar es necesario ver este fenómeno de manera crítica y reconocer que la escuela forma parte de un ecosistema social más amplio. Los programas escolares, por sí solos, no bastan, deben articularse con políticas sociales que garanticen condiciones de vida dignas, oportunidades reales de inclusión y un compromiso institucional sostenido con la equidad.

2.3 Aislamiento social

Uno de los factores relacionados con la violencia escolar que suele mencionarse con mayor frecuencia es el aislamiento social. Este fenómeno es complejo pues además de implicar cuestiones emocionales e individuales, es una dinámica que se produce, reproduce y, por años, invisibiliza en el entorno escolar. Dicha combinación de elementos tiene consecuencias severas en la salud mental del estudiante y, además, pone en riesgo su permanencia en del sistema educativo.

De igual manera, se ha encontrado que el aislamiento social va ligado a diversas formas de violencia escolar. Por ejemplo, la UNESCO (2023) afirma que más del 30 % de los estudiantes en el mundo reportaron violencia escolar, pero que esto hizo que fueran aislados, lo cual afectó tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional.

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018a) señala que los ambientes escolares excluyentes tienden a invisibilizar las necesidades de ciertos grupos, especialmente de aquellos provenientes de contextos familiares vulnerables o con trayectorias escolares discontinuas.

Ahora bien, la falta de propuestas que atiendan el fondo de este problema ha hecho que muchos estudiantes pasen su vida escolar en un entorno

indiferente a ellos o que incluso amenaza su bienestar. Esto es grave, pues con frecuencia los lleva a comportarse de manera violenta y al abandono escolar.

En concordancia con lo anterior, Tepale et al. (2021) indican que los adolescentes que viven acoso escolar refieren experimentar, como consecuencia de ello, sentimientos de tristeza y desconexión así como aislamiento, lo cual incide en su bienestar y continuidad en el sistema escolar.

Por su parte, Zúñiga (2013), citado en Arias (2018), señala que los síntomas del aislamiento incluyen vergüenza, retraimiento, falta de sueño, bajo rendimiento académico y evasión escolar, elementos que debilitan el vínculo con la escuela y alimentan el círculo de la exclusión.

Además, es importante mencionar que el aislamiento social en el sector educativo suele estar asociado a malas prácticas por parte de las autoridades escolares, que son indiferentes a las dificultades de los niños.

En este sentido, Tepale et al. (2021) enfatizan que el acoso entre estudiantes evidencia la falta de condiciones adecuadas en las escuelas para generar redes de apoyo efectivas, así como la ausencia de protocolos de intervención apropiados.

De esta manera, el aislamiento de la víctima no solo silencia la agresión directa a la infancia, sino también la indiferencia de la escuela con respecto al bienestar de los niños, pues son las mismas instituciones las que impiden el desarrollo de estrategias efectivas para abordar esos temas. Esto es especialmente preocupante si se considera que un gran porcentaje de los niños que son aislados también carecen de recursos, tienen problemas familiares y conflictos emocionales que los hacen mucho más vulnerables.

En su informe más reciente, la UNESCO (2023) enfatiza que el aislamiento debe romperse para prevenir la violencia escolar, lo que implica transformar los entornos escolares en espacios seguros, autónomos y conectados. Para ello, recomienda emitir alertas tempranas y brindar apoyo entre pares a todos los involucrados, además de formar al personal docente en manejo de emociones. Esto contribuirá a fortalecer el sentido de pertenencia, autonomía e identidad de los estudiantes.

Por otra parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018b) ha señalado la urgencia de reorientar las políticas educativas en México hacia la dimensión relacional del proceso de enseñanza-apren-

dizaje. El organismo argumenta que la desintegración del tejido social del aula mina la capacidad de la escuela para organizar el aprendizaje, lo cual vuelve el centro educativo un espacio represivo y un mero mediador del conflicto. Bajo esta óptica, el aislamiento no debe considerarse un problema individual, sino un síntoma claro de la fragilidad del tejido escolar.

La violencia, por lo tanto, no es un fenómeno aislado que surgió de repente, sino uno que se ha mantenido a lo largo del tiempo por medio de dinámicas de exclusión sostenida que dejan las necesidades de los grupos vulnerables fuera del área de visión.

En muchas regiones, la disolución del tejido social ha generado la escasez de referentes comunes, lo que a su vez genera desconfianza entre las familias y el cuerpo docente. Esta problemática es especialmente notoria en los contextos rurales y en aquellos con una fuerte marcación de violencia estructural, dado que la escuela suele ser la única institución con presencia rutinaria, pero no siempre cuenta con la legitimidad necesaria para movilizar procesos de cohesión comunitaria.

Al considerar el informe de la UNESCO (2023), recuperar el rol de la escuela como un lugar de unidad y fuerza es uno de los mayores desafíos. En este sentido, es crucial adoptar una visión integral que vaya más allá del currículo e incorpore actividades fuera del aula para estimular la colaboración, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad.

Esta noción concuerda con lo que Cortés et al. (2021) evidencian, cuando descubren que las escuelas con adecuadas estrategias de integración experimentan un cambio significativo en la percepción del aislamiento y una mejora sustancial en la convivencia. Por su parte, los estudios de Arias (2018) muestran que el aislamiento social tiene una naturaleza cíclica: quienes se sienten solos tienden a retraerse, lo que incrementa su invisibilidad y dificulta la intervención escolar. Esto exige una acción que valide la voz del joven y fortalezca su sentimiento de pertenencia, reconociendo el dolor emocional como una parte real del entorno escolar.

Cualquier tipo de exclusión dentro del entorno escolar puede manifestarse como la omisión. Es decir, la exclusión no siempre resulta de una acción directa de rechazo, sino también de la falta de atención, la ausencia de políticas inclusivas, la omisión de ciertos grupos en el contenido curricular y la carencia de personal capacitado en el ámbito psicoemocional. De hecho,

el INEE (2018a) considera urgente implementar modelos educativos más equitativos e integradores, que no se centren exclusivamente en el desempeño académico sino que reconozcan la dimensión emocional y relacional como un componente fundamental para el desarrollo personal.

Bajo el enfoque de Tepale et al. (2021), en un entorno escolar altamente excluyente, el apego institucional disminuye y la práctica del centro educativo se limita a la acción de crisis en lugar de abordar las causas estructurales. En otros términos, el ambiente escolar se fragmenta en un área segmentada donde ciertos estudiantes son sistemática e institucionalmente marginados.

El INEE (2018a) recuerda que las características de un entorno escolar inclusivo no se construyen únicamente con infraestructura y equipamiento, sino fundamentalmente con relaciones basadas en el respeto, la empatía y la participación. Para mitigar el aislamiento, es imprescindible crear las condiciones para que todos los alumnos se sientan parte de la vida escolar, tanto en el ámbito académico como en el afectivo. Esto depende directamente de políticas educativas sensibles a la diversidad y de un liderazgo escolar comprometido con la justicia.

Es sumamente importante ser conscientes de que el aislamiento opera por medio de prácticas habituales, las cuales, a menudo, no percibimos. Por ejemplo, los sistemas de evaluación que se centran únicamente en el aprovechamiento académico o en el comportamiento estricto marginan a aquellos que no logran alcanzar el “buen rol de estudiante” idealizado.

Según la UNESCO (2023), este tipo de exclusiones conducen a la denominada violencia estructural, el cual convierte el aislamiento social de un simple síntoma a una forma específica de violencia escolar. Como sostiene Arias (2018), excluir a un estudiante del reconocimiento simbólico o de la participación es tan violento como el acoso visible. Por consiguiente, cualquier estrategia preventiva debe considerar las múltiples variables que subyacen a la exclusión escolar.

Atender el aislamiento social como factor de riesgo de violencia escolar supone superar las respuestas fragmentadas que suele brindar la gestión institucional. Por lo anterior, es vital implementar estrategias integrales que no solo establezcan protocolos de intervención ante situaciones ya identi-

ficadas, sino que las prevengan mediante la creación de comunidades de aprendizaje al inicio del ciclo escolar.

En relación con lo anterior, la UNESCO (2023) insiste en que fortalecer las redes de apoyo estudiantiles, fomentar tutorías entre pares y, más aún, brindar educación emocional son pilares en la construcción de entornos escolares seguros e inclusivos.

Lamentablemente, como señalan Tepale et al. (2021), en muchas escuelas, las acciones emprendidas para abordar el aislamiento consisten en intervenir únicamente para ayudar a la víctima y no consideran modificar las estructuras institucionales que permiten y reproducen la violencia. Consecuentemente, abogan por pensar estos problemas desde modelos educativos más activos que, por medio de experiencias colectivas de aprendizaje, asambleas escolares, actividades culturales y proyectos colaborativos, reconstruyan el tejido relacional desde una perspectiva más colaborativa.

En este sentido, es imperativo buscar la transformación institucional más que la mera intervención ante casos de violencia escolar específicos. La creación de espacios seguros dentro y fuera del aula debe ser una prioridad. Al respecto, Arias (2018) señala que un ambiente seguro, en el cual el estudiantado puede expresar sus sentimientos sin temor a la humillación o castigo, es condición necesaria para la inclusión.

De igual manera, es vital involucrar a la familia y la comunidad. Como señala el INEE (2018b), las estrategias que han logrado una mayor reducción del aislamiento son aquellas que tienen como aliados a padres y madres en la construcción socioemocional de sus hijos. Los talleres de crianza respetuosa, las redes de apoyo, los encuentros familiares y la colaboración entre docentes y tutores refuerzan la coherencia entre los valores enseñados en la escuela y los practicados en casa.

Así, abordar el aislamiento en la educación significa asumir una responsabilidad ética. Las desigualdades estructurales económicas, culturales, étnicas y territoriales no deben ser vistas como situaciones excepcionales, sino como dimensiones del horizonte educativo. Tal y como señala la UNESCO (2023), no se trata solo de enseñar contenidos, sino de formar ciudadanos capaces de convivir en su diferencia. Por lo tanto, una escuela que produce aislamiento renuncia a su función de ser un espacio que transforma a los niños.

3. Impacto de la violencia escolar



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.312.03>

3.1. Factores emocionales y psicológicos

La violencia escolar es un grave problema dentro del sistema educativo, pues lamentablemente afecta a estudiantes de todos los niveles y edades, incluso desde la infancia. Además es preocupante que este fenómeno, lejos de generar asombro o indignación, suele normalizarse dentro de los entornos escolares, al grado de formar parte de las interacciones cotidianas entre alumnos e incluso entre docentes y estudiantes. Esto tiene como resultado que se invisibilicen las causas de violencia escolar, lo que profundiza el daño a la salud emocional y psicológica de quienes la sufren. Los estudiantes que son víctimas de estas situaciones suelen experimentar miedo, ansiedad, depresión, tristeza, baja autoestima o aislamiento, lo cual repercute negativamente en su bienestar integral y en su rendimiento académico (Sánchez, 2018; Andino, 2019; De Agüero, 2020).

Ahora bien, para analizar este fenómeno, es preciso partir de su definición. De Agüero (2020) señala que “cuando la agresión se expresa como abuso de la fuerza o del poder, se convierte en un acto de violencia” (p.6). En el caso específico de la violencia escolar, dado que ha sido estudiada desde diversos enfoques suele recibir distintos nombres, como *bullying*, maltrato escolar, acoso escolar o intimidación entre pares. No obstante, todos esos conceptos se refieren a la misma problemática: el uso de conductas agresivas para vulnerar a los estudiantes. La violencia escolar adopta múltiples formas: abarca desde la exclusión social y el hostigamiento, hasta la

intimidación, las coacciones y los diferentes tipos de *bullying* (verbal, físico, gestual), así como el *cyberbullyng*, que ocurre en medios digitales. Todas estas conductas violentas afectan significativamente la vida social, el bienestar emocional y psicológico, y el rendimiento académico de los niños y adolescentes. (Andino, 2019).

En relación con lo anterior, la UNESCO (2024b) señala que la violencia que sufren los estudiantes es parte de un sistema de relaciones y estructuras que pueden encontrarse tanto en el entorno escolar como fuera de él, ya sea en el ámbito social, familiar u otros. Además, el comité científico para la prevención y la lucha contra el acoso y el ciberacoso escolar de la UNESCO “reconoce que el acoso escolar refleja tanto una ausencia de cuidado como la presencia de agresión” (2020, p.2), lo que significa que las escuelas no protegen a los estudiantes, ni fomentan relaciones saludables entre ellos, o valores que ayuden a prevenir la violencia. De manera que, el acoso escolar es el resultado de dos cosas: de la intención individual de agredir y de la falta de un entorno que cuide y contenga adecuadamente a los estudiantes.

En añadidura, la violencia escolar refleja profundas carencias emocionales y psicosociales que, en muchas ocasiones, permanecen sin ser expresadas ni atendidas, pero que persisten como heridas no sanadas. Estas carencias se agravan cuando los alumnos carecen de un sentido de identidad, no se sienten reconocidos ni valorados y, además, presentan limitaciones cognitivas y formativas que les impiden gestionar adecuadamente sus emociones. Como resultado, estas frustraciones suelen manifestarse en la forma de comportamientos violentos, aislamiento social o indiferencia académica. En este sentido, Gutiérrez (2019) sostiene que la violencia escolar afecta directamente las competencias emocionales de los estudiantes, debilitando su autoestima, empatía y capacidad de autocontrol, lo cual evidencia que este fenómeno tiene raíces más profundas que requieren ser comprendidas y atendidas desde una perspectiva integral.

Todas las experiencias que los alumnos viven en el ámbito escolar son vivencias formativas que influyen directamente en su comportamiento y en la forma en que abordarán situaciones futuras. Muchas de estas experiencias quedan incluso ocultas en la memoria, pero condicionan sus conductas ante los retos que deben resolver más adelante. En este sentido, es crucial reconocer que dichas vivencias no ocurren en un vacío: las prácticas y creencias

relacionadas con el género, la clase social y el tipo de institución (públicas o privadas) moldean estas experiencias y, frecuentemente, las cargan de violencia psicológica (manifestada a través de amenazas, calumnias, difamaciones, apodos y habladurías) o violencia física (identificada por golpes, empujones, arañazos, pellizcos y puñetazos). De Agüero (2020) subraya que ambas formas de violencia dejan huellas emocionales profundas en los estudiantes.

De manera similar, la sociedad recibe una gran cantidad de información de los medios de comunicación masiva y de las redes sociales que, en conjunto con la falta de criterio personal, ha ocasionado que temas como el abuso, la violencia, el suicidio y los homicidios sean normalizados. A su vez, en un tejido social débil en valores, esto potencia que los estudiantes se relacionen de manera violenta con sus compañeros, e incluso con sus maestros (Gutiérrez, 2019).

Las cifras actuales de la UNESCO sobre la violencia escolar resultan alarmantes. A nivel global, uno de cada tres estudiantes manifiesta haber sido agredido físicamente al menos una vez al año. Además, el ciberacoso se incrementa de forma constante, afectando a uno de cada diez niños (UNESCO, 2024b). Más allá de ser meras estadísticas, estos datos reflejan una problemática profunda que vulnera el bienestar emocional y psicológico de la niñez y la adolescencia. La exposición constante a estas experiencias negativas deteriora gravemente su capacidad de aprendizaje y deja huellas duraderas que incluyen soledad extrema, ansiedad, insomnio e, incluso, ideas suicidas..

Con base en lo anterior, es preocupante que las escuelas, en muchos casos, se centren únicamente en los logros académicos de los estudiantes y no atiendan sus necesidades emocionales. Es indispensable que las instituciones educativas reconozcan que el aprendizaje y la salud mental están estrechamente ligados, y que implementen programas de prevención, acompañamiento psicológico y desarrollo de habilidades socioemocionales para crear ambientes más seguros y saludables para todos.

En concordancia con lo anterior, la directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay, subraya la importancia de que las escuelas sean espacios seguros y de respeto, donde los estudiantes puedan desarrollarse plenamente. Además, advierte sobre los nuevos retos que plantean las redes sociales en relación con la violencia escolar.

En la escuela, todos los niños deben sentirse respetados, aceptados y seguros para que puedan aprender y desarrollarse; sin embargo, muchos estudiantes siguen siendo víctimas de violencia y acoso. En añadidura, debido al uso de redes sociales, estos fenómenos ya no se detienen al salir de la escuela, sino que continúan y se amplifican en los medios digitales (UNESCO, 2024a).

Así, para prevenir la violencia escolar, la educación debe tener como objetivo central fomentar valores como la empatía, la tolerancia, el respeto, el rechazo a la discriminación y, desde luego, formar individuos que sepan resolver sus diferencias privilegiando el diálogo y la comprensión en vez de la violencia, ya sea verbal o física.

Aunque los valores fundamentales deberían transmitirse en el seno familiar desde la infancia, la experiencia cotidiana de muchos niños y adolescentes refleja una realidad muy distinta. Si bien es cierto que no existe un parámetro claro que defina los límites educativos y el punto exacto en que se convierten en abuso, existe una hipótesis fundamental que ayuda a comprender la recurrencia de la violencia parental. Según la teoría de Laing (citado en Gómez, 2005), cuando los adultos han padecido maltrato severo durante su infancia, tienden a reproducir esa misma violencia de manera casi automática al convertirse en padres. Esta dinámica no constituye una regla inevitable, pero sí evidencia cómo muchos de los comportamientos relacionados con el castigo y la agresión hacia los hijos se aprenden durante la niñez y pueden perpetuarse si no se interviene activamente para romper el ciclo.

Las experiencias vividas en el núcleo familiar moldean el desarrollo intrapersonal del individuo y pueden generar inseguridad, baja autoestima y falta de confianza, así como dificultades en el desarrollo socioemocional y afectivo con el entorno. En el ámbito escolar, estas carencias se manifiestan como incapacidad para socializar, falta de participación en clase y represión emocional, lo que lleva a los estudiantes a guardar sus dudas por miedo a cometer errores o ser objeto de burla. Esta situación se relaciona directamente con las afectaciones emocionales derivadas de la violencia escolar, tanto para quien la padece como para quien la ejerce. Como señala Ortega (2010), la violencia escolar no sólo daña a la víctima, sino que también refleja y profundiza las carencias afectivas, sociales y emocionales de sus par-

ticipantes, lo que evidencia la necesidad de abordar estas dimensiones para promover una convivencia saludable.

El *bullying* (acoso escolar) es mucho más que una simple agresión física o verbal; se trata de una forma de abuso intencional y sistemático que deja profundas secuelas emocionales y psicológicas en quienes lo sufren. Diversos autores (Diamanduros et al., 2008; Li, 2008; y Manson, 2008, citados en Andrade et al., 2011) explican que esta conducta se sostiene por una dinámica de poder desigual, en la que la víctima carece de recursos para defenderse, mientras que el agresor es incapaz de contener su impulso violento.

Es fundamental reconocer que la aparente sumisión de la víctima no refleja necesariamente falta de carácter, en cambio, suele ser el resultado de múltiples factores: la disparidad en edad o fuerza física, el número de agresores involucrados y, sobre todo, la fragilidad emocional provocada por el hostigamiento constante. La presión psicológica acumulada en estas situaciones desgasta progresivamente la autoestima y la capacidad de resistencia de la persona agredida.

Andrade et al. (2011), con base en Diamanduros et al. (2008), Li (2008) y Manson (2008), explican que esta conducta se sostiene por una dinámica desigual entre los implicados: “la víctima no es capaz de defenderse por sí misma, al tiempo que el victimario no logra contener su agresión” (p. 36). Con respecto a la víctima, es importante reconocer que su aparente debilidad o sumisión no necesariamente refleja falta de carácter, sino que suele ser el resultado de varios factores, como la diferencia de edad o fuerza física entre los implicados, la cantidad de agresores o, sobre todo, la fragilidad emocional que provoca el hostigamiento constante. La presión psicológica que se acumula en estas situaciones desgasta poco a poco la autoestima y la capacidad de resistencia de la persona agredida. Además, la dinámica descrita por Andrade et al. (2011) revela que ambos, tanto víctima como agresor, están atrapados en una relación marcada por carencias emocionales y psicológicas que la escuela y la familia, en muchas ocasiones, no saben atender.

Así, es vital reconocer que el *bullying* no puede reducirse a un problema de disciplina, pues es una señal de que tanto quien agrede como quien es agredido necesitan apoyo emocional para salir de esa dinámica.

Las actitudes agresivas se originan, en gran medida, en las creencias y valores que son aprendidos e internalizados desde el hogar. Dado que estos no son pensamientos inherentes a los menores o adolescentes, la familia debe ser consciente de su labor esencial en la formación del carácter, los valores y la personalidad futura de sus hijos. A propósito de esto, Andrade et al. (2021) señalan que los factores biológicos son insuficientes para explicar la violencia, puesto que se trata de una forma de interacción aprendida. Por consiguiente, las actitudes agresivas son frecuentemente aleccionadas desde el núcleo familiar.

Dichas enseñanzas pueden interpretarse como una estrategia para defenderse en la vida, como una muestra de masculinidad o territorialidad, e incluso como un medio para ser socialmente aceptado en diversos grupos, lo cual fomenta en los menores la idea de que deben aprender a resistir, defenderse, ganarse el respeto y, si es necesario, responder a una agresión. Tal conducta es adoptada para no disociarse del proceso de socialización secundaria y para acceder a determinados entornos, aun cuando estos se caractericen por acentuar la agresividad y la violencia.

La violencia escolar no surge de un origen único, sino que es el resultado de una combinación entrelazada de factores personales, escolares y sociales:

- A nivel personal: influyen la falta de habilidades socioemocionales y de control de impulsos en los estudiantes, la exposición constante a contenidos violentos en redes sociales y, crucialmente, las relaciones familiares poco saludables o conflictivas.
- A nivel escolar: el problema se acentúa cuando predominan prácticas pedagógicas rígidas y autoritarias, cuando no existen protocolos claros de intervención para casos de agresión o cuando los docentes ignoran las necesidades emocionales y relacionales de los alumnos, lo que debilita el vínculo educativo.
- A nivel social: la violencia se alimenta de realidades más amplias, como la pobreza, la desigualdad, la discriminación y, sobre todo, de una cultura que normaliza o justifica las agresiones.

Esto obliga a considerar que la violencia escolar no es simplemente un mal comportamiento individual, al contrario, es un reflejo de carencias y fallas colectivas que deben ser atendidas de forma integral en todos los niveles (UNESCO, 2024b).

Las víctimas de violencia escolar suelen experimentar consecuencias que trascienden el daño emocional, manifestándose también a nivel físico y psicosomático (como insomnio, cefaleas, trastornos alimenticios o diversas somatizaciones). La UNESCO (2021) menciona que el entorno escolar donde ocurren estos actos de acoso es complejo: si bien posee aspectos similares para todos, su manifestación y sus riesgos se expresan de manera diferente según la persona. Por ejemplo, los niños tienen mayor probabilidad que las niñas de ser agredidos físicamente o de involucrarse en peleas. En contraste, las niñas son más vulnerables al acoso psicológico. Asimismo, la edad juega un papel importante: conforme los estudiantes crecen, disminuye la probabilidad de que sufran acoso físico o participen en enfrentamientos, si bien en los mayores aumenta significativamente el riesgo de ser víctimas de ciberacoso.

Otro factor determinante es la percepción de diferencia. Cuando un niño, niña o adolescente es visto como “distinto”, es más probable que se convierta en objetivo de burlas o agresiones. Según las encuestas de la UNESCO (2021), el motivo más común para ser humillado es la apariencia física, seguido por características como la raza, la nacionalidad o el color de piel. De igual manera, los estudiantes que provienen de familias con menos recursos económicos o que son migrantes también enfrentan mayor riesgo de acoso y ciberacoso. Por último, los niños, niñas y adolescentes que no encajan con las normas de género tradicionales, incluyendo quienes pertenecen a la comunidad LGBT o quienes se perciben a sí mismos con una identidad distinta, tienden a enfrentar más violencia y acoso escolar que quienes sí se ajustan a esas expectativas de género. Esto evidencia que el acoso escolar no sólo responde a diferencias visibles, sino también a prejuicios profundamente arraigados en las normas sociales y culturales que todavía permean las escuelas.

Los resultados que nos brinda la UNESCO, muestran la dura realidad de la violencia escolar y, al mismo tiempo, la urgencia de intervenir de manera seria; la escuela, definida en buena medida como un espacio de encuentro seguro y de adquisición de conocimiento para todos, se ha convertido, con demasiada frecuencia, en el lugar donde los niños, las niñas y los adolescentes que son percibidos como “diferentes” sean víctimas de *bullying*, violencia y acoso.

En consecuencia, es especialmente importante que los docentes y las instituciones sean conscientes de que las diferencias de género o de orientación sexual, así como el aspecto físico, la situación económica, los casos de migración, la raza o la nacionalidad coloca a los estudiantes en una posición vulnerable; es decir, cualquier rasgo que salga de lo que la mayoría considera “normal” es un motivo de agresión para quienes no saben convivir con la diversidad. De igual manera, tanto docentes como padres de familia deben aceptar su responsabilidad en el fomento de la tolerancia, el respeto y la valoración genuina de las diferencias entre los estudiantes.

Los valores inculcados en la familia y reforzados en la escuela deberían verse reflejados de manera positiva en la conducta de los estudiantes; sin embargo, los datos precisamente indicados evidencian la falta de educación emocional en ellos, así como en ética, valores y respeto a la diversidad. Dicha formación es necesaria para crear un ambiente en el que el desarrollo de los estudiantes pueda ser integral y saludable.

En la actualidad, la rigidez de las normas sociales, especialmente aquellas relativas al género, está afectando la autoestima y la seguridad de quienes no se ajustan a ellas. Los estudiantes que sufren violencia en este contexto tienen el doble de posibilidades de experimentar soledad, trastornos de salud mental, deterioro de la calidad de vida, insomnio e incluso ideación suicida. Asimismo, la presencia del acoso y la violencia pueden manifestarse en conductas de riesgo, tales como el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, además de experiencias sexuales tempranas. La violencia escolar se ha convertido en un problema que atenta contra el desarrollo integral del alumnado y los principios fundamentales del derecho a una educación digna, segura y equitativa. Su emergencia es consecuencia de múltiples factores interrelacionados como son:

- a) El ámbito familiar: comportamientos derivados de la tradición educativa del entorno familiar, radicada en estándares de control y supervisión laxos.
- b) El ámbito social: la escasa participación de la sociedad.
- c) El ámbito institucional: la existencia de normativas institucionales débiles o ineficaces que impiden su implementación práctica mediante reglamentos y lineamientos funcionales, lo que a su vez se

relaciona con la insuficiente capacitación de los actores educativos (Ortega, 2010; Gutiérrez, 2019).

La violencia dirigida hacia quienes son percibidos como diferentes refleja una profunda carencia de educación emocional, empatía y conciencia social. Además, pone en evidencia el amplio trabajo que las instituciones educativas aún deben realizar para construir comunidades realmente inclusivas y seguras. No basta con señalar la prohibición de discriminar, es imperativo enseñar activamente a convivir con la diversidad, a cuestionar los prejuicios y a defender a quienes son vulnerables..

3.2. Bajas en el rendimiento escolar

Las instituciones educativas deben ser espacios donde los estudiantes adquieran conocimientos académicos, así como aprendizajes sociales y vivenciales que les permitan convivir de manera sana y respetuosa. Sin embargo, como señala Ortega (2010), este ideal dista de la realidad que se vive en muchos entornos escolares, donde la violencia y el acoso afectan directamente la convivencia y el bienestar del alumnado.

Durante mucho tiempo, el bajo rendimiento escolar se atribuyó exclusivamente a factores cognitivos como la falta de atención, la indisciplina o los malos hábitos. Hoy se sabe que este fenómeno es mucho más complejo, pues en él intervienen elementos emocionales y sociales, tales como el acoso y la violencia escolar, que afectan tanto a estudiantes como a docentes (Andrade et al., 2011).

Es fundamental reconocer que los estudiantes no son seres homogéneos ni productos en serie que responden de igual manera a métodos educativos estandarizados. Evaluar el aprendizaje únicamente desde una perspectiva cognitiva y calificarlo como bueno o malo puede impedir que se detecten situaciones de violencia o rechazo social que impactan el desempeño académico.

Actualmente, se reconoce que las emociones juegan un papel crucial en la memoria y en la selección de aprendizajes significativos, puesto que el cerebro es selectivo y sólo fija aquellos conocimientos vinculados a experiencias emocionales (Gómez, 2005). Por ello, el bajo rendimiento

escolar muchas veces está ligado a la incapacidad del docente para identificar y atender problemáticas emocionales relacionadas con la violencia escolar. Esta falta de comprensión conduce a que los estudiantes manifiesten dificultades académicas derivadas de alteraciones emocionales no detectadas ni abordadas a tiempo (Franco et al., 2019).

El desconocimiento de que el bajo rendimiento escolar no es solamente un asunto cognitivo, sino también emocional, ha contribuido a agrandar la brecha en la identificación y solución efectiva de esta problemática, al tiempo que ha evidenciado la necesidad de un enfoque integral que contemple tanto aspectos académicos como socioemocionales (Medrandá et al., 2024).

Los aprendizajes sociales de los estudiantes se han visto distorsionados e interrumpidos, pues en lugar de fomentar una convivencia armónica, las aulas se han convertido en escenarios de violencia escolar y estrés constante, muchas veces bajo la actitud omisa de la autoridad educativa. Según Andino (2019), esta habituación a la violencia lleva a que “los actores del conflicto escolar perciban la violencia como algo natural e inevitable” (p. 5), lo cual contradice la esencia de la escuela como un lugar seguro y formativo. Lo anterior afecta profundamente la salud emocional de los alumnos y, en consecuencia, perjudica su rendimiento académico, limitando su desarrollo integral y sus oportunidades de aprendizaje (Ortega, 2010; UNESCO, 2024a).

Las experiencias de violencia vividas por las víctimas en el entorno escolar pueden tener consecuencias devastadoras. Niños, niñas y adolescentes expuestos a estas situaciones manifiestan dificultades para concentrarse y pierden la motivación para asistir a clases, no por incapacidad para aprender, más bien por el miedo a enfrentar otro día estresante o triste. Gutiérrez (2019) señala que los alumnos que sufren acoso escolar experimentan una disminución significativa de su autoestima, un aumento de la ansiedad y sentimientos de desesperanza. En muchos casos, evitan las actividades escolares para no interactuar con sus hostigadores, se ausentan sin justificación e incluso abandonan por completo sus estudios (Bernardo et al., 2020; SEP, 2024).

Lo anterior repercute directamente en sus logros académicos y en sus posibilidades educativas y laborales futuras. Como enfatiza la UNESCO

(2021), “los estudiantes no pueden aprender en un ambiente en el que se sienten inseguros, asustados y avergonzados” (p. 17), lo cual afecta la calidad de la educación, al mismo tiempo que la permanencia escolar de niños, niñas y adolescentes.

Al respecto, la convivencia escolar debe entenderse como una parte fundamental de la educación, pues mediante ella los estudiantes aprenden la inclusión, la participación, la toma conjunta de decisiones y la resolución pacífica y respetuosa de conflictos. La convivencia no es un aspecto secundario, sino una parte inherente de la vida cotidiana de la escuela, cuyo enfoque debe ser crear un ambiente de bienestar que potencie el desarrollo integral de cada estudiante.

Si el personal docente, las autoridades y los funcionarios de la educación utilizaran los resultados de las investigaciones, este conocimiento sería crucial para comprender la complejidad de la situación escolar y diseñar acciones efectivas. Dichas acciones podrían mitigar la violencia en las aulas, la cual afecta directamente el rendimiento académico de los estudiantes. Evidencia clara de esto es que las víctimas de acoso escolar obtienen consistentemente calificaciones más bajas debido a la inseguridad y falta de disciplina en el entorno (De Agüero, 2020; Medranda et al., 2024).

Los aprendizajes sociales de los estudiantes se ven distorsionados e interrumpidos cuando las aulas, en lugar de fomentar la convivencia armónica, se convierten en escenarios de violencia y estrés constante, a menudo con la anuencia o la actitud omisa de la autoridad educativa. Esta habituación normaliza la situación, llevando a que “los actores del conflicto escolar perciban la violencia como algo natural e inevitable” (Andino, 2019, p. 5), lo cual contradice la esencia fundamental de la escuela como espacio seguro y formativo (Ortega, 2010; UNESCO, 2024a).

Las consecuencias emocionales para las víctimas son profundas. Se manifiestan en dificultades de concentración, pérdida de motivación y el surgimiento de miedo y ansiedad ante el entorno hostil. Como señala Gutiérrez (2019), “los alumnos que sufren acoso escolar experimentan una disminución significativa de su autoestima, un aumento de la ansiedad y sentimientos de desesperanza” (p. 149). Estas secuelas afectan directamente el desempeño académico, llevando a la baja participación, el ausentismo e incluso el abandono de los estudios (Bernardo et al., 2020; Medranda et al., 2024; SEP, 2024).

Autores como Franco et al. (2019) señalan que la percepción que el alumnado tiene de su ambiente de convivencia es un factor determinante, ya que puede propiciar conductas que favorezcan o damnifiquen sus aprendizajes, influyendo directamente en la calidad de las relaciones dentro del entorno académico. En este sentido, un ambiente escolar lleno de ansiedad, miedo e inseguridad resulta incompatible con el aprendizaje, ya que “los estudiantes no pueden aprender en un ambiente en el que se sienten inseguros, asustados y avergonzados” (UNESCO, 2021, p. 17). Por lo tanto, la violencia escolar no solo compromete la calidad educativa, sino que también limita las oportunidades de desarrollo integral y las perspectivas educativas y laborales de los estudiantes.

Ahora bien, aunque la violencia escolar genera un clima adverso que puede afectar a muchos estudiantes, su impacto no es homogéneo, ya que depende de factores individuales como la resiliencia, la salud emocional y la interpretación subjetiva del entorno. Al respecto, Cedeño (2025) señala que en otros tiempos se pensaba que el bienestar psicológico tenía más que ver con variables como la apariencia física y la inteligencia; sin embargo, hoy se sabe que se relacionan con aspectos individuales y subjetivos.

Así pues, aunque la violencia escolar es un factor de riesgo importante para el rendimiento académico, su efecto varía según la capacidad de cada estudiante para afrontarla y la calidad de apoyo emocional y social que reciba dentro y fuera del aula. Esto resalta unavez más la importancia de generar un ambiente educativo empático, resiliente, y libre de violencia para garantizar que los alumnos reciban una educación integral y de calidad.

Ahora, es importante recordar que cuando hablamos de rendimiento académico, nos referimos a la valoración que hace el docente de los aprendizajes y las habilidades de los alumnos en la institución educativa, el cual suele describirse como alto, medio o bajo. En él influyen múltiples factores, entre los que destacan los conflictos y la violencia dentro del entorno escolar, ya que estas conductas alteran las dinámicas de convivencia y generan un ambiente poco propicio para el aprendizaje. (Medranda et al., 2024). En esta misma línea, Franco et al. (2019) señalan que el deterioro de las relaciones interpersonales en el aula compromete tanto la calidad de las clases como el desempeño académico de los alumnos. De igual manera, influyen en el desempeño de los estudiantes, pues determinan sus posibilidades de

ingresar y permanecer en la escuela, a pesar de que es un derecho de todos los niños y niñas.

Lamentablemente, el sistema educativo no siempre cuenta con los recursos ni las estrategias necesarias para atender las problemáticas que enfrentan los estudiantes. Por ello la UNESCO (2023) propone un nuevo contrato social para la educación que se oriente en construir sociedades más pacíficas, justas y sostenibles.

Franco et al. (2019) menciona que el tutor académico juega un papel importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que tiene una relación más estrecha con el estudiante. Esta figura debe apoyar y fomentar el crecimiento integral de los alumnos, lo cual implica que sea agente o intermediario, según la situación; por ejemplo, le corresponde cuidar la autoestima de los estudiantes para que tengan un buen desempeño académico, o bien, de ser necesario, buscar que reciban apoyo psicológico.

Así pues, este rol contribuye directamente a mejorar el rendimiento académico, porque un estudiante que se siente acompañado y respaldado tiene más confianza para seguir aprendiendo y menos probabilidades de abandonar la escuela o reprobar asignaturas.

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023) establece que educar significa formar personas integrales: éticas, críticas y empáticas, no únicamente transmisores de contenidos. Este enfoque exige que los profesores actúen como facilitadores del clima emocional, incorporando actividades de reflexión emocional, dinámicas de empatía y técnicas de resolución colaborativa de conflictos en su práctica docente.

La baja en el rendimiento académico de los estudiantes víctimas de violencia escolar no se explica por una falta de capacidad, sino por un profundo deterioro emocional que mina su disposición para aprender. El miedo constante, la ansiedad, la vergüenza y el sentimiento de no pertenecer afectan su concentración, motivación y funcionamiento cognitivo.

Cuando el aula se convierte en un espacio inseguro y el docente no es capaz de reconocer las señales de sufrimiento, se rompe el vínculo pedagógico, dejando al estudiante en un estado de vulnerabilidad silenciosa.

El tutor académico debe garantizar la calidad educativa y el bienestar emocional de los estudiantes, al crear un entorno más humano, inclusivo y propicio para la adquisición de aprendizajes.

Desde los primeros estudios pedagógicos que ilustran el aprendizaje tradicional, la escuela se ha definido como formadora y reproductora de roles sociales y de estudios profesionalizantes, en esta, se da la reafirmación de elementos identitarios que al estudiante le permite ser aceptado y participar en roles sociales y de transformación de su cultura.

Es importante que se atienda la raíz emocional de la violencia escolar, pues, de no hacerlo, esta seguirá afectando las trayectorias académicas de los estuddiantes y su integración a la sociedad.

3.3. Deserción escolar

El abandono escolar es un problema multifactorial que se manifiesta en diversos contextos y guarda una estrecha relación con fenómenos como la violencia. La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México lo define como la interrupción del sistema educativo antes de completar un nivel y lo reconoce como un desafío prioritario. Actualmente, la SEP está implementando nuevas estrategias y campañas para fomentar la permanencia de los estudiantes en las escuelas (SEP, 2024).

Este fenómeno se debe a una diversidad de factores que van desde el orden socioeconómico, cultural y familiar, hasta aquellos estrictamente relacionados con el ámbito institucional y pedagógico. Por esta razón, su abordaje requiere la intervención integral de todos los actores del proceso educativo: padres de familia, docentes, directivos, instituciones y la sociedad en general. De hecho, en su documento “Análisis de matrícula, abandono escolar, eficiencia terminal y cobertura en Educación Básica de 2019 a 2023”, la Secretaría de Educación Pública reconoce una reciente disminución en las tasas de abandono escolar (SEP, 2024, p. 6).

Tabla 1. *Tasas de abandono escolar por nivel educativo 2019-2023*

Nivel Educativo	Tasa de Abandono 2019	Tasa de Abandono 2023	Disminución (Puntos Porcentuales)
Primaria	0.7 % (970, 362 estudiantes)	0.3 % (400, 379 estudiantes)	0.4 %
Secundaria	4.2 % (269, 096 estudiantes)	2.7 % (167, 694 estudiantes)	1.5 %

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 2024.

Dichos datos confirman la disminución del abandono escolar reportada por la SEP entre 2019 y 2023, con una reducción en secundaria incluso mayor que en primaria. No obstante, diversos autores han cuestionado las estadísticas oficiales, argumentando que estas no logran capturar la complejidad real del fenómeno al omitir variables socioeconómicas, culturales e identitarias, y al no explicar adecuadamente las causas subyacentes. Por ejemplo, De Agüero (2020) advierte que los datos de violencia escolar rara vez se traducen en políticas efectivas que aborden las realidades emocionales y sociales. En sintonía, Suberviola (2024) critica la omisión de factores profundos como la desvinculación psicosocial del estudiante con su entorno educativo, lo cual limita la interpretación de las cifras. Además, Gómez (2005) señala que las estadísticas suelen ser superficiales, al no analizar las condiciones institucionales y del entorno que afectan la permanencia.

Estos cuestionamientos sugieren que las cifras de disminución pueden resultar incompletas si no se acompañan de un análisis integral de las causas, los efectos y la calidad educativa subyacente. De no ser así, se corre el riesgo de dejar sin resolver las problemáticas estructurales que comprometen la trayectoria escolar de los estudiantes.

En el nivel superior, la problemática persiste. Bernardo et al. (2020) indican que el 17.3% de estudiantes universitarios sufre acoso (presencial o digital), y un alarmante 41.9% ha considerado abandonar su carrera a causa de ello. No obstante, esa intención se reduce de manera significativa cuando los estudiantes cuentan con un sólido respaldo social por parte de compañeros o docentes. La deserción escolar se perfila, por lo tanto, como un problema complejo y multifactorial, donde la violencia actúa como un detonante clave, pero no exclusivo. A pesar de los avances estadísticos recién-

tes, el problema está lejos de resolverse, pues persisten las desigualdades y los riesgos que comprometen la permanencia.

Los hallazgos de Bernardo et al. (2020) reafirman esta perspectiva, al evidenciar que el acoso y la falta de apoyo emocional en el nivel superior impactan directamente en el abandono, al disminuir el bienestar psicológico y la vinculación institucional. Esto subraya que la estrategia no debe limitarse a lo académico o económico: es imperativo enfocarse en la salud emocional, las relaciones interpersonales y la cultura escolar para garantizar una formación plena.

La relación entre *bullying* y deserción es un proceso complejo. La inseguridad, la humillación y la falta de pertenencia son motores de alejamiento. Franco et al. (2019) señalan que los estudiantes que sufren violencia escolar reportan un menor bienestar psicológico y rendimiento académico, elementos que debilitan su compromiso y permanencia institucional.

La falta de intervención estructural o las estrategias poco concretas ante la violencia amenazan el derecho a una educación digna, segura y equitativa. Gómez (2005) asevera que el problema, si no se aborda de forma efectiva, erosiona la calidad de la convivencia y atenta contra los objetivos de la educación. Se requiere una intervención docente integral y una transformación educativa que combine la enseñanza de contenidos dinámicos con el acompañamiento emocional para fortalecer la permanencia.

En muchos casos, la deserción es un mecanismo de autoprotección: el estudiante opta por alejarse del entorno que se ha convertido en una fuente de sufrimiento y violencia. La UNICEF (s. f.) muestra que incluso alumnos destacados abandonan sus estudios debido al acoso persistente o a la indiferencia adulta.

Este fenómeno interpela la función de la escuela como espacio de inclusión. La prioridad no es sólo garantizar el acceso, sino asegurar la permanencia con dignidad, puesto que el abandono escolar afecta drásticamente las trayectorias de vida, limita las oportunidades laborales y aumenta la exposición de los jóvenes a riesgos sociales.

La preocupación por el abandono escolar temprano (AET) está plenamente justificada, dadas sus graves consecuencias tanto a nivel individual como social. Suberviola (2024) advierte que el AET eleva significativamente el riesgo de falta de empleabilidad, inestabilidad laboral, bajos ingresos e

incremento de la contratación a tiempo parcial, factores que en conjunto potencian la pobreza y la exclusión social.

En síntesis, el análisis de los autores mencionados confirma que la deserción es un fenómeno multifactorial con causas tanto voluntarias como forzosas. Entre los factores centrales se encuentran:

- Aspectos personales: desmotivación, reprobación de materias o interrupción de estudios por ser padres a corta edad.
- Factor socioeconómico: la insuficiencia de recursos familiares que obliga a los jóvenes a contribuir al sustento del hogar.
- Factor pedagógico/institucional: la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol del docente. La falta de empatía, la presión excesiva y el estrés generado por el profesorado pueden provocar inseguridad, propiciar esquemas de violencia y acoso escolar, y, finalmente, motivar la deserción.

Es importante mencionar que la Secretaría de Educación Pública ha comenzado a referirse a este fenómeno como desafiliación escolar, en lugar de deserción escolar, como parte de un cambio conceptual que reconoce que este problema no siempre es responsabilidad exclusiva del estudiante, sino el resultado de múltiples factores estructurales y sociales. Este enfoque fue planteado por la subsecretaria de Educación Media Superior, Tania Rodríguez, durante su intervención ante la Comisión de Juventud de la Cámara de Diputados, en la cual destacó la necesidad de un abordaje integral de la problemática. Asimismo, en el Boletín 46 de la SEP (2024) se hace referencia explícita a la desafiliación escolar en el marco de la convocatoria a legisladores para formular la Ley General de Educación Media Superior, que contempla la organización de foros regionales y el diseño de distintas estrategias para fortalecer la permanencia de los estudiantes. Esto evidencia un cambio discursivo e institucional en la forma de comprender y abordar el abandono escolar, pues se basa en una perspectiva más inclusiva y menos estigmatizante de los estudiantes.

Ahora bien, entre los beneficios de atender el problema de la deserción escolar se encuentran, para los alumnos, el acceso a más y mejores oportunidades de empleo, la mejora de la calidad de vida debido a mayores ingresos salariales y una buena autopercepción a causa del éxito profesional y personal obtenido. En lo que se refiere a la sociedad, la disminución de la

desafiliación escolar contribuye a mejorar la movilidad social, disminuir la inequidad y la desigualdad, incrementar la participación ciudadana y fortalecer el tejido social.

Así, con dichos beneficios en mente, convendría ahondar en la poca regulación de impulsos, el consumo de contenidos violentos en medios y redes sociales, y los modelos parentales disfuncionales, pues todos ellos se relacionan estrechamente con esta problemática. De igual manera, es vital prestar atención en los distintos niveles de nuestro sistema educativo nacional, a las prácticas docentes poco sensibles a la problemática de la violencia escolar, pues son sintomáticas de una falta de atención a la voz del alumno y, por ende, de una debilitada relación entre docentes y estudiantes, lo cual afecta el rendimiento académico, la salud socioemocional, la percepción seguridad y la autoestima de los estudiantes sin importar su edad.

Además, el sistema educativo nacional debe garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad, cuenten con el acompañamiento y la orientación del docente y estén protegidos de los factores que llevan al abandono escolar por medio de políticas y estrategias institucionales, como programas de apoyo psicológico y académico, aunque esto requiera la erogación de recursos económicos.

4. Prevención de la violencia escolar en el municipio de Güémez



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.312.04>

La violencia escolar es un problema tan antiguo como el sistema educativo (Cala, 2021); sin embargo, fue hasta finales del siglo xx que su estudio adquirió mayor relevancia por ser una problemática presente en todo el mundo. En años recientes, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia estimó que, a nivel mundial, “al menos uno de cada tres niños es víctima de algún tipo de agresión, ya sea física, psicológica o sexual” (Flores et al. 2023, p. 14). Esto evidencia que la violencia ya no es exclusiva de las cárceles o de los sectores con escasez de recursos económicos o públicos, sino que está presente en instituciones sociales como la familia y las escuelas (Alvarado y Rosas, 2016; Rodríguez et al, 2020).

Las instituciones educativas son, después del entorno familiar, los principales espacios de socialización de los seres humanos. Además, las escuelas contribuyen a la formación de los ciudadanos y son semilleros de talentos por lo que deben ser entornos seguros para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes. No obstante, al asistir a la escuela, los estudiantes se exponen a padecer violencia escolar, un problema que “se visibiliza en redes sociales, en programas radiales, en la televisión, en diarios, en revistas (...) y muy pocos dudan en afirmar que la violencia forma parte de la cotidianeidad escolar” (Patierno y Southwell, 2020, p. 51). Entre las consecuencias de este fenómeno se encuentran el abandono escolar, la dificultad para aprender, las lesiones físicas, los problemas para socializar, la baja autoestima, las actitudes pasivas, los trastornos emocionales, los problemas psicosomáticos, la depresión, la ansiedad y, en algunos de los casos, el desarrollo de pensamientos suicidas, trastornos fóbicos y un estado de desánimo (Rodríguez

et al., 2010; Freguso et al., 2021, Muñoz et al., 2022). La gravedad de sus consecuencias muestra la importancia de diseñar estrategias que permitan identificar y prevenir el acoso escolar.

4.1. Ruta segura: protocolo para erradicar el acoso escolar en Tamaulipas

En materia de prevención de la violencia, el gobierno municipal de Güémez trabaja de forma coordinada con el gobierno estatal en la implementación del protocolo local de erradicación del acoso escolar en Educación Básica, el cual fue publicado en el Diario Oficial del Estado de Tamaulipas el 11 de diciembre del 2024 (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2024).

Dicho documento retoma las aportaciones de normas nacionales y estatales, como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Ley General de Víctimas, las aportaciones de la Convención sobre los Derechos del Niño (1991), la Constitución Política del Estado de Tamaulipas y la Ley de Educación para el Estado de Tamaulipas, entre otras, que buscan promover una cultura de paz y no violencia en entornos educativos, es decir, busca erradicar la violencia entre pares. Por ello es de observancia obligatoria para las instituciones de educación básica en dependencias públicas y privadas.

Entre los objetivos del protocolo se encuentran los siguientes: (a) sensibilizar a las y los integrantes de la comunidad escolar sobre la necesidad de mantener una participación activa en la búsqueda de soluciones a la problemática de acoso escolar que se vive en las escuelas; (b) proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes en las escuelas de educación básica de Tamaulipas; y (c) contribuir a la formación de las y los integrantes de la comunidad escolar en estrategias formativas y preventivas para abatir el acoso escolar (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2024, p. 6).

En dicho protocolo, se entiende por violencia escolar toda acción que busque causar daño en otro; es decir, es toda “conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder (ya sea física, de edad, social,

económica, entre otras) que se ejerce (...) entre los educandos en el entorno escolar, (...) lejos de los ojos de los adultos” (Gobierno del estado de Tamaulipas, 2024, p. 18).

Además de los factores de riesgo mencionados en el documento de estrategias de intervención son, en el ámbito personal, el maltrato físico, las dificultades para el aprendizaje, la comunicación limitada y la baja autoestima; en el ámbito escolar, las carencias en las prácticas inclusivas e igualitarias, la existencia de normas arbitrarias y la promoción de la competencia y el individualismo; en el ámbito familiar, las pocas muestras de afecto, la falta de interés en el estudiante y la ausencia de dinámicas respetuosas; y, finalmente, en el ámbito social, la estimulación permanente sobre el consumo audiovisual, el desarrollo de pocas relaciones de amistad y las dificultades para integrarse.

Ahora bien, para atender los casos de *bullying* o acoso escolar se contemplan cuatro etapas: la detección, la notificación, la intervención y el seguimiento, el cual es de carácter obligatorio en las instituciones educativas. Además, el protocolo incluye una serie de indicadores para facilitar la detección del acoso escolar, mismos que aparecen en la tabla 2.

Tabla 2. *Indicadores específicos de acoso escolar*

Acoso verbal	Agresiones y descalificaciones directas o indirectas	Se burlan de él/ella Le insultan Le dicen groserías Le gritan Le ponen apodosos denigrantes Le retan a pelear
Ciberacoso	Difusión de información personal (real o falsa) del agredido sin su consentimiento, rebasa los límites del aula y la escuela, puede llegar a innumerables personas de manera inmediata	Publicaciones ofensivas sobre él/ella Le mandan mensajes hirientes Difunden imágenes o videos de él/ella Le roban sus contraseñas Comparten su información personal Le crean un perfil falso en redes sociales Extraen su información personal Bloquean el acceso a sus cuentas Le registran en páginas riesgosas

Acoso socioemocional	Lesión de la autoestima y relaciones interpersonales	Le critican Le ponen apodosos denigrantes Le discriminan Le ignoran Le culpan sin razón Le excluyen de juegos o fiestas Le segregan de equipos de trabajo Le dejan de hablar Divulgan rumores de su persona
Acoso físico	Agresión física a la persona	Le dan golpes, empujones, jalones o patadas Le escupen Le jalan o cortan el cabello Le hacen tropezar Le agreden con algún objeto Le mojan Le ensucian el uniforme Le obligan a participar en peleas
Acoso físico	Deterioro patrimonial	Le quitan sus pertenencias Le esconden sus útiles o ropa Le quitan su dinero Le destruyen sus cosas Le quitan sus alimentos

Fuente: Gobierno del Estado de Tamaulipas (2024).

Si se observa cualquiera de dichas conductas, particularmente si estas se dirigen de forma recurrente hacia alguna persona o grupo durante un periodo de tiempo determinado, es preciso intervenir.

4.2. Prevención de la violencia en las escuelas de Güémez

En cuanto a las características educativas, la distribución de la población escolarizada en Güémez es la siguiente: el 69.2 % cursa la educación básica; el 21.3 % está inscrito en educación media superior; y el 6% asiste a la educación superior. Cabe destacar que el 3.4% de la población carece de estudios. Esta información se complementa con las tasas de alfabetización, que son particularmente altas: el 98.9 % en el grupo de edad de 15 a 24 años, y el 94.1 % para el grupo de 25 años y más (INEGI, 2020).

Precisamente en el ámbito educativo y social, el municipio de Güémez ha intensificado sus acciones para prevenir el acoso escolar (*bullying*) y ofrecer apoyo a las niñas, niños y jóvenes que hayan sido víctimas. Para ello, el gobierno municipal ha establecido colaboraciones estratégicas con orga-

nismos estatales y de la sociedad civil. Un ejemplo de esta coordinación es el “Taller escolar de prevención del *bullying* y *ciberbullying*”, impartido por la Guardia Estatal de Género de Tamaulipas a los alumnos de la telesecundaria Arturo Lerma Anaya, en el ejido San Cayetano. Dicha actividad tuvo como objetivo primordial sensibilizar a los jóvenes sobre las diversas manifestaciones de violencia que pueden presentarse en el entorno escolar (Sánchez, 2025).

Además, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2024 se llevaron los siguientes proyectos: “Prevención e Identificación de Acoso y Violencia Escolar”, que se implementó en las escuelas de Güémez e implicó el desarrollo de talleres dirigidos a estudiantes de educación básica y media superior, así como a profesores de primaria y “Prevención de la Violencia Doméstica en mujeres rurales” con el que se informó a los padres de familia sobre las diferentes manifestaciones de la violencia escolar y algunas de las consecuencias de no atenderla a tiempo.

Durante la ejecución de dichos proyectos se implementaron 15 talleres para estudiantes, 2 para profesores y 4 para padres de familia, en ellos participaron 638 estudiantes, 108 profesores y 80 madres y padres de familia, tal como se aprecia en la tabla 3.

Tabla 3. *Población atendida*

Planteles intervenidos		Número de Población beneficiada		
Nivel escolar	Institución educativa	Estudiantes	Docentes	Madres y padres de familia
Primaria	Lic. Benito Juárez	20	8	26
Primaria	Prof. Juan B. Tijerina	12	14	17
Primaria	Ascensión Gómez	26	10	30
Primaria	Redención del Proletariado	10	5	0
Primaria	Francisco I. Madero	11	1	0
Primaria	Melchor Ocampo	12	3	0
Primaria	Vicente Guerrero	8	2	0
Primaria	Ignacio M. Altamirano	15	3	0
Primaria	Luz del campesino	5	3	0
Primaria	Gral. Ignacio Zaragoza	12	9	0
Secundaria	Prof. Manuel Parreño Porras	128	0	0
Bachillerato	Telebachillerato 016	23	0	0

Bachillerato	Telebachillerato 017	16	0	7
Bachillerato	Bachillerato CEB 6/16	270	0	0
Bachillerato	CEMSADET	70	0	0
Primaria	Miguel Hidalgo y Costilla	0	3	0
Primaria	Emiliano Zapata	0	6	0
Primaria	Pedro J. Méndez	0	4	0
Primaria	Gral. Luis Caballero	0	1	0
Primaria	Félix Tomelloso	0	3	0
Primaria	Justo Sierra	0	2	0
Primaria	Amado Nervo	0	7	0
Primaria	Gral. Alberto Carrera Torres	0	3	0
Primaria	Plutarco Elías Calles	0	2	0
Primaria	Magdaleno Aguilar	0	3	0
Primaria	Plan de Guadalupe	0	1	0
Primaria	Emiliano Carranza	0	2	0
Primaria	Conrado Castillo	0	4	0
Primaria	Alma Campesina	0	2	0
Primaria	Héroes de Nacozari	0	7	0
Total	30 instituciones educativas	638	108	80

Fuente: Elaboración propia.

Para el desarrollo y ejecución de los proyectos se trabajó de forma coordinada con el DIF municipal de Güémez, los Comités de Padres de Familia, los directores de las escuelas, el Instituto de la Mujer en Tamaulipas, la secretaria ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), la Secretaría de Educación y el Centro de Atención Vitalmente A.C.

4.3. ¿Qué papel juegas tú? ¿Amigo, espectador o víctima?

Es un curso taller que se implementó en las escuelas del municipio de Güémez, cuyo objetivo fue proporcionar información a los estudiantes para identificar conductas que fomentan la violencia y el acoso escolar, así como implementar estrategias para sensibilizar a la comunidad educativa y contribuir a la construcción de escenarios escolares libres de violencia.

4.3.1. Análisis de la opinión de los estudiantes

En total se aplicaron 1 276 cuestionarios, de los cuales 261 correspondieron a instituciones de educación primaria, 257 a secundaria y 758 a bachillerato. Las respuestas fueron capturadas y analizadas por los integrantes del Cuerpo Académico en Consolidación “Evaluación Educativa”. Para el análisis de la información se utilizó el programa S.P.S.S. versión 26.

La primera pregunta del cuestionario, “Para ti el *bullying* es algo...”, se incluyó para conocer la forma en la que las niñas, los niños y los jóvenes entienden el *bullying*. Las respuestas obtenidas en el pre-test en los tres niveles educativos (primaria, secundaria y bachillerato), indican que más del 90 % de los estudiantes considera que es un abuso que causa dolor. En la aplicación del post-test, los porcentajes de quienes lo consideraron un abuso aumentaron en todos los niveles. Los resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Para ti el *bullying* es algo...

	Normal, se da seguido pero no pasa nada	Un juego no pasa a mayores	Un abuso, causa dolor	Total
Pre-test primaria	2.5%	6.8%	90.7%	100.0%
Post-test primaria	1.4%	7.0%	91.5%	100.0%
Pre-test secundaria	0.0%	2.3%	97.7%	100.0%
Post-test secundaria	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
Pre-test bachillerato	1.0%	2.1%	96.9%	100.0%
Post-test bachillerato	0.8%	1.1%	98.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Si bien los resultados de la tabla expresan la percepción estudiantil sobre el *bullying*, es crucial entender las connotaciones específicas que este fenómeno tiene desde la perspectiva académica.

Para que las expresiones de violencia sean consideradas como *bullying*, deben cumplirse tres condiciones fundamentales (Hart et al., 2013, citado en Gutiérrez et al., 2023):

- Ataques reiterados y sistemáticos: las agresiones deben presentarse de forma repetida hacia la misma persona o grupo.

- Intención de hacer daño: debe existir un propósito claro de perjudicar física o emocionalmente a la víctima.
- Manifestación de superioridad por parte del agresor: esta condición forma parte de una dinámica de abuso sistemático, donde la víctima carece de la capacidad para defenderse y, por lo tanto, no puede frenar el poder ejercido por el agresor (Gutiérrez et al., 2023; Valdez et al., 2013).

En este sentido, Alvarado y Rosas (2016) ofrecen una definición concisa, estableciendo el *bullying* como “cualquier forma de intimidación y acoso, causando maltrato, sea, psicológico, verbal o físico entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado” (p. 120).

La segunda pregunta en el cuestionario implicó que los alumnos indicaran a quiénes afecta el *bullying*. Cabe destacar que, como se muestra en la tabla 5, después de que los estudiantes tomaron el taller “¿Qué papel juegas tú? ¿Amigo, espectador o víctima?”, disminuyó el porcentaje de alumnos que cree que solo los que padecen el *bullying* se ven afectados, y aumentó el porcentaje de los que consideran que afecta a quienes lo reciben, lo hacen y son testigos, lo cual puede deberse a su exposición a los contenidos del taller y su reflexión entorno a ellos. Otro dato significativo es que en las primarias, secundarias y bachilleratos, la mayoría de los jóvenes indicó, tanto en el pre-test como en el pos-test, que el *bullying* afecta sobre todo a las víctimas directas.

Tabla 5. Los que se afectan con el bullying son

	Los que lo reciben	Los que lo hacen	Los que son testigos	Todos	Nadie	Total
Pre-test primaria	75.4%	9.3%	5.9%	8.5%	.8%	100.0%
Post-test primaria	70.4%	12.7%	4.9%	11.3%	.7%	100.0%
Pre-test secundaria	82.2%	5.4%	1.6%	10.1%	.8%	100.0%
Post-test secundaria	69.5%	2.3%	3.9%	24.2%	.0%	100.0%
Pre-test bachillerato	75.9%	4.9%	1.8%	17.1%	.3%	100.0%
Post-test bachillerato	59.6%	3.0%	1.6%	35.5%	.3%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

El *bullying* se debe a diversos factores, que pueden ser personales, familiares, comunitarios y/o escolares (Gutiérrez et al., 2023). En el ámbito escolar, los estudiantes involucrados son las víctimas, los agresores-víctimas y los agresores:

Los agresores se caracterizan por llevar a cabo conductas violentas de manera repetida hacia sus compañeros (...); el subgrupo de víctimas se integra por estudiantes que sufren, de manera sistemática, violencia por parte de los pares y que manifiestan poca o ninguna conducta agresiva hacia los agresores (...); y los agresores-víctimas refieren tanto agredir como ser víctimas de agresiones por parte de sus compañeros. Su agresión es reactiva ya que se origina como respuesta a la percepción de hostilidad y presentan una mayor frecuencia en conductas agresivas. (Valdez et al., 2013, p. 216)

Además, en muchas ocasiones, en el momento en que se sucita el conflicto puede haber espectadores, los cuales asumen diferentes roles. Según Carozzo (2015), algunos de ellos “se muestran abiertamente partidarios del agresor, y no son pocos; otro sector de ellos siente una íntima solidaridad con la víctima, la que raramente expresan en forma manifiesta; y los hay quienes son indiferentes a los acontecimientos” (p. 4). En añadidura, dicho autor señala que entre los actores del *bullying* hay códigos de silencio no escritos que todos respetan en el contexto escolar, por ejemplo:

El temor de que sean elegidos como futuras victimas es un poderoso motivo para silencios; también la falta de habilidades sociales para intervenir en la relación de violencia que limita su accionar, e incluso la creencia de que los niños y jóvenes están tan habituados a los actos de violencia en los distintos ámbitos sociales que se mimetizan a su ocurrencia en la escuela y la perciben como normal y natural.

Al indagar sobre las consecuencias de recibir *bullying* (pregunta 3), los resultados muestran una alta identificación en los tres niveles educativos, donde la mayoría de los encuestados señala la negativa a asistir a la escuela como la principal repercusión en la víctima (véase tabla 6). Esta conducta se enmarca en un patrón de profundo malestar psicológico. La literatura

indica que, además de buscar pretextos para no asistir a la escuela, las víctimas suelen “autoculparse, asumir una actitud de negación de la situación y evitan buscar apoyo en su grupo cercano” (Castiblanco & González, 2020 citado en Gutiérrez et al, 2023, p. 7). Adicionalmente, experimentan sentimientos de soledad, miedo, ansiedad y trastornos de sueño (Gutiérrez et al, 2023).

Tabla 6. Las consecuencias de quien recibe el bullying son

	No querer ir a la escuela	Bajas calificaciones	No querer convivir con los compañeros	Lesiones físicas	Baja autoestima	Querer cambiar de escuela	No tiene consecuencias
Pre-test primaria	68.4%	16.2%	42.7%	24.8%	21.4%	49.6%	5.1%
Post-test primaria	78.2%	33.8%	59.9%	33.1%	40.8%	52.8%	6.3%
Pre-test secundaria	80.6%	31.8%	52.7%	48.1%	66.7%	55.8%	2.3%
Post-test secundaria	90.6%	62.5%	71.9%	55.5%	75.8%	60.2%	3.9%
Pre-test bachillerato	90.9%	48.8%	68.1%	57.4%	83.6%	72.2%	2.3%
Post-test bachillerato	95.1%	74.1%	81.4%	74.4%	88.9%	74.9%	2.4%

Fuente: Elaboración propia.

En la cuarta pregunta, “¿Qué haría si veo una situación de *bullying*?”, la menor parte de los estudiantes, menos del 5%, en los tres niveles educativos respondió que no harían nada y se voltearían a otro lado. En contraste, la mayoría de los estudiantes indicó que hablarían con su profesor. Cabe resaltar que las opciones “hablar con el agresor” y “contárselo a mis papás” tuvieron un mayor número de respuestas en los post-test que en los pre-test, como se muestra en la tabla 7. Si bien en este caso los estudiantes respondieron que, en caso de ser espectadores, buscarían la ayuda de padres de familia y profesores, en la mayoría de las ocasiones quienes ven que se comete una agresión no suelen mostrarse a favor de la víctima, sino que tien-

den a ser indiferentes a lo que ocurre o, lo que es más común, a ponerse del lado del agresor (Carozzo, 2015).

Tabla 7. *¿Qué haría si veo una situación de bullying?*

	Nada y voltear a otro lado	Sentir temor	Hablar con un profesor	Hablar con el agresor	Contárselo a mis papás	Hablar con mis compañeros de grupo
Pre-test primaria	0.9%	7.8%	87.9%	25.9%	25.9%	22.4%
Post-test primaria	0.7%	15.0%	85.0%	42.1%	49.3%	35.0%
Pre-test secundaria	2.3%	3.9%	93.0%	27.3%	36.7%	20.3%
Post-test secundaria	1.6%	4.7%	93.0%	39.1%	57.0%	35.2%
Pre-test bachillerato	3.9%	6.5%	90.3%	39.9%	36.8%	27.2%
Post-test bachillerato	3.8%	9.5%	92.1%	53.1%	52.0%	43.4%

Fuente: Elaboración propia.

En la quinta pregunta, se les cuestionó sobre los tipos de *bullying* que conocen. Cabe mencionar que los alumnos de primaria, antes del taller solo el 1.7 % era capaz de identificar cinco tipos de *bullying*, pero en el post-test el porcentaje aumentó a un 32.4 %. En el pre-test en secundaria, el 20.6 % de los estudiantes podían identificar los cinco tipos y en el post-test ese porcentaje llegó al 66.9 %. Algo similar ocurrió con las encuestas de bachillerato, ya que al inicio solo el 27.3 % conocía los 5 tipos de *bullying*, pero al final el 72.6 % indicó conocerlos. Los resultados de cada nivel educativo se muestran en la tabla 8. Los cinco tipos de *bullying* a los que nos referimos son el acoso físico, verbal, psicológico, social sexual y el ciberacoso.

Tabla 8. ¿Conozco los tipos de bullying?

	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco
Pre-test primaria	43.6%	33.3%	17.9%	3.4%	1.7%
Post-test primaria	31.5%	15.7%	13.9%	6.5%	32.4%
Pre-test primaria	14.3%	13.5%	23.8%	27.8%	20.6%
Post-test primaria	9.4%	5.5%	10.2%	7.9%	66.9%
Pre-test bachillerato	4.8%	18.7%	23.2%	26.0%	27.3%
Post-test bachillerato	2.0%	3.6%	8.3%	13.5%	72.6%

Fuente: Elaboración propia

La sexta pregunta indagó específicamente sobre la habilidad de los estudiantes para diferenciar un conflicto de una situación de *bullying*. Al respecto, los porcentajes de estudiantes que son conscientes de estas diferencias mostraron un comportamiento similar en los tres niveles educativos, oscilando entre el 45 % y el 55 % (véase tabla 9). Es importante destacar que se observó un incremento en esta conciencia entre el pretest y el posttest en los niveles de secundaria y bachillerato.

El hallazgo de que los jóvenes aseguran ser capaces de diferenciar el *bullying* de un conflicto resulta interesante, pues la interpretación que los estudiantes tienen sobre el bullying es a menudo amplia y difusa.

Algunos autores como De Olivera et al. (2020, citados en Gutiérrez, Sánchez y Londoño, 2023) refieren que todos los estudiantes, en alguna faceta de su formación, han participado al menos una vez como víctimas, agresores o espectadores. A pesar de esta experiencia generalizada, la interpretación del *bullying* difiere para cada joven: para algunos puede asociarse a situaciones de burla; para otros, a la exclusión de actividades y, para otros, a actos físicos como patadas o puñetazos.

Esta divergencia conceptual en la práctica (asociar el *bullying* a múltiples acciones que no siempre cumplen con los criterios de asimetría de poder y reiteración) resalta la importancia de la capacitación o intervención, especialmente al considerar el aumento en el posttest. Este incremento sugiere que los programas pueden mejorar la claridad conceptual de los estudiantes

respecto a cuándo una interacción negativa es un conflicto (simétrico y ocasional) y cuándo es *bullying* (asimétrico y repetitivo), elementos que afectan el desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla 9. ¿Hay diferencia entre un conflicto y hacer *bullying*?

	Mucho	Poco	Nada
Pre-test primaria	55.2%	35.3%	9.5%
Post-test primaria	49.6%	37.4%	12.9%
Pre-test secundaria	48.1%	45.0%	7.0%
Post-test secundaria	50.0%	40.6%	9.4%
Pre-test bachillerato	45.0%	49.5%	5.5%
Post-test bachillerato	50.4%	43.6%	5.4%

Fuente: Elaboración propia.

En la séptima pregunta, “Para prevenir el *bullying* podemos hacer...”, como puede observarse en la tabla 9, se registró un aumento en el porcentaje de estudiantes que consideraron que se podía hacer mucho para prevenirlo, en el post-test, con respecto al pre-test. En el caso de los estudiantes que consideraron que no se podía hacer nada, se observó lo contrario: el porcentaje fue menor en el pos-test que en pre-test.

Ahora, dado que los estudiantes están convencidos de que se puede hacer mucho para prevenir el *bullying*, es importante que los profesores y padres de familia promuevan el diálogo entre los niños y jóvenes, y aprovechen que los más pequeños tienen mayor facilidad y apertura para hablar de lo que sienten y de lo que sucede en la escuela. Promover normas de convivencia entre pares ayuda a disminuir la violencia escolar y garantizar un trato justo y afectivo contribuye a crear ambientes empáticos (Carozzo, 2015).

Tabla 10. *Para prevenir el bullying podemos hacer...*

	Mucho	Lo suficiente	Algo	Nada
Pre-test primaria	32.2%	37.3%	19.5%	11.0%
Post-test primaria	40.6%	34.8%	18.8%	5.8%
Pre-test secundaria	42.6%	34.9%	22.5%	.0%
Post-test secundaria	53.1%	32.0%	14.8%	.0%
Pre-test bachillerato	56.6%	24.9%	17.1%	1.3%
Post-test bachillerato	63.1%	24.1%	11.9%	.8%

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la octava pregunta, “Conozco actividades para llevarnos mejor entre compañeros”, como puede apreciarse en la tabla 11, se observaron incrementos significativos en el número de estudiantes que sí las conoce, en los tres niveles educativos, producto de la información que se les proporcionó en el taller “¿Qué papel juegas tú? ¿Amigo, espectador o víctima?”.

Tabla 11. *Conozco actividades para llevarnos mejor entre los compañeros*

	Sí, conozco varias	Conozco pocas	No conozco
Pre-test primaria	52.5%	33.1%	14.4%
Post-test primaria	61.9%	35.3%	2.9%
Pre-test secundaria	47.3%	42.6%	10.1%
Post-test secundaria	66.4%	30.5%	3.1%
Pre-test bachillerato	44.9%	46.5%	8.6%
Post-test bachillerato	62.7%	33.2%	4.1%

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, es importante recordar que la idea que las niñas, los niños y los jóvenes tienen sobre cómo debe funcionar el entorno se basa en lo que han observado en su contexto social, o en los “ambientes escolares” y familiares (Urbina y Beltrán, 2020); es decir, los patrones de conducta que las niñas, los niños y los jóvenes aprenden en los ambientes internos (familia) y externos (medios de comunicación) se reproducen en los distintos escenarios de socialización incluyendo la escuela.

4.3.2. Análisis de la información de los profesores

La participación activa del profesorado es crucial en la prevención del *bullying*, dado el tiempo de convivencia que comparten con los estudiantes. Cuando los docentes logran identificar de manera temprana actitudes y comportamientos violentos e intervienen de forma adecuada, contribuyen directamente a la generación de ambientes educativos seguros. De ahí la importancia de que los profesores conozcan las diversas expresiones de la violencia escolar. La capacitación continua es fundamental; la actualización constante de conocimientos permite a los docentes identificar, asociar e intervenir frente a factores de riesgo o de protección en sus alumnos, mejorando su capacidad de respuesta ante estas problemáticas.

Para la realización de este estudio, se contó con la participación de 112 profesores provenientes de 25 instituciones educativas adscritas a la Secretaría de Educación (tres de los participantes no especificaron su centro de trabajo). Es importante señalar que la aplicación de los instrumentos de recolección de datos se llevó a cabo durante el Consejo Técnico Escolar (CTE), que se realiza el último viernes de cada mes. Esta estrategia de muestreo y aplicación aseguró la presencia de la totalidad de los profesores convocados, optimizando la tasa de respuesta.

Los resultados reflejan que el 45.5 % está registrado en la zona 150, el 53.6 % forma parte de la 09 y el 0.9 % son ATP. De la población encuestada el 65.2 % son mujeres, el 33.9 % son hombres y el 0.9 % no compartió esa información.

Con respecto a la edad de los profesores, como se muestra en la tabla 12, la mayoría está entre los 31 y 40 años (53.6 %), y el resto entre los 41 y 50 años (19.6 %). Este dato refleja que la mayoría está en una etapa intermedia de su carrera profesional.

Tabla 12. *Edad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 20 - 30	14	12.5	12.5	12.5
31 - 40	60	53.6	53.6	66.1
41 - 50	22	19.6	19.6	85.7
51 - 60	9	8.0	8.0	93.8
No contestó	7	6.3	6.3	100.0
Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 13 se muestra la distribución de los participantes según su institución educativa. La escuela con el mayor número de participantes fue la Juan B. Tijerina (12.5 %), mientras que otras tuvieron una participación muy baja como la Francisco I. Madero y la Plan de Guadalupe (0.9 %). Esto indica una dispersión significativa en la procedencia de los encuestados.

Tabla 13. *Nombre de la escuela en la que trabaja*

Institución Educativa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Juan B. Tijerina	14	12.5	12.5	12.5
Miguel Hidalgo y Costilla	3	2.7	2.7	15.2
Lic. Benito Juárez	8	7.1	7.1	22.3
Gral. Ignacio Zaragoza	9	8.0	8.0	30.4
Emiliano Zapata	6	5.4	5.4	35.7
Pedro J. Méndez	4	3.6	3.6	39.3
Gral. Luis Caballero	1	0.9	0.9	40.2
Ascensión Gómez	10	8.9	8.9	49.1
Prof. Félix Tomellaso	3	2.7	2.7	51.8
Justo Sierra	2	1.8	1.8	53.6
Amado Nervo	7	6.3	6.3	59.8
Secretaría de Educación	1	0.9	0.9	60.7
Gral. Alberto Carrera Torres	3	2.7	2.7	63.4
Plutarco Elías Calles	2	1.8	1.8	65.2
Magdaleno Aguilar	3	2.7	2.7	67.9

Institución Educativa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Luz del Campesino	3	2.7	2.7	70.5
Francisco I. Madero	1	0.9	0.9	71.4
Plan de Guadalupe	1	0.9	0.9	72.3
Emilio Carranza	2	1.8	1.8	74.1
Conrado Castillo	4	3.6	3.6	77.7
Alma Campesina	2	1.8	1.8	79.5
Vicente Guerrero	2	1.8	1.8	81.3
Ignacio Manuel Altamirano	3	2.7	2.7	83.9
Melchor Ocampo	3	2.7	2.7	86.6
Héroes de Nacoziari	7	6.3	6.3	92.9
Redención del Proletariado	5	4.5	4.5	97.3
No contestó	3	2.7	2.7	100.0
Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

En la primera pregunta del cuestionario, “El *bullying* o acoso escolar se caracteriza por...”, el 97.3 % de los profesores respondió que el *bullying* es el abuso físico o psicológico prolongado entre alumnos, como puede apreciarse en la tabla 14. La respuesta de los docentes coincide con la forma en que Guevara et al. (2024) entienden este fenómeno: comportamiento agresivo que puede ser físico, verbal e incluso sexual, que implica el dominio del agresor sobre la víctima y provoca en ella daños físicos o psicológicos que, en muchas ocasiones, la llevan al suicidio.

Tabla 14. *El bullying o acoso escolar se caracteriza por...*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El abuso y maltrato de un alumno sobre otro, que puede ser físico o psicológico más o menos prolongado	109	97.3	97.3	97.3
	Una situación de conflicto entre dos alumnos....	2	1.8	1.8	99.1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Diferencias de opiniones entre dos alumnos...	1	0.9	0.9	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, dado que existen diversos tipos de *bullying* entre los que destacan el acoso escolar físico, acoso escolar socioemocional, acoso escolar verbal y el ciberacoso (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2024), se les pidió a los profesores que identificaran un ejemplo de *bullying* social. El 92.9 % seleccionó la opción de un estudiante que es ignorado y excluido constantemente por sus compañeros, tal como se aprecia en la tabla 15.

Tabla 15. Cuál de las siguientes situaciones es un ejemplo de *bullying* social

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Un estudiante se burla de otro poniéndole apodos	108	96.4	96.4	96.4
	Un estudiante envía mensajes crueles y amenazas a otro en redes sociales	4	3.6	3.6	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se les pidió identificar un ejemplo de *bullying* verbal, el 96.4 % seleccionó la opción que describe el uso de apodos, como se muestra en la tabla 15. No obstante, es importante mencionar que el 3.6 % eligió la opción que describe conductas asociadas al ciberacoso, lo que sugiere que existe confusión entre las formas de *bullying*.

Tabla 16. *¿Cuál de las siguientes situaciones es un ejemplo de bullying verbal?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Un estudiante se burla de otro poniéndole apodos	108	96.4	96.4	96.4
	Un estudiante envía mensajes crueles y amenazas a otro en redes sociales	4	3.6	3.6	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Puesto que es importante que los profesores puedan reconocer los efectos del *bullying* en los alumnos, se les pidió seleccionar la opción que describiera uno de ellos. Como se muestra en la tabla 16, el 91.1 % de los docentes señaló correctamente que los cambios repentinos en el estado de ánimo pueden ser un indicador de acoso escolar. Esto es significativo, ya que es una señal de alerta en las víctimas que, con frecuencia, no es atendida.

Tabla 17. *Es un efecto del bullying...*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El alumno presenta cambios repentinos en su estado de ánimo	102	91.1	91.1	91.1
	El alumno presenta un rendimiento escolar dentro de lo normal	8	7.1	7.1	98.2
	El alumno se relaciona de manera normal con sus compañeros	1	0.9	0.9	99.1
	El alumno convive más frecuentemente con sus amigos cercanos	1	0.9	0.9	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, es vital que los docentes reconozcan los roles que asumen algunos agresores, por lo que se les pidió seleccionar la descripción que se asociara con ese perfil. Las respuestas aparecen en la tabla 18, donde

se puede observar que el 90.2 % de los profesores encuestados eligió la respuesta correcta: “suele liderar a un grupo, a menudo intimidando o manipulando a otros”.

En relación con lo anterior, convendría recordar algunas otras tendencias del acoso escolar; por ejemplo, Sierra (2010) refiere que “los niños están más expuestos al acoso que las niñas” (p. 65), que los agresores sienten placer al causar daño, y que por lo general las víctimas son débiles. En lo que se refiere al rendimiento académico de los agresores, indica que este suele variar según el nivel educativo en el que estén inscritos; en primaria sus calificaciones pueden ser aceptables, pero en secundaria son bajas.

Tabla 18. *Comportamiento que con frecuencia asumen los agresores*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Se muestra tímido y evita interactuar con sus compañeros	6	5.4	5.4	5.4
	Suele liderar a un grupo de compañeros, a menudo intimidando o manipulando a otros	101	90.2	90.2	95.5
	Se muestra ansioso y preocupado, especialmente en la presencia de ciertos estudiantes	5	4.5	4.5	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

En añadidura, se pidió a los profesores que seleccionaran la opción que incluyera una estrategia que podrían adoptar para trabajar con el agresor, las respuestas en la tabla 19. El 97.3 % respondió que se debe hablar con el alumno en privado para entender su comportamiento y orientarlo, que es la respuesta ideal, ya que corresponde a una actitud preventiva y educativa; sin embargo, en muchas ocasiones se toman medidas punitivas o de castigo en las situaciones de acoso.

Tabla 19. *Consiste en una estrategia para trabajar con el agresor*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Aplicarle una sanción para que cambie su comportamiento	3	2.7	2.7	2.7
Válido	Hablar con el alumno en privado para entender su comportamiento y orientarlo	109	97.3	97.3	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Como contraparte de la pregunta anterior, se pidió a los profesores que eligieran la estrategia que consideraran adecuada para trabajar con la víctima de acoso. En la tabla 20 se puede apreciar que la mayoría, 83.0 %, consideró importante ayudar a la víctima a expresar sus sentimientos. Es fundamental brindar apoyo emocional a las víctimas de violencia escolar, pues como menciona Sierra (2010), “cuando se meten con nosotros nos sentimos raros, débiles y torpes y creemos que no sabemos hacer nada bien, porque los abusones parecen muy populares, pero eso no es cierto” (p. 68).

Tabla 20. *Es una estrategia para ayudar a la víctima*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ayudarlo a que exprese como se siente	93	83.0	83.0	83.0
	Reunirlo con su agresor para arreglar la situación entre ellos mediante el diálogo	16	14.3	14.3	97.3
	Abordar el problema con todo el grupo para que lo protejan	3	2.7	2.7	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se les preguntó a los profesores sobre las acciones que consideran inadecuadas para tratar a la víctima, y las respuestas se muestran

en la tabla 21. El 96.4 % reconoció que minimizar la situación y decirle a la víctima que ignore a los agresores no es una opción viable, lo cual sugiere que los docentes son conscientes de que deben creer en la palabra de la víctima y en su necesidad de apoyo.

Tabla 21. Acción que no es adecuada para tratar a la víctima de bullying

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Escuchar al alumno y ofrecerle apoyo emocional	4	3.6	3.6	3.6
Válido	Minimizar la situación y decirle que ignore a los agresores para que dejen de afectarlo	108	96.4	96.4	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

A manera de resumen, puede decirse que, con base en los resultados del cuestionario, los profesores (97.3 %) tienen una correcta interpretación del *bullying*, pues lo entienden como una forma de abuso físico o psicológico prolongado entre alumnos.

Además, se observa que los profesores entienden el *bullying* social como la exclusión constante de un estudiante y el verbal como comentarios de burla hacia los alumnos, aunque algunos lo confunden con el *cyberbullying*. De igual manera, los docentes cuentan con la capacidad para identificar a niños, niñas y jóvenes víctimas de acoso escolar (91.1 %) y a los agresores (90.2%), y coinciden en que se deben implementar las siguientes estrategias: para trabajar con el agresor, el 97.3 % sugiere hablar en privado con él, favoreciendo un enfoque preventivo y educativo; y al atender a la víctima, el 83.0 % considera importante ayudar a expresar sus sentimientos, subrayando la necesidad de brindarle apoyo emocional. Finalmente, el 96.4% reconoce que minimizar la situación y sugerir ignorar a los agresores no es adecuado, lo que indica que son conscientes de la importancia de validar la experiencia de la víctima.

4.4. Las relaciones de poder

El análisis de las relaciones de poder es central para comprender la organización social, política y simbólica de las sociedades contemporáneas. No obstante, es importante aclarar que, lejos de concebir el poder únicamente como coacción o control ejercido desde el Estado, las corrientes críticas, especialmente las inspiradas por Michel Foucault, resaltan también su carácter relacional, difuso y productivo (Porras, 2017). Desde esta perspectiva, el poder no sólo reprime, sino que configura cuerpos, subjetividades, saberes y prácticas. Así, el poder es una red difusa de relaciones simbólicas, discursivas y sociales, que opera por medio de tácticas y mecanismos que no se centralizan en un sujeto, sino que circulan en las prácticas cotidianas.

En relación con lo anterior, Porras (2017) asegura que Foucault revolucionó la teoría social al proponer una visión del poder no como propiedad, sino como una red de relaciones móviles, que atraviesa todos los niveles de la vida social. Dicha perspectiva del poder fue retomada por diversos autores, entre los que destacan Pierre Bourdieu, que centró su análisis en la noción de campo y capital simbólico, y Manuel Castells, que analizó las transformaciones del poder en la era de las redes digitales.

En las sociedades modernas, como la actual, el poder ya no se centra en el aparato estatal visible y coercitivo, sino que opera de manera difusa y silenciosa en todas las instituciones sociales, como la familia, las escuelas y los medios de comunicación; es decir, las expresiones del ejercicio del poder se encuentran en la vida diaria.

En el caso de las instituciones educativas, estas suelen ser los principales escenarios en los que se ejerce el poder moderno. En relación con esto, Vargas y Gallego (2022) llevaron a cabo una investigación sobre la configuración de las relaciones de poder en los contextos educativos infantiles y las prácticas en las que se manifiesta el poder ya sea de forma simbólica o corporal dentro del aula. Para dichos autores, en concordancia con Foucault, el poder es una red de relaciones difusas, dinámicas y multidireccionales. Afirman, por ejemplo, que “el poder no prohíbe, pero sí posibilita las relaciones entre sujetos, saberes y prácticas que se dan en la educación” (p. 130), lo cual se distancia de las concepciones autoritarias y represivas del poder, pues lo vincula con prácticas cotidianas que constituyen a los sujetos.

Desde la perspectiva de Vargas y Gallego (2022), las prácticas pedagógicas reproducen, naturalizan y legitiman relaciones de poder, incluso cuando el discurso docente pretende ser igualitario. Indican que los docentes, aunque pueden parecer mediadores afectivos y facilitadores del aprendizaje, ejercen un control importante sobre el proceso educativo. Además, señalan que “el poder también se ve materializado a través de las emociones y el afecto que emergen en las aulas” (p. 137). Este hallazgo permite pensar en el poder no solo como castigo o vigilancia, sino como un entramado de prácticas simbólicas que moldean comportamientos, emociones y expectativas.

Con base en lo anterior, los espacios físicos también inciden en el ejercicio del poder, por ejemplo, el aula, al ser un espacio en el que el docente tiene visibilidad constante genera incomodidad y una sensación de evolución permanente en los alumnos. Así pues, el poder no es solo un atributo de la autoridad formal, sino un conjunto de relaciones que se ejercen, se perciben y se naturalizan desde edades muy tempranas (Vargas y Gallego, 2022).

En el mismo orden de ideas, Estrada y Narváez (2025) llevan a cabo una reflexión filosófica profunda sobre el vínculo entre saber y poder en el campo educativo, y afirman que este es constitutivo del sistema escolarizado y de las formas de socialización y legitimación del conocimiento. Argumentan que no hay que saber sin relaciones de poder, ni poder sin dispositivos que produzcan saberes válidos, pues “el conocimiento está ligado a las relaciones de poder y a las estructuras sociales culturales en las que surge” (p. 280). En ese sentido, la escuela es un espacio fundamental, pues ahí el poder se materializa en las prácticas curriculares, evaluativas, administrativas y simbólicas. Asimismo, aseguran que las relaciones de poder se reproducen también en las interacciones cotidianas dentro del aula, ya que “toda relación es una relación de poder” (p. 86). En consecuencia, señalan que transformar la educación implica transformar las relaciones de poder que la sustentan; por ejemplo, el aula podría ser un campo fértil en el que se reviertan los valores y se sabotee el orden social que se busca.

Por otro lado, desde la perspectiva de los estudios de género, el poder se manifiesta tanto en lo estructural como en lo simbólico. En este campo, Venegas y Guillén (2021) parten de las ideas foucaultianas para analizar cómo el discurso político restringe o habilita el acceso de las mujeres al

poder, siendo el lenguaje el medio por el que se transmiten condiciones materiales y subjetivas que configuran la violencia de género. De esta manera, evidencia la relación entre el poder discursivo y la desigualdad en contextos políticos y sociales. En el caso de la violencia escolar, desde esta perspectiva se considera que existe mayor probabilidad de que los educandos hombres sean los que sometan a sus pares mujeres.

Así, el poder, desde una perspectiva de género, no es algo fijo o centralizado, sino que es una relación dinámica que circula a través de los discursos, instituciones y cuerpos, es decir, el discurso es aquello por lo que se lucha y mediante lo cual se ejerce poder (Venegas y Guillén, 2021), pues las relaciones de poder están codificadas en el lenguaje, que define quién puede hablar, en qué condiciones y con qué efectos. En este sentido, el poder no solo actúa desde arriba, sino que se interioriza, se reproduce y se normaliza a través de prácticas cotidianas. El poder se expresa tanto en la exclusión material como en la configuración simbólica de lo decible y lo creíble.

Por su parte, Montecinos et al. (2023) llevan a cabo un estudio empírico y conceptual para comprender cómo las relaciones de poder estructuran y condicionan el ejercicio del liderazgo. Para estos autores, el poder es una red relacional que circula, se ejerce y produce subjetividades. Esta conceptualización permite mirar más allá del binarismo autoridad-subordinación y detectar mecanismos sutiles, naturalizados y muchas veces aceptados como parte de la cultura institucional. Así, desde esta perspectiva, las relaciones de poder operan transversalmente en dimensiones como el género, la antigüedad profesional, las jerarquías internas del equipo de salud, y los mandatos culturales sobre el cuidado. De esta manera, el liderazgo sigue siendo leído bajo claves de autoridad masculinizada, asociada al control emocional, la firmeza y la visibilidad.

En lo que se refiere a los contextos comunitarios, Serrano y Stoessel (2025) exploran las relaciones de poder y género en la agricultura. En su estudio, muestran que las relaciones de poder no son accidentales, sino estructurales y que se expresan en múltiples niveles como el institucional, el comunitario, el familiar y el discursivo. En estos espacios, que suelen presentarse como horizontales, inclusivos o emancipadores, el poder se ejerce de forma más sutil y relacional, moldeando dinámicas de liderazgo, discursos, saberes y decisiones colectivas. Además, señalan que con frecuencia

conceptos como empoderamiento, inclusión social o resiliencia son apropiados superficialmente porque los participantes “tienden a repetir frases aprendidas en talleres o actividades de formación” (p. 67), lo que refleja una forma de dominación discursiva, ya que el lenguaje técnico funciona como herramienta de legitimación, pero también de control simbólico. De igual manera, esto revela una forma de heteronomía participativa, pues aunque el sujeto en apariencia está involucrado en el proceso, en realidad responde a objetivos definidos por otros, con lo que reproduce relaciones verticales.

Por lo tanto, podemos afirmar que este espacio está lejos de constituir un ámbito neutro de participación. Se configura, más bien, como un *campo de relaciones asimétricas* donde el género, la clase, la etnicidad y el capital simbólico se entrelazan para producir jerarquías. La propuesta metodológica del estudio, al combinar el discurso con la experiencia, permite evidenciar no sólo cómo se ejerce el poder, sino también *cómo este es internalizado y reproducido por los propios sujetos*. Para que las iniciativas de cambio sean verdaderamente transformadoras, deben cuestionar no únicamente las condiciones materiales, sino también los *dispositivos simbólicos* que legitiman el poder como una simple ayuda y no como un derecho fundamental.

Finalmente, es crucial que toda tarea crítica, vinculada al conocimiento, incorpore un *comportamiento ético y práctico*, pues *conocer el poder es también un modo de transformarlo* (Estrada y Narváez, 2025).

Conclusiones



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.312.00.02>

En el municipio de Güémez se han implementado algunas estrategias para la prevención de la violencia escolar, sin embargo, es un problema que persiste en las aulas. El taller “¿Qué papel juegas tú? ¿Amigo, espectador o víctima?” tuvo un impacto positivo en las niñas, los niños y los adolescentes que asistieron, pues les brindó información suficiente para diferenciar entre conductas de juego entre niños y formas de violencia, además de contribuir a que comprendieran los efectos del acoso escolar o *bullying*. De igual manera, tras concluir las sesiones, mostraron disposición para trabajar en la prevención de la violencia escolar.

La respuesta de los profesores fue muy similar a la de los estudiantes, ya que al concluir el taller demostraron tener información suficiente sobre la violencia escolar para distinguir las formas en que se manifiesta, sus efectos y las características de los participantes. Además, cabe destacar que se mostraron dispuestos a intervenir en situaciones de acoso escolar priorizando el diálogo con los estudiantes y procurando su desarrollo emocional.

Ahora bien, aunque los alumnos y los profesores están dispuestos a ayudar a prevenir la violencia escolar, esa no es una tarea tan sencilla, pues involucra trabajar con el complejo entramado de relaciones de poder que configuran día a día los comportamientos y expectativas en el salón de clase. Comprender estas dinámicas de poder, tanto en lo material como en lo simbólico, es esencial para llevar a cabo una crítica transformadora que cuestione las estructuras que legitiman la violencia escolar.

El poder que entorpece e inhibe el ejercicio de los derechos humanos de las personas dentro de las aulas y limita su desarrollo académico y social,

el que requiere la participación de un estudiante como agresor, y de otro como víctima, no puede ni debe ser normalizado.

La evidencia empírica analizada, así como la complejidad de la violencia escolar, sugiere que esta debe abordarse desde un enfoque multidisciplinario e interdisciplinario. De igual manera, para prevenirla es vital contar con la participación de los profesores, la familia, la comunidad y los gobiernos en todos sus niveles.

Como se mencionó anteriormente, el rol del docente es fundamental para la formación de los estudiantes, pues sus actitudes y comportamientos son fuente de inspiración y motivación para ellos. En consecuencia, debe priorizarse su capacitación en el desarrollo de competencias socioemocionales en sus alumnos.

En lo que se refiere a las instituciones educativas, a ellas corresponde el trabajo de promover la convivencia armónica entre los alumnos. Para ello, es importante construir y fortalecer puentes de comunicación con los padres de familia porque ellos son los pilares de la educación de los niños, las niñas y los adolescentes. Cultivar el respeto y la comunicación en el hogar y en las comunidades en general mediante el diálogo y trabajo colaborativo es vital para prevenir la violencia escolar.

En añadidura, desde una perspectiva nacional, es necesario implementar políticas públicas integrales más agresivas para prevenir la violencia, lo cual implica destinar mayores recursos a esta labor, contar con personal especializado para brindar acompañamiento psicológico e instaurar mecanismos de denuncia y sanción restaurativa.

La educación es un compromiso de todos, pero como sociedad no estamos asumiendo el rol que nos corresponde; la familia se deslinda de la educación de sus hijos y atribuye esa función a la escuela, la cual se centra en profesionales y profesionistas, y, en consecuencia, se deja de lado la formación en valores de las niñas, los niños y los adolescentes, a la vez que carecen de la seguridad emocional necesaria para su desarrollo integral.

Fuentes consultadas

- Aguado, M. J. (2013). *La violencia de género entre adolescentes y jóvenes: Prevalencia y actitudes*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Alvarado, R., y Rosas, M. (2016). Bullying y poder. *Investigación Valdizana*, 10(3), 119-122.
- Andrade, J., Bonilla, L., y Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, 7(12), 135-149.
- Arias, L. (2018). Reflexiones en torno al fenómeno bullying en el contexto costarricense. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–19. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.19>
- Berger, K. S. (2007). Actualización sobre el acoso escolar: ¿una ciencia olvidada? *Developmental Review*, 27(1), 90–126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.11.001>
- Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., Dobarro, A. y Galve-González, C. (2020). Acoso y ciberacoso: Variables de influencia en el abandono universitario. *Revista Comunicar*, 64. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-06>
- Cala, C. (2021). Construcción social de la violencia escolar como relaciones recíprocas autoorganizadas. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260018>
- Carozzo, J. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista ESPIGA*, (29), p.p. 1-8.
- Center for Reproductive Rights. (2015). *La violencia sexual en el ámbito educativo*. https://reproductiverights.org/wp-content/uploads/2018/08/14AUG15_Paola-Factsheet-AS-FILED.pdf
- Cerezo, F., Arense, J. y Pozueco, J. (2015). El papel del clima social y el estilo parental en el acoso escolar entre adolescentes y preadolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139–155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11586>
- Comisión Nacional de los Derechos Humano. (2020). *Informe sobre violencia escolar*. <https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-escolar-de-la-no-violencia-y-la-paz-0>
- De Agüero, M. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolar en México. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21(4), p.p. 1-15. <http://doi.org/10.22201/cuaiee-d.16076079e.2020.21.4.2>
- Díaz, C. A. y Franco, J. F. (2021). Salud mental y ciberacoso en adolescentes: Una revi-

- sión narrativa. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 50(3), 154–161. https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162021000300209
- Embleton Sánchez, S. B. (2023a). La cultura del bullying (acoso escolar). *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7357–7370. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5886
- Embleton Sánchez, S. B. (2023b). Consecuencias psicosociales del bullying en estudiantes de preparatoria. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6428
- Estrada, A. y Narváez, J. (2025). Reflexiones filosóficas sobre el saber y las relaciones de poder en la educación escolarizada. En F. Aguilar y J. Collado (Eds), *Filosofía, ética y educación para la ciudadanía en la era digital* (pp. 277-305). Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.119.1027>
- Flores, C., Vera, J. y Tánori, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(48), p.p. 12-29.
- Franco, F., Osorio, A. y Cervantes, X. (2019). Relación entre el bienestar psicológico, rendimiento académico y acoso en los estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), p.p. 301-308.
- Fregoso, D., Vera, J., Duarte, K. y Peña, M. (2021). Familia, escuela y comunidad con relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), p.p. 42-58.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas (2024). Protocolo Local de Erradicación del acoso escolar en Educación Básica en Tamaulipas. Secretaría de Educación Pública. <https://escuelalibredeviolencia.sep.gob.mx/storage/recursos/protocolos/tam/bAS-CrCpWJw-Protocolo%20Local%20de%20Erradicaci%C3%B3n%20del%20Acoso%20Escolar%20de%20Tamaulipas.pdf>
- Gobierno de Tamaulipas Poder Legislativo. (2023). Diputación permanente. <https://www.congresotamaulipas.gob.mx/Parlamentario/Archivos/Dictamenes/65-1147%20PA%20DICTAMEN%20FIN.pdf>
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), p.p.693-718.
- Gómez, C. (6 de mayo de 2024). Violencia psicológica es la más padecida en Tamaulipas. *Milenio*. https://www.milenio.com/estados/violencia-psicologica-es-la-mas-padecida-en-tamaulipas?utm_source=chatgpt.com
- Guardia Nacional. (18 de marzo de 2021). Ciberacoso. *Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/gncertmx/articulos/ciber-acoso-264062>
- Guevara, D., Rodríguez, A. y Vidal, F. (2024). Análisis y perspectivas de la violencia escolar en Educación Básica del Perú. *Andes Pediátrica, Revista Chilena de Pediatría*, 95(6), p.p. 805-814. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v95i6.5218>
- Guevara, N. y González, G. (2021). Acoso cibernético y subjetividad: Análisis desde el pensamiento complejo. *En-claves del pensamiento*, 15(30), 110–128.
- Gutiérrez, I., Sánchez, C. y Londoño, D. (2023). El bullying: Una mirada desde los niños

- y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 100-122. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5892>
- Gutiérrez, N. (2019). Repercusiones emocionales de la violencia escolar: Influencia en la inteligencia emocional. *Acción Psicológica*, 16(1), 143-156. <https://doi.org/10.5944/ap.16.1.22555>
- Hymel, S. y Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying: An Introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.
- Imran, M. F. (2024). Criminological Examination of Physical and Psychological Violence Committed Against Children in the School Environment. *Riwayat*, 7(1), e36477. <https://doi.org/10.24815/Riwayat.v7i1.36477>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Información demográfica y social. Censos y conteos de población y vivienda*. [Fecha de consulta 15 de junio de 2025]. Disponible en web: <https://www.inegi.org.mx/datosabiertos/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Encuesta Nacional sobre Discriminación*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía y Centro Nacional para Prevenir la Discriminación. (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Incidencia de la violencia en las escuelas de la educación obligatoria*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capitulo_0601.html
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior 2018*. <https://www.inee.edu.mx>
- Martínez, H. y Salazar, S. (2022). Experiencia de acoso sexual en estudiantes universitarios y la espacialidad intersticial como dispositivo de exclusión-negación. *Última Década*, 30(58), 257-288. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100257>
- Medranda, J., Contreras, M. y Obaco, E. (2024). Conflicto escolar frente al desempeño académico. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 19(1), 127-136. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.10>
- Millán, H. y Pérez, E. (2019). Educación, pobreza y delincuencia: ¿nexos de la violencia en México? En J. Reyes y M. Millán (Coords.), *Educación, pobreza y delincuencia* (141-159). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Molina, H., Ponce, J. y Hernández, M. del R. (2021). Evaluación del Programa Nacional de Convivencia Escolar en Tamaulipas: Percepciones del personal directivo y docente en planteles de Educación Básica. En H. Molina-Montalvo, J. Macías y J. Ponce García (Eds.), *Evaluación educativa y tecnologías de la información: Aportes para la reflexión* (13-29). Palibrio.
- Montecinos, D., Lorca, A., Lara, R., García, G. y Quijada, D. (2023). Enfermería, liderazgo y relaciones de poder, una mirada desde lo cualitativo. *Index de Enfermería* 32 (2). <https://dx.doi.org/10.58807/indexenferm20235794>
- Muñoz, C., Matallana, P., y Lozano, F. (2022). Tipologías de violencia escolar en primaria

- y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 270-281.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Organización Mundial de la Salud. (2020.). *Prevención de la violencia*. <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Estudio internacional sobre acoso escolar*. Secretaría de Educación Pública .
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Orozco, A. y Mercado, M. (2019). Influencia multifacética del entorno familiar en la violencia escolar en hombres y mujeres. *Psicología Escolar y Educativa*, 23, e192847. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019012847>
- Patierno, N. y Southwell, M. (2020). Desmitificando la violencia escolar: un análisis crítico de las representaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(3), p.p. 49-77.
- Porras, N. (2017). Nuevas relaciones de poder/saber en la psicología de las organizaciones: una aproximación desde Foucault. *Revista Espiga* 16 (34), 270-282.
- Poujol, A. (2016). Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 23-50.
- Quintero, S. I. (2020). El acoso y hostigamiento sexual escolar, necesidad de su regulación en las universidades. *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, 6(51). <https://doi.org/10.32870/lv.v6i51.7083>
- Rodríguez, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Diálogos Educativos*, 12(24), 18-27.
- Rodríguez, V. (2022). Reflexiones en torno a la violencia sexual: consecuencias y acciones. *Revista Médica Herediana*, 33(3), 214-220. <https://doi.org/10.20453/rmh.v33i3.4343>
- Rodríguez, Y., Rodríguez, G. y Socarrás, D. (2020). Características de la violencia en adolescentes del municipio Camagüey. *EduSol*, 10(71), 157-165.
- Santoyo, D. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41.
- Sánchez, A. (2018) *Acoso escolar y cyberbullying. Retos, prevención y sensibilización*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, J. (17 de mayo del 2025). Guardia Estatal de Género imparte pláticas contra el bullying. *Crónica*. <https://www.cronica.com.mx/estados/2025/05/17/guardia-estatal-de-genero-en-tamaulipas-imparte-platicas-contr-el-bullying/>
- Secretaría de Educación Pública. (2016a). *Manual para el docente: Educación primaria*. Programa Nacional de Convivencia Escolar. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147157/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (12 de febrero de 2016b). *Violencia en las escuelas*. <https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es>

- Secretaría de Educación Pública. (20 de enero de 2017). *Acoso escolar, qué es y cómo identificarlo*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/acoso-escolar-que-es-y-como-identificarlo>
- Secretaría de Educación Pública. (30 de octubre de 2023). *Algunas medidas para evitar acoso escolar o bullying: comunicación constante con niñas, niños y adolescentes, enseñarles a poner límites*. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/algunas-medidas-para-evitar-acoso-escolar-o-bullying-comunicacion-constante-con-ninas-ninos-y-adolescentes-ensenarles-a-poner-limites?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Análisis de matrícula, abandono escolar, eficiencia terminal y cobertura en Educación Básica de 2019 a 2023*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Abandono-escolar-en-Educacion-Basica-2019-2023_.pdf
- Serrano, L. y Stoessel, J. (2025). Relaciones de poder y género en proyectos de agricultura urbana en Lima Sur: un análisis crítico de la participación comunitaria. *Anales Científicos*. Vol. 85 (2), 60-73. <http://dx.doi.org/10.21704/ac.v85i2.928>
- Sierra, C. (2010). Violencia escolar. Perfiles psicológicos de agresores y víctimas. *Polian-tea*, 53-71
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippet, N. (2008). Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Suberviola, I. (2024). Intencionalidad de abandono escolar temprano. Un estudio sobre la vinculación de la identidad. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 19(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.10>
- Tepale, J., Zarza, S., Villafañá, L., Villalobos, G. y Vargas H. (2021). Vivencias de acoso escolar en jóvenes: Análisis y reflexión desde el psicoanálisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 765-785.
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246890>
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (27 de octubre de 2022). *El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar*. <https://www.unesco.org/es/articles/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar>
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (5 de noviembre de 2024a). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024b). *Violencia y acoso escolar: la UNESCO reclama una mejor protección de*

- los estudiantes. <https://www.unesco.org/es/articles/violencia-y-acoso-escolar-la-unesco-reclama-una-mejor-proteccion-de-los-estudiantes>
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Conferencia Internacional sobre acoso escolar: recomendaciones del Comité Científico para la prevención y la lucha contra el acoso y el ciberacoso escolar*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374794_spa
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s.f.). *Ciberacoso: Qué es y cómo detenerlo*. <https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo>
- Urbina, J. y Beltrán, L. (2020). La violencia escolar desde las representaciones sociales de estudiantes de la institución educativa colegio nuestra señora de belén. *Revista Eleuthera*, 22(1), 47-66
- Valadez, S. (2023). Reporta la SET 39 casos de bullying. *Expreso.Press*. <https://expreso.press/2024/09/02/reporta-la-set-39-casos-de-bullying/>
- Valdez, A., Yáñez, A. y Carlos, E. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: Víctimas, agresores-víctimas, y agresores. *Liberabit. Revista de Psicología*, 19(2), 215-222.
- Vargas, E. y Gallego, A. (2022). Relaciones de poder a través de las prácticas educativas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 15 (2), 127-153. <https://doi.org/10.15332/25005421.6767>
- Velásquez, M. (2023). *Violencia verbal en el aula de clase: Tipos y causas* [Tesis de maestría, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano]. <https://expeditiorepositorio.uta-deo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/31454/Violencia%20verbal%20en%20el%20aula%20de%20clase.%20Tipos%20y%20causas..pdf?sequence=1&is-Allowed=y>
- Venegas, J. y Guillén, S. (2021). Relaciones de poder en el orden del discurso: acceso de las mujeres al poder político. *Derecho electoral* (32), 215-229. https://doi.org/10.35242/RDE_2021_32_11
- Yuste, N. y Pérez, M. C. (2008). Padres de familia consideran los problemas familiares como causa de violencia escolar. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 1(2), p.p.19-27.
- Zapata, E. y Ruiz, A. M. (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar: Entre el discurso y la realidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 949-963.

Sobre los autores

María del Rosario Hernández Fonseca

Doctora en Gerencia Pública y Política Social, maestra en Ciencia Política con orientación en democracias contemporáneas y licenciada en Sociología. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Es candidata del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) y cuenta con perfil deseable Prodep. Es integrante del Cuerpo Académico en Consolidación “Evaluación Institucional”. Ha ocupado diversos cargos administrativos como Coordinadora de la licenciatura en Sociología en la FCEH y Coordinadora de planeación y desarrollo municipal del Centro de Desarrollo Municipal de la UAT. Sus publicaciones más recientes son los libros *Evaluación institucional: la sociología en Tamaulipas. El comportamiento de la matrícula a nivel nacional y regional*; así como *Evaluación electoral: partidos políticos, electores y candidatos en el municipio de Güémez (2010-2021)*. También de reciente aparición son el artículo “La formación de los estudiantes de Educación Media Superior: una estrategia para el fortalecimiento de las ciencias sociales y las humanidades”, y el capítulo de libro “Prospectiva de la práctica profesional del sociólogo en Tamaulipas, México”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8388-0362>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Hernandez-Fonseca>

Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&hl=es&user=b29pZA8AAAAJ

Hugo Isaías Molina Montalvo

Doctor en Ciencias de la Educación, maestro en Docencia y licenciado en Ciencias de la Educación. Es profesor-investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y cuenta con nombramiento de perfil deseable Prodep. Es líder del Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) “Evaluación Institucional”. Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre temáticas relacionadas con el ámbito educativo. Sus líneas de generación y aplicación de conocimiento (LGAC) son: evaluación de procesos en educación y tecnologías para la educación. Sus publicaciones más recientes son: “Impacto, percepciones y uso de ChatGPT en la formación de estudiantes de pedagogía y educación. Un estudio diagnóstico en diez universidades de México” (2025); “Satisfacción académica del estudiantado en una universidad pública. Validez de un instrumento” (2025); y “El uso de las plataformas educativas y su relación con la satisfacción académica del estudiante en la nueva normalidad” (2025).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0914-7597>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Hugo-Molina-Montalvo>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=Zx5aj7wAAAAJ&hl=es>

Academia: <https://independent.academia.edu/HugoMolina16>

Rodrigo Alejandro Galván Hernández

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad del Norte de Tamaulipas, maestro en Tecnología Educativa y licenciado en Informática por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Actualmente se desempeña como profesor de horario libre en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, donde también colabora con el Cuerpo Académico en Consolidación “Evaluación Institucional”. Su experiencia profesional se ha enfocado en el diseño, desarrollo y

administración de cursos en línea, así como en la formación docente en ambientes virtuales. Participa como facilitador en línea en el Diplomado Interinstitucional en Educación Inicial y en un proyecto académico colaborativo liderado por la Universidad de Tlaxcala. Sus líneas de investigación se centran en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación, particularmente en su impacto sobre la equidad, el aprendizaje y la gestión académica. Participó como coautor del capítulo de libro “Uso de las TIC en educación básica: factor que fortalece el rezago educativo y la desigualdad académica en niños y jóvenes pandemics”.

ORCID:<http://orcid.org/0009-0009-6247-8257>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Alejandro-10>

José Luis Martínez Guevara

Doctor en Desarrollo Educativo por la Universidad Cultural Metropolitana, maestro en Docencia en Educación Superior y licenciado en Planeación y Administración Educativa, ambas por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Cuenta con el reconocimiento al perfil Prodep por parte de la SEP.

Su línea de investigación se orienta hacia el nivel superior, principalmente, en temas relacionados con la evaluación y el proceso enseñanza-aprendizaje. Es colaborador del grupo disciplinario “Política, Gestión y Evaluación Educativa” de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha participado en la actualización de planes de estudio de diversas licenciaturas y como coordinador de procesos de autoevaluación para la acreditación de la calidad de programas educativos en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Ha publicado el libro *Hacer tesis, hacer investigación y generar conocimiento. Aportaciones de los egresados* (2013) y los capítulos de libros “La gestión de los aprendizajes por medio del uso de las TIC en la nueva presencialidad desde la percepción de los profesores de una carrera de educación”, ediciones Comunicación Científica (2024), “La importancia de reali-

zar investigación en estudiantes de licenciatura. Un esfuerzo desde la Licenciatura en Sociología” (2023) y “La transición abrupta de lo presencial a lo virtual en el aula universitaria. Análisis comparativo del proceso enseñanza aprendizaje” (2022). Dentro de los artículos de revista que ha publicado destacan “El estudio de caso: estrategia para la enseñanza del tema de diagnóstico para la intervención profesional en una carrera de atención a la infancia” (2023) y “Estudio autónomo y estrategias metacognitivas: sus implicaciones para mejorar el aprendizaje del idioma inglés en educación básica” (2016).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5962-4569>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Luis-Guevara?ev=hdr_xprf

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=Qz8Lx-gkAAAAJ&hl=es&oi=ao>

Evaluación de la violencia escolar en las primarias del municipio de Güémez, Tamaulipas, de

María del Rosario Hernández Fonseca, Hugo Isaías

Molina Montalvo, Rodrigo Alejandro Galván Hernández

y José Luis Martínez Guevara, publicado por Ediciones Comu-

nicación Científica, S. A. de C. V. Se publicó en noviembre de 2025 en versión digital para acceso abierto en los formatos PDF, EPUB y HTML. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Cesar Álvaredo.

La violencia escolar es una herida abierta en la sociedad mexicana, un problema que acecha silenciosamente en los salones de clase y que posicione a México en el primer lugar a nivel mundial de acoso escolar en educación básica. Ante esta alarmante realidad, este libro se sumerge en el corazón de Tamaulipas para ofrecer una mirada profunda y crítica sobre esta problemática en el municipio de Güémez.

La obra *Evaluación de la violencia escolar en las primarias del municipio de Güémez, Tamaulipas* es una radiografía exhaustiva de un problema de agenda pública complejo. Por medio de una investigación rigurosa, se desglosan los distintos rostros de la violencia en las aulas. Más allá de los síntomas, el libro explora las raíces de la violencia, identificando factores de riesgo como las dinámicas familiares disfuncionales y el entorno socioeconómico. También detalla los devastadores impactos que sufren los estudiantes: los problemas emocionales, el bajo rendimiento académico e incluso la deserción escolar.

El análisis no se queda en el diagnóstico, la obra presenta las estrategias de prevención implementadas en el municipio de Güémez, incluyendo talleres y protocolos diseñados para crear entornos educativos seguros y armónicos. Además, se hace un llamado a la acción dirigido a los docentes, a los padres de familia, a las autoridades y a todas las personas comprometidas con el bienestar de la niñez.



María del Rosario Hernández Fonseca es Doctora en Gerencia Pública y Política Social. Profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, candidata al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) de la SECIHTI. Cuenta con Perfil Deseable Prodep y sus líneas de investigación son la participación política, el comportamiento social y la evaluación educativa.



Hugo Isaías Molina Montalvo es Ciencias de la Educación y profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) y cuenta con nombramiento de perfil deseable Prodep. Es líder del Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) "Evaluación Institucional".



Rodrigo Alejandro Galván Hernández es Doctor en Ciencias de la Educación, Maestro en Tecnología Educativa y Licenciado en Informática. Profesor de horario libre en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la UAT, donde también colabora con el Cuerpo Académico en Consolidación "Evaluación Institucional".



José Luis Martínez Guevara es Doctor en Desarrollo Educativo por la Universidad Cultural Metropolitana. Es profesor en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Su línea de investigación se orienta hacia el nivel superior, en temas de evaluación educativa y procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva sociocultural.



Dimensions



2000922



DOI.ORG/10.52501/CC.312



EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA PUBLICACIONES
ARBITRADAS

www.comunicacion-cientifica.com



9 789689 738183