

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

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

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

Autores

María del Rosario Hernández Fonseca

Hugo Isaías Molina Montalvo

Rodrigo Alejandro Galván Hernández

José Luis Martínez Guevara

Índice de contenidos

Introducción

Metodología

Capítulo 1. Tipos de violencia escolar

- 1.1. Acoso escolar o Bullying
- 1.2. Violencia verbal
- 1.3. Violencia física
- 1.4. Violencia sexual
- 1.5. Ciberacoso

Capítulo 2. Factores de riesgo

- 2.1. Condiciones familiares
- 2.2. Entorno socioeconómico
- 2.3. Aislamiento social

Capítulo 3. Impactos de la violencia escolar

- 3.1. Factores emocionales y psicológicos
- 3.2. Bajas en el rendimiento académico
- 3.3. Deserción escolar

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

- 4.1. Ruta segura: Protocolo para erradicar el acoso escolar en Tamaulipas
- 4.2. Prevención de la violencia en las escuelas de Güémez
- 4.3. ¿Qué papel juegas tú? amigo, espectador o víctima
 - 4.3.1. Análisis de la información de los estudiantes
 - 4.3.2. Análisis de la información de los profesores
- 4.4. Las relaciones de poder

INDICE DE TABLAS

1. Indicadores específicos de acoso escolar
2. Población atendida
3. Para ti el bullying es algo
4. Los que se afectan con el bullying
5. Consecuencia de quien recibe el bullying
6. Que haría si veo una situación de bullying
7. Conozco los tipos de bullying
8. Hay diferencia entre un conflicto y hacer bullying
9. Para prevenir el bullying podemos hacer
10. Conozco actividades para llevarnos mejor entre los compañeros
11. Edad
12. Nombre de la escuela en la que trabaja
13. El bullying o acoso escolar se caracteriza por..
14. Cuál de las siguientes situaciones es un ejemplo de bullying social
15. Cuál de las siguientes situaciones es un ejemplo de bullying verbal
16. Es un efecto del bullying
17. Comportamiento que con frecuencia asumen los agresores
18. Consiste en una estrategia para trabajar con el agresor
19. Es una estrategia para ayudar a la víctima
20. Acción que no es adecuada para tratar a la víctima de bullying

Introducción

La violencia escolar en México constituye una problemática social de gran magnitud y persistencia, que afecta de manera significativa el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. Diversos organismos nacionales e internacionales han advertido sobre la urgencia de atender esta situación, dada su alta prevalencia y sus múltiples consecuencias a nivel individual, escolar y social. En este sentido, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2020) informó que siete de cada diez estudiantes en el país han experimentado alguna forma de violencia dentro del entorno escolar. Este dato resulta alarmante, ya que pone en evidencia que el acoso, la agresión física o verbal, la exclusión social, entre otras manifestaciones, forman parte del cotidiano escolar de una gran proporción del estudiantado mexicano. Olweus (2013) distingue ⁵ dos tipos de víctimas: *las víctimas pasivas y las víctimas provocativas*. Las víctimas pasivas son el grupo al que más atención se le pone dentro de la literatura debido a que este tipo de personas son más vulnerables e inseguras; mientras que las víctimas provocativas juegan un rol distinto ya que pueden estar como agresores y en otras circunstancias estar como víctimas, debido a que estas personas son provocativas y violentas.

¹⁵ En el plano internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) ha señalado que México ocupa el primer lugar a nivel mundial en incidencia de acoso escolar dentro del nivel de 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. Estas estrategias deben considerar la formación docente en materia de convivencia escolar, la promoción de ambientes seguros e inclusivos, así como mecanismos institucionales de seguimiento y atención psicosocial.

En consonancia con estos hallazgos, la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2022), elaborada por el INEGI en colaboración con otras instituciones, aporta datos reveladores respecto a 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. Las causas más frecuentes de discriminación incluyen aspectos físicos y de apariencia: el 43.6% de quienes reportaron haber sido discriminados señalaron su peso o estatura como el motivo principal. Además, 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.

Esta situación no solo se manifiesta en cifras, sino que también se encuentra profundamente enraizada en una cultura que tiende a normalizar y trivializar la violencia entre pares. Embleton (2023a), sostiene que el bullying ha sido socialmente naturalizado, lo que contribuye a su reproducción continua. 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 no sólo la convivencia escolar sino también la salud mental de las víctimas.

Cabe destacar que este tipo de agresiones no sólo se manifiestan de manera aislada o esporádica, sino que tienden a repetirse en el tiempo, lo cual es un criterio fundamental para definir un caso de acoso escolar. Como lo plantea Olweus (2013), uno de los pioneros en el estudio del bullying, la reiteración de actos de violencia es un indicador clave para diferenciar entre un conflicto ocasional y una situación sistemática de acoso. En esta línea, los datos de ENADIS se construyen a partir de experiencias vividas en los últimos 12 meses, lo cual permite tener una aproximación más precisa a la persistencia y continuidad de las prácticas discriminatorias en el entorno educativo.

Adicionalmente, el 17.2% de los menores encuestados refirió que algún compañero o compañera se burló de ellos o les asignó apodosos ofensivos, y un 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 reflejan no solo 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, en este sentido, Embleton (2023b) señala que las víctimas suelen presentar síntomas como ansiedad, insomnio, dolor de cabeza, problemas gástricos y baja autoestima. 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 que destacan cómo el acoso escolar afecta de manera profunda el bienestar emocional de quienes lo padecen, colocándolos en una situación de vulnerabilidad sostenida.

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

En tal sentido y como lo reportan los medios de comunicación como el periódico *Expreso-La Razón*, se han registrado 39 casos confirmados de bullying en los últimos dos ciclos escolares, principalmente en escuelas de nivel ²⁴ primaria y secundaria en municipios como Reynosa, Matamoros, Tampico, Altamira, Madero, Victoria, Mante y Nuevo Laredo. Es importante señalar ²⁴ 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).

De la misma manera otro reporte por parte de Milenio reporta que la violencia psicológica es la forma más común de acoso en las escuelas de Tamaulipas, manifestándose a través de insultos, burlas, apodosos ofensivos, exclusión social y amenazas. 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).

En el municipio de Güémez, Tamaulipas se implementó el proyecto *Prevención e identificación de acoso y violencia escolar en las escuelas de Güémez* mismo que fue orientado hacia la prevención del acoso escolar, dirigido a niñas, niños y adolescentes debido a que con frecuencia ¹⁴ sufren agresiones físicas, verbales y psicológicas, que en muchas ocasiones pasan desapercibidas ante los ojos de los miembros de la comunidad educativa. Para ello ¹⁴ se impartió el taller *¿qué papel juegas tú? amigo, espectador o víctima*

En este trabajo se contó con el apoyo de los integrantes del Centro de Atención Vitalmente A.C. los cuales son especialistas en violencia escolar.

En el Primer capítulo titulado *Tipos de violencia escolar* se presentan una recopilación de aportaciones relacionadas con las características del acoso escolar o Bullying, la violencia verbal, la violencia física, la violencia sexual y el ciberacoso, las cuales representan un problema social y de forma silenciosa se hace presente en los salones de clase mediante las conductas agresivas, con la intención de lastimar y de forma repetitiva. En este apartado también se expresa la preocupación de organismos naciones e internacionales preocupados por erradicar la violencia escolar y garantizar escenarios seguros para la formación académica de los niños, niñas y adolescentes.

En el Segundo capítulo titulado *Factores de riesgo* en el cual se explica el rol de la familia como institución decisiva para disminuir o promover la violencia escolar debido a que la conducta que asumen las niñas, los niños y los adolescentes son el reflejo de la educación que reciben en casa, entonces los estilos de crianza negligentes se asocian con conductas agresivas, por lo tanto, los gritos y la falta de autocontrol dificultan 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, además se realizan reflexiones sobre la complejidad estructural y el impacto de las desigualdades sociales, la pobreza y la exclusión en la prevalencia y normalización de la violencia escolar. El aislamiento social es otro factor de riesgo que se discute debido a que los entornos escolares minimizan las necesidades que presentan algunos grupos provenientes de familias vulnerables provocando incertidumbre en los alumnos contribuyen al desarrollo de conductas violentas y al abandono escolar.

En el Tercer capítulo, *Impacto de la violencia escolar*, en este apartado se da cuenta de la importancia de los factores emocionales y psicológicos, los cuales afectan a los estudiantes de todos los niveles educativos y de todas las edades y se presentan cuando existe carencia de un sentido de identidad, es decir, la violencia escolar afecta las competencias emocionales de los alumnos debilita su autoestima, empatía y capacidad de autocontrol. Además, la baja en el rendimiento escolar está estrechamente relacionado con factores emocionales y sociales; también se da una argumentación de la deserción escolar como un problema multifactorial mismo que debe ser analizado de forma holística pero que es uno de los efectos de la violencia escolar.

En el cuarto capítulo titulado *Prevención de la violencia escolar en el municipio de Güémez*, se da cuenta sobre las acciones que se han realizado en las escuelas del municipio de Güémez en materia de prevención del acoso escolar, como fue la impartición del taller Prevención del bullying y cyberbullying, la ejecución del proyecto prevención de la violencia doméstica en mujeres rurales y el proyecto identificación del acoso y la violencia escolar. También se muestran evidencias de la impartición del taller ¿qué papel juegas tú? amigo, espectador o víctima. En dicho taller participaron se aplicaron 261 instrumentos a estudiantes de primaria, 257 a jóvenes de secundaria y 758 cuestionarios se aplicaron a estudiantes de bachillerato y 112 maestros de 25 instituciones educativas; también 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 en todas las relaciones sociales está presente, entonces sus efectos en el escenario educativo son normales, siempre y cuando se respeten los derechos humanos de las personas.

Metodología

El diseño de la investigación es de carácter documental, en el cual se presenta un análisis exhaustivo de las aportaciones realizadas por investigadores, documentos institucionales y estadísticas oficiales que permitieron indagar sobre lo que se ha dicho sobre la violencia escolar y lo que se ha hecho en materia de prevención. Es transversal porque la aplicación de los instrumentos se realizó en un tiempo preestablecido.

Los alcances de la investigación son de carácter exploratoria y descriptiva. El método aplicado es el cuantitativo mediante la aplicación de 3 instrumentos. Pre-test y pos-test aplicados a estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato y un instrumento aplicado a los profesores de educación básica.

El instrumento se aplicó en dos momentos en cada una de las dieciséis instituciones educativas participantes: El primer momento fue antes de que los estudiantes recibieran el taller *¿Qué papel juegas tú? amigo, espectador o víctima* (el cual sirvió de diagnóstico), y el segundo momento fue después de culminado el taller (el cual permitió medir el impacto de dicha capacitación).

Las comunidades en las que se llevó a cabo la investigación fueron: 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:

• Primarias:

- ✓ Ascensión Gómez Mancilla
- ✓ 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

El número total de instrumentos aplicados fue de 1276 cuestionario, distribuidos por nivel educativo: en educación primaria se aplicaron 261, en secundaria 257 y bachillerato 758. La información fue capturada 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.

El instrumento dirigido a los profesores fue aplicado a 112 catedráticos de 25 escuelas primarias que pertenecen a la zona escolar 105 y 09 del municipio de Güémez, Tamaulipas.

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

CAPÍTULO 1. TIPOS DE VIOLENCIA ESCOLAR

1.1. Acoso Escolar o Bullying

La violencia escolar es un problema social que afecta a estudiantes, docentes y personal administrativo de una institución educativa manifestándose a través de agresiones físicas, psicológicas y simbólicas, también es conocida como 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 humillar, intimidar o excluirlo (Hymel & Swearer, 2015).

Existen 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 acoso escolar, violencia de género y 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 en la acción directa, que tiene consecuencias o potencial de causar daño físico, psicológico o social a los estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar (OMS, 2020). Esta definición enfatiza el impacto que tiene la violencia en la salud y el bienestar de los involucrados. Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública precisa 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 conocido por su palabra inglesa *bullying* es la manifestación de un tipo de violencia escolar la cual según Olweus (2013) se define por ser una forma específica de comportamiento agresivo, el cual, en términos generales, se describe como una conducta destinada a 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.

Para definir y limitar el concepto de acoso escolar Olweus (2013) propone que debe cumplir con ciertos criterios los cuales incluyen *intencionalidad* el deseo de causar daño (lesión o malestar) a otra persona. Se ha expresado inquietud sobre el uso de la intencionalidad en la conducta de acoso escolar como una forma de comportamiento agresivo, si se puede inferir o asumir que el agresor sabe o entiende que su conducta es o será percibida como desagradable y posiblemente angustiante o dañina para la víctima, dicha conciencia presumida suele ser suficiente para clasificar el comportamiento como agresivo.

Así mismo el criterio de *Repetibilidad* es útil para discernir otros tipos de violencia escolar como es el ejemplo del ciberacoso, casos en los cuales una sola acción puede ser considerada como este tipo de violencia (Olweus, 2013), así mismo dentro del aula las conductas repetitivas e intencionadas para generar malestar u hostigamiento es considerado acoso escolar debido a que existen comportamientos que, aunque no sean prolongados pueden alterar la convivencia sana dentro del aula a las que se les conoce como *conductas de riesgo* (SEP, 2017).

Por otra parte, el tercer y último criterio se refiere a la *desigualdad de poder* el desequilibrio de poder en una situación de acoso escolar debe analizarse desde la perspectiva de la persona afectada. Esta percepción puede estar influenciada por algunos *factores objetivos*, como la superioridad física del agresor o el número de personas involucradas en la agresión, así como por *elementos subjetivos*, como la confianza en sí mismo, el nivel de aceptación social o la posición dentro del grupo de pares. Un aspecto fundamental en este contexto es la evaluación que la víctima realiza sobre su capacidad para defenderse de manera efectiva. Además, resulta relevante la interpretación que hace de las intenciones del agresor, es decir, si percibe la conducta como un acto intencionado cuyo propósito es causar daño o generar dificultades en su entorno (Olweus, 2013).

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.

El acoso escolar es una problemática de gran relevancia en la agenda pública debido a sus graves repercusiones en el bienestar y desarrollo de los estudiantes. Diversos estudios han evidenciado la magnitud del problema, destacando cifras alarmantes que subrayan la urgencia de abordarlo de manera efectiva. Según la UNESCO (2021), un tercio de los estudiantes en el mundo ha sido víctima de acoso escolar en algún momento de su vida, lo que refleja la dimensión global de este fenómeno y su impacto en la comunidad educativa.

En el caso de México, la situación es aún más preocupante. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2020) informó que 7 de cada 10 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 Económicos (OCDE) señala que México ocupa el primer lugar a nivel internacional en casos de acoso escolar en educación básica (OCDE, 2016), lo que resalta la necesidad de implementar estrategias eficaces para su prevención y erradicación.

Ante este panorama, diversas iniciativas han sido desarrolladas 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 (SEP, 2016a), 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. 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 fue implementado en los ciclos 2016-2017, dirigido a mitigar esta problemática en alumnos desde los 3 hasta los 15 años, donde sus temáticas principales abarcan (SEP, 2017):

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.
6. Todas las familias son importantes

En el estado de Tamaulipas se realizó una evaluación a dicho programa en donde se evaluaban las percepciones de los docentes y directivos hacia el PNCE sobre la manera en que los estudiantes asimilan los objetivos del PNCE, así como la formación que reciben para su aplicación. Los resultados fueron favorables debido a que ha logrado cumplir en gran medida los objetivos según lo expresado por los directivos y docentes sobre las conductas observadas en sus estudiantes. No obstante, es necesario fortalecer aspectos relacionados con la capacitación docente y la forma en que se lleva a cabo su implementación, ya que mejorar estos elementos podría contribuir a obtener resultados aún más favorables (Molina, et al, 2021).

Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública plantea las siguientes medidas de prevención las cuales consisten en 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. Así como también establecer un diálogo constante con docentes, quienes, debido a su cercanía con el alumnado, pueden identificar signos de violencia que podrían pasar desapercibidos en el hogar (SEP, 2023). De la misma manera se plantea la necesidad de sensibilizar a la infancia y adolescencia sobre la importancia de respetar límites, pues la violencia hacia sus compañeros puede generar en las víctimas problemas como depresión, ansiedad, pérdida de apetito, trastornos del sueño o conductas agresivas derivadas de la frustración. Además, se considera necesario 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) enfatiza en lo importante que es la educación en casa debido a que quien ejerce el acoso también ha sido influenciado por su entorno familiar y social, por lo que no debe ser estigmatizado, sino recibir apoyo y orientación para modificar su conducta.

La violencia escolar representa un desafío significativo para el bienestar y desarrollo de los estudiantes, así como para la comunidad educativa en general. Su impacto trasciende las aulas, afectando la salud emocional, social y académica de quienes la experimentan. A pesar de los esfuerzos institucionales y de programas como el PNCE, los estudios han demostrado que aún existen áreas de oportunidad, particularmente en 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, promoviendo una cultura de respeto, empatía y comunicación abierta. La educación socioemocional juega un papel clave en la formación de valores y en la prevención de conductas violentas, por lo que debe seguir siendo una prioridad en el diseño de políticas públicas y programas escolares.

El reto no solo radica en erradicar el acoso escolar, sino en 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 lograrlo, es indispensable la participación activa de toda la sociedad, garantizando que las generaciones futuras crezcan en un ambiente de convivencia armónica y respeto mutuo.

1.2. Violencia verbal

La violencia verbal en el entorno escolar se manifiesta a través de insultos, burlas, humillaciones, amenazas o comentarios despectivos dirigidos hacia un estudiante, con la intención de causarle daño emocional (UNESCO, 2022). Esta forma de agresión puede presentarse tanto de manera oral como escrita, incluyendo apodos, la difusión de rumores o expresiones negativas que no solo afectan a los estudiantes, sino también a los docentes, generando un ambiente hostil dentro de la comunidad escolar (González, 2021).

Dentro de este tipo de violencia, el acoso verbal se caracteriza por el uso de expresiones directas o indirectas con palabras ofensivas o agresivas que buscan humillar, amenazar o intimidar a la víctima. Esta forma de agresión puede manifestarse a través de burlas, insultos y comentarios inapropiados de índole sexual, los cuales afectan la autoestima y el bienestar emocional de quienes los sufren (SEP, 2017).

A partir de esta distinción, es posible clasificar la violencia verbal en diferentes tipologías que permiten 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 en el caso de los insultos o amenazas directas, se habla de *violencia verbal directa*. En contraste, cuando estas acciones se realizan a espaldas del estudiante o docente, como la difusión de rumores o comentarios malintencionados, se considera *violencia verbal indirecta* (González, 2021).

Por otra parte, la violencia verbal está estrechamente relacionada ¹⁶ con la violencia psicológica y social, ya que afecta directamente la autoestima de la víctima e implica humillación en muchos casos ante un público. Esto genera una disminución de la capacidad social y afecta la autoconfianza, amplificando las consecuencias emocionales y sociales del acoso (Velásquez, 2023).

La violencia verbal entre estudiantes se origina en contextos escolares donde surgen conflictos que generan interacciones agresivas. Acciones como asignar apodosos ofensivos, difundir rumores negativos, hablar despectivamente de otros compañeros o proferir insultos directos son considerados manifestaciones de este tipo de violencia (Velásquez, 2023).

En cuanto a la violencia verbal dirigida hacia el profesorado, esta ocurre cuando ciertos estudiantes se dirigen a los docentes con falta de respeto, utilizan un tono inapropiado al hablarles, les asignan apodosos ofensivos o, en algunos casos, llegan a insultarlos dentro del aula (Velásquez, 2023).

1.3. Violencia física

El acoso escolar es un fenómeno que afecta significativamente la dinámica de convivencia en las instituciones educativas, generando un ambiente de tensión y vulnerabilidad para los estudiantes. Dentro de sus distintas manifestaciones, el acoso físico se distingue por su carácter directo y agresivo, implicando conductas que buscan causar daño corporal o deteriorar las pertenencias de la víctima, según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), este tipo de acoso incluye acciones como golpear, patear, empujar o romper los objetos personales de otro estudiante.

Por otra parte, Olweus (2013) define el acoso físico ¹⁹ como una forma de comportamiento agresivo intencional y repetitivo, caracterizado por un claro desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima. Este tipo de violencia puede incluir diversas formas de contacto físico dañino, desde empujones y patadas hasta agresiones más severas que ponen en riesgo la integridad de la víctima. La persistencia de estas agresiones contribuye a la consolidación de un ambiente de miedo dentro de las escuelas, afectando así a los estudiantes que son víctimas de las agresiones y a los que forman parte de los espacios de educación.

Uno de los aspectos más preocupantes de la violencia física en el contexto escolar es su capacidad de reproducción social. 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. Además, este tipo de violencia no solo afecta a la víctima en el plano físico, sino que también tiene repercusiones emocionales y psicológicas tanto en ella como en los testigos del acoso. El miedo y la inseguridad generados por la presencia de violencia física pueden impactar en el rendimiento académico de los estudiantes, afectando su capacidad de concentración y su bienestar emocional.

La violencia en el ámbito escolar no puede analizarse de manera aislada, ya que responde a múltiples factores que la condicionan y favorecen su desarrollo. Explican 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 aprendido. 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. Olweus (2013) sostiene que la respuesta ante la violencia física en las escuelas debe ser sistemática y basada en la prevención, involucrando a docentes, estudiantes y familias en el proceso. Un aspecto fundamental es diferenciar entre la agresión general y el acoso escolar, ya que este último implica un patrón de comportamiento sostenido en el tiempo y una relación de poder desigual entre el agresor y la víctima.

Desde una perspectiva jurídica y educativa, Imran (2024) señala que la prevención del acoso escolar debe abordarse desde dos enfoques principales. Por un lado, el enfoque penal busca sancionar a los agresores a través de normativas y políticas escolares que establezcan consecuencias claras para quienes ejerzan violencia física. Por otro lado, el enfoque no penal 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.

En este contexto, resulta crucial el papel de los programas educativos que fomentan la convivencia y el respeto entre los estudiantes. Estrategias como la mediación escolar, la

implementación de talleres de resolución de conflictos y el fortalecimiento de la educación emocional pueden contribuir significativamente a la reducción de 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 y brindar apoyo a las víctimas (Olweus, 2013).

El acoso físico rara vez ocurre de manera aislada, ya que suele estar acompañado de otras formas de violencia, como el acoso verbal o relacional. Olweus (2013) explica que las agresiones físicas pueden complementarse con insultos, amenazas o exclusión social, lo que agrava el impacto psicológico en la víctima. En muchos casos, la violencia física es una manifestación de otros tipos de violencia, como la discriminación que, al combinarse con factores sociales y económicos, puede materializarse en agresiones directas o en el deterioro de las pertenencias de la víctima.

Las razones detrás de estos actos discriminatorios pueden estar relacionadas con el origen étnico, el país de procedencia o la condición social del estudiante. En este sentido, es fundamental 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 constituye una manifestación específica y grave de la 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. Esta violencia puede expresarse mediante tocamientos, comentarios sexuales, insinuaciones, exhibicionismo, acoso verbal, difusión no autorizada de imágenes íntimas, entre otras formas (Center for Reproductive Rights, 2015).

Olweus (1993), en sus estudios pioneros sobre el acoso escolar, 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 su enfoque generaliza distintos 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.

Aguado (2013) complementa esta perspectiva al enfatizar que la violencia sexual en las escuelas se enmarca dentro de relaciones de poder sustentadas en 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 minimicen dentro de la dinámica escolar. Además, advierte que muchas veces el silencio institucional contribuye a perpetuar estas prácticas, ya que no existen protocolos eficaces de prevención o denuncia.

Por su parte, Quintero (2020) destaca la necesidad de 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 la revictimización y a la impunidad de los agresores. Además, resalta que estas conductas no solo afectan a las víctimas, sino que también deterioran el ambiente escolar y perpetúan las desigualdades de género.

Rodríguez (2022) enfatiza que la violencia sexual es un problema de salud pública con repercusiones psicológicas, físicas, sociales y económicas, siendo las mujeres y menores de edad los más afectados. Destaca que esta problemática requiere de una intervención multisectorial, considerando aspectos socioculturales, biosociológicos y jurídicos. Además, subraya que la violencia sexual no es un hecho aislado, sino recurrente a nivel mundial, y que las cifras de incidencia son alarmantes, con una de cada cinco mujeres y uno de cada trece varones reportando haber sufrido abusos sexuales durante su infancia.

Por su parte, Martínez et. al (2022) analizan las experiencias de acoso sexual en estudiantes universitarios de Ciudad Juárez, México, destacando cómo ciertos espacios dentro de las instituciones educativas, denominados "espacialidades intersticiales", se convierten en escenarios 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. Los autores subrayan la importancia de considerar la dimensión espacial en el análisis de la violencia sexual en contextos educativos.

Estos enfoques 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 estas dinámicas 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, ⁹ es una forma de violencia digital que se manifiesta a través del 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.), este fenómeno puede incluir desde la difusión de rumores, 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, quienes encuentran en el entorno digital un espacio donde las fronteras entre lo público y lo privado se diluyen, facilitando el anonimato del agresor y dificultando la denuncia.

Desde una perspectiva más específica, el ciberacoso se reconoce también como una extensión del acoso escolar tradicional, pero que ocurre a través de 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). La omnipresencia de las tecnologías digitales permite que el acoso ocurra en cualquier momento y lugar, intensificando la sensación de indefensión en las víctimas.

La Guardia Nacional (2021) advierte que esta problemática va en aumento y ha obligado a las autoridades a implementar estrategias de concientización, prevención y atención. Entre las consecuencias más frecuentes del ciberacoso se encuentran la ansiedad, la depresión, el aislamiento social e incluso el suicidio, particularmente entre adolescentes.

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, donde se manifiestan y amplifican desigualdades, estigmas y relaciones de poder. Por lo tanto, la tecnología digital actúa como un espacio de mediación social y no como una herramienta neutral.

Complementando esta visión, Díaz et al (2021) analizan los efectos del ciberacoso desde la perspectiva de la salud mental, concluyendo que las víctimas presentan síntomas clínicamente significativos como estrés postraumático, baja autoestima y trastornos de ansiedad. Enfatizan además la necesidad de implementar protocolos escolares y comunitarios de prevención e intervención.

El ciberacoso es un fenómeno multidimensional que requiere un abordaje integral. Su comprensión exige no sólo el fortalecimiento de los marcos legales y educativos, sino también la construcción de una cultura digital basada en la empatía, el respeto y la responsabilidad colectiva.

CAPÍTULO 2. FACTORES DE RIESGO

2.1 Condiciones familiares.

La responsabilidad de la familia es enseñar a los niños cómo vivir juntos, cómo expresarse y ayudar a resolver conflictos, por lo que las condiciones familiares juegan un papel importante en el desarrollo de la violencia escolar desde la infancia y hasta la adolescencia: Una familia equilibrada con límites claros y cuidado constante puede evitar la aparición de muchas actitudes agresivas hacia los compañeros. Según INEGI, 2021, las condiciones familiares vulnerables que incluyen inseguridad económica y cohesión débil representan una influencia importante en el riesgo de violencia escolar.

¿Cuándo la familia ya no es un lugar seguro; ¿se convierte en un patrón negativo, donde se aprende y reproduce la violencia? Según Yuste & Pérez 2008, basado en datos recolectados por ellos mismos sobre la percepción de los padres de cómo determinada dinámica familiar influyen sobre la agresión de sus hijos, la combinación de poco o nada de valores, falta de respeto hacia a los demás y también la falta de vida en familia representan el principal factor de aprendizaje.

Como han sostenido Orozco & Mercado (2019), la familia puede influenciar la violencia escolar de muchas formas, según su estudio, la comunicación con los padres, con la madre o con la adolescente, parece ser un factor decisivo para prevenir la victimización de la adolescente, mientras que el episodio intrafamiliar está más relacionado con la manifestación física de la agresión.

Igualmente, importante es el estilo de crianza; Cerezo et al (2025). sugieren que las prácticas familiares también afectan directamente la forma en que los niños enfrentan 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. Si bien estas no son reglas fijas, estas características permiten comprender cómo el entorno familiar afecta las reacciones de los niños hacia estos conflictos.

Además, esta triste tendencia también se refleja en el alcance a largo plazo del fenómeno, por lo tanto, Arias (2018) sugiere que el acoso escolar se defina como un fenómeno arraigado en el hogar. No es suficiente centrarse en lo que sucede dentro de la escuela; también debemos considerar lo que experimentan los niños en casa.

Si el castigo, los gritos y la falta de autocontrol son parte de la vida cotidiana, no hay dificultad en implementar medidas contra ellos en la escuela. De la misma manera, la propuesta de Bronfenbrenner, citada por Santoyo & Frías (2014), permite comprender la correlación entre los diferentes niveles del entorno infantil. Lo que sucede en la familia directamente afecta sus relaciones en la escuela y en diferentes lugares. En este sentido, la exposición de los menores a la violencia, tanto para ellos como para otros, aumenta la probabilidad de que los niños participen en el bullying, ya sea como víctimas o como acosadores.

Además, otro factor relevante también mencionado en los estudios latinoamericanos es la falta de cohesión, comunicación emocional y patrones de crianza parentales inestables. En particular, de acuerdo con Arias (2018) “todo niño y niña miembro de una familia carente de estructura emocional tienen mayor probabilidad de ser víctima de violencia tanto desde la perspectiva de los agresores como de las víctimas”.

Una dimensión similar del entorno familiar es la autoridad y coerción de los padres. Por ejemplo, según el estudio de Orozco & Mercado (2019), demostró que las normas familiares y los valores morales cultivados en el hogar son determinantes de la violencia escolar, especialmente en el grupo de víctimas, donde estas normas y valores tienen un impacto significativo a través de la internalización. Dato similar a los de Santoyo & Frías (2014) que confirman los jóvenes violentados como testigos y víctimas de la violencia familiar muestran tendencias a reproducir fatigas similares en la escuela. Sin embargo, no se trata solo de la agresión física: el rechazo emocional, la humillación y la falta de reconocimiento también se enseñan entre iguales.

La internalización de estos tratamientos es fundamental para que los niños puedan expresar libremente los sentimientos de otros.

Por otro lado, no tener un tiempo con los hijos puede ser una variable de relación interna con la falta de validación afectiva de la madre, sin embargo, la definición no es solo supervisión, sino también la figura sentimental e interactiva, lo que es fundamental y esencial para la emoción autónoma y la resolución pacífica del conflicto.

Cómo lo sugieren Orozco & Mercado (2019) a través de su estudio con adolescentes hombres y mujeres, todos tienen diferentes condiciones, identifican que los varones propensos a la violencia en la escuela son de núcleo familiar y los varones propensos a entrar en conflicto con su familia son rechazados y victimizados.

El análisis de género es un componente crítico de este análisis.

Recopilando evidencia de las variaciones entre la violencia doméstica en niños y niñas señalan una diferencia de respuestas. algunos adolescentes tienden a internalizar los conflictos familiares, lo que los hace más vulnerables a la violencia escolar, mientras que los niños los externalizan a través de conflictos con sus pares.

De esta manera, Berger (2007) al citar a Farrington, refiere que, según esta perspectiva, si los niños presentan problemas con el control de las emociones, sufren de recursos sociales, y presentan baja autoestima, pueden convertir su agresión en contra de los más débiles de los grupos en que participan o se convierten en presas que desarrollan las características de la víctima persistente de delitos”.

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

La estructura familiar, por tanto, influye en la forma en que los niños y niñas perciben el conflicto y cómo observan la dinámica relacional que le está asociada. De igual forma, la escuela deja de ser un espacio aislado para contribuir a ser un lugar donde se proyectan múltiples relaciones aprendidas en el ámbito del hogar.

Además, evaluar la estructura familiar nos permite interpretar la violencia escolar no solo como un problema escolar, sino también como una extensión de la dinámica familiar.

Otra influencia relevante en la dinámica escolar es la visión que los padres tienen sobre la violencia y sobre su rol en la educación. Según Yuste & Pérez (2008), muchos adultos siguen sosteniendo la idea de “si te pegan, tu pega”. Si bien aparentemente estos consejos buscan proteger a los niños, en el fondo constituyen la violencia como conducta efectiva para abordar posibles conflictos. De esta forma, la justificación de la violencia como autodefensa, crea un ambiente donde la violencia no solo queda sin castigo, sino también es justificada. La falta de un diálogo profundo con los niños sobre el significado de la violencia, sus consecuencias y las reacciones, lleva al hecho de que carecen de los modelos a seguir claros que les permitan distinguir las situaciones agresivas o tener el autocontrol.

Santoyo & Frías (2014) afirman que estas formas de reacción dependen de cómo los niños aprenden a lidiar con el rechazo o el vacío emocional. Entre otros factores presentados por Yuste & Pérez (2008) también reveló datos sobre otros factores, como el sobre cuidado o el autoritarismo.

Otra variable identificada por estos autores es dejar al niño al cuidado de otra persona, lo que también puede conducir a relaciones inmaduras.

Aunque en muchos casos esto no es posible, en realidad se trata de una desconexión emocional entre el padre y la madre, que deja al niño solo ante la realidad, lo cual puede derivar sentimientos de abandono de los niños por parte de sus padres.

En algunas familias, aparentemente normales, este fenómeno puede ser confuso. Incluso, Santoyo & Frías (2014) sostienen que está relacionada con la violencia escolar. Una explicación es que los niños parecen estables, pero se llenan de muchas emociones, mismas que las trasladan al contexto escolar.

La suma de experiencias no resueltas es, por lo tanto, un factor de riesgo potencial que, con el tiempo, puede desencadenar consecuencias, especialmente cuando las instituciones educativas carecen de mecanismos adecuados de detección, apoyo y prevención.

Así pues, resulta claro que las circunstancias familiares no pueden examinarse de manera individual ni con criterios de una sola dimensión. La violencia en el entorno educativo es un fenómeno de múltiples causas, generado por una mezcla de elementos individuales, ambientales e interpersonales, y naturalmente, el ambiente familiar es el corazón de todo.

Por supuesto, el problema no se encuentra en detectar familias disfuncionales, sino en reconocer rutinas diarias, carencias emocionales aprendidas y patrones de relación esencialmente distintos a los propios.

Un aspecto frecuentemente ignorado en los debates acerca del rol de la familia en la violencia escolar 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, generan respuestas automáticas que suelen derivar en impulsividad emocional o en el aislamiento emocional.

Como indica Arias (2018), esto se refleja en el entorno escolar, en cambio, numerosos niños tratan de cubrir el hueco del abandono, supliendo la ausencia de validación emocional en sus familias mediante actividades de gran intensidad.

Algunos niños intentan captar atención a través de una conducta agresiva o indisciplinada. No obstante, otros llegan al otro extremo de la agresión; externalizan, buscan ser "buenos", buscan eludir el contacto, permitiendo que la atención se transforme en un medio para transformarse en mártires y buenas personas.

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

En cambio, Orozco & Mercado (2019) sostienen que un ambiente cálido, amoroso y atento (asociado con la experiencia) disminuye la autoestima y juega un rol protector en la lucha contra el acoso escolar.

En un ambiente frío, aislado o violento, la baja autoestima provoca una percepción negativa de uno mismo; los impactos de la baja autoestima o el rencor se manifiestan en la conducta de los compañeros.

Por otro lado, la ausencia de cariño no siempre se expresa de manera clara. En numerosas familias funcionales, aun cuando los padres están presentes, se manifiesta un tipo de desamparo emocional “no prestan atención”, no se interesan por la vida y el rendimiento interno del niño y reducen sus problemas menores.

A pesar de que esto podría interpretarse como un grado de comportamiento agresivo, deja al niño sin un referente de ira, y ya no admite que puede manifestar su ira de manera incorrecta.

Santoyo & Frías (2014) sostienen que esto incrementa la posibilidad de hostigamiento en las escuelas, adicionalmente, la violencia se normaliza como medio de enseñanza. En otras palabras, si el castigo familiar tiende a ser físico y conflictivo, con gritos y humillaciones como métodos de disciplina, es posible que el niño considere que también puede emplear estos procedimientos para relacionarse adecuadamente con los demás en otras circunstancias.

De hecho, Arias (2018) sostiene que numerosos acosadores replican los patrones de autoridad y obediencia que representan en su entorno familiar.

Así pues, la violencia no es innata, sino aprendida, asimilada y empleada en las interacciones sociales donde el niño posee autonomía.

Además, la ausencia de fronteras definidas también es un elemento relevante.

La permisividad también representa una forma de negligencia, incluso desde un punto de vista diferente: los niños que se desarrollan sin límites ni repercusiones claras y definidas luchan para definir límites y construir su propio sentido de comunidad.

Esto impacta no solo en la conducta del niño en la escuela, sino también en sus capacidades sociales y de empatía. Por lo tanto, varios padres entrevistados por Yuste & Pérez (2008) reconocieron tener temor a traumatizar o rechazar a sus hijos, lo que los llevó a ser reacios a construir una estructura familiar, lo que también afectó la dinámica y el comportamiento familiar en el colegio.

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

No obstante, frecuentemente se da menos importancia a un elemento de igual relevancia en esta ecuación: los hermanos. La rivalidad, el favoritismo o el maltrato pueden representar la presión de los padres, por un lado, pero también pueden ser señales de la violencia extrafamiliar futura, por otro.

Santoyo & Frías (2014) sostienen que el acoso entre hermanos, sin importar su naturaleza, ya sea física o psicológica, representa un riesgo muy frecuente para los alumnos que reconocen haber sufrido o haber participado en él.

Si esta violencia entre compañeros no se considera relevante, se normaliza y se genera la percepción de que las relaciones con los demás se consiguen a través del control y la fuerza. Esta percepción se intensifica debido al crecimiento del ambiente social familiar. Hasta cierto punto, los niños se encuentran inmersos en una estructura en la que se estereotipan explícitamente los roles de los adultos como violentos, sexistas y autoritarios.

Las historias familiares que ubican la agresión en el contexto de la expresión de emociones son especialmente comunes en comunidades que suelen confiar más en el respeto o la fuerza que en el diálogo. En estas, se les instruye a los niños que obtener el respeto equivale a obtener autoridad, y donde los paradigmas de masculinidad y feminidad se enfrentan, y donde los paradigmas de masculinidad y feminidad se enfrentan.

Los niños también 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 gobernadas por la competencia entre hermanos o las demandas perjudiciales de los adultos, sus formas de interacción suelen transformarse en pasivas.

De acuerdo con Arias (2018), los *mecanismos de protección* que los niños forman se incorporan al ambiente educativo. Estos procedimientos frecuentemente conllevan agresión física, sarcasmo o aislamiento absoluto.

A pesar de su forma, estos procedimientos son destructivos si la escuela se considera un espacio seguro. Las expectativas dentro de la familia pueden ser igual de riesgosas, aunque se manifiestan de formas más delicadas.

Cuando los niños experimentan la necesidad de satisfacer los criterios de sus padres, ya sean educativos, sociales o de comportamiento, se pierde la oportunidad de llevar una vida completa y balanceada.

Según Orozco & Mercado (2019) el peso de las expectativas personales sin el respaldo emocional apropiado puede llevar a la desregulación de las emociones.

En última instancia, aunque la educación para prevenir la violencia escolar no debería ser únicamente responsabilidad de la familia, el ambiente familiar "inculca" en gran medida los valores y actitudes individuales del niño.

En palabras de Yuste & Pérez (2008) las iniciativas para evitar la hostilidad y el maltrato deben ampliar las tácticas preventivas a nivel familiar, tal como proponen. Enfrentar este problema implica, por un lado, admitir que las circunstancias familiares, más allá de ser un entorno pasivo, no solo contienen una diversidad de relaciones, sino que también constituyen un escenario para formar, aprender y reproducir relaciones que, finalmente, se incorporan en la vida académica, bien o mal.

No obstante, el desafío no solo se encuentra en reconocer a las familias en conflicto, sino también en investigar con todas las familias de la comunidad qué elementos pueden ser potenciados o incluso reemplazados en relación con el crecimiento emocional, los patrones de apoyo y los valores en los que se desarrollan los niños.

2.2 Entorno socioeconómico

En el análisis de los factores de riesgo que inciden en la violencia escolar, el entorno socioeconómico emerge como una de las dimensiones más estructurantes y, a la vez, más invisibilizadas. Las condiciones materiales en las que viven niñas, niños y adolescentes influyen no solo 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 al limitar tanto los recursos como la estabilidad emocional del alumnado.

De igual forma, Zapata & 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.

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.

La pobreza no solo implica la carencia de recursos económicos; también representa una forma estructural de desventaja que se manifiesta en múltiples dimensiones de la vida social. En el contexto educativo, esta situación puede traducirse en mayor ausentismo, bajo rendimiento académico, dificultades para acceder a útiles escolares o a recursos digitales, y una menor participación de las familias en la vida escolar. Sin embargo, uno de los impactos menos discutidos es la forma en que estas condiciones se relacionan con el aumento de la conflictividad y la violencia dentro de las escuelas.

Zapata & Ruiz (2015) advierten que la violencia escolar solo refleja violencias sociales mucho mayores, muchas de ellas manifestaciones de las condiciones de vida en la pobreza, la segregación territorial y la discriminación estructural. Del mismo modo, Millán & Pérez (2019) describen cómo la exclusión económica recae en desventaja escolar, profundizando las hostilidades entre estudiantes. Rodríguez (2012), entonces, advierte que esas condiciones adversas no solo influyen directamente en la práctica docente, sino que minan la cultura escolar.

En contextos, 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 de esos estudiantes también muestran altos niveles de estrés provenientes de hogares inseguros y económicamente frágiles, donde la ansiedad por las dificultades materiales generó enojos que, en muchos casos, no podían producirse en otros adultos y, por lo tanto, se desprende en los maestros como irritabilidad o disruptividad.

Y en contextos de desigualdad profunda, la vida escolar se da entre estudiantes con estructuras socioeconómicas muy distintas. Millán & Pérez (2019) explican que la brecha social entre los estudiantes en el aula 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.

Fedra 2016 añade que, al mismo tiempo, los maestros también deben enfrentar esa tensión social que alimenta las relaciones escolares en esos contextos, sin las herramientas ni formación para hacerlo.

En el contexto de la violencia escolar, el entorno socioeconómico en México ha sido denominado como precario, lo que significa que no existe solo una carencia de bienes materiales, sino un “conjunto de relaciones de exclusión” que marcan la forma de incorporarse a la vida escolar de los alumnos. Por ejemplo, si un niño o niña es marginado por vivir en áreas rurales, colonias o barrios con altos índices de pobreza, pertenecer a grupos

indígenas o ser *catalogado como migrante* o si sus condiciones familiares son “inestables”, la presencia en la escuela estará marcada por “múltiples barreras” simbólicas y materiales que afectarán su experiencia escolar. Zapata & Ruiz (2015) indican que la exclusión social se presenta en la escuela con fenómenos de “violencia simbólica”, discriminación entre pares, baja percepción de logro por parte de los docentes y baja integración a la escuela.

Por su parte, la marginación se traduce, en algunas ocasiones, en aislamiento escolar, retraimiento o actitudes defensivas interpretadas por los maestros como “expresiones de desinterés o conducta problemática”. Realmente, la conducta desafiante es una forma de desafiar las estructuras institucionales que no “reconocen, ni valoran, la experiencia de vida” de los estudiantes excluidos.

Las carencias de infraestructura, material didáctico, material digital o programas de apoyo psicológico son comunes en las escuelas de localidades con marginación. La falta de recursos y el sentimiento alimentan la desigualdad y la frustración de chicos, maestros y directivos. Rodríguez (2012) indica que “la desigualdad en los recursos institucionales y en la atención-contra-atención inicia en chicos y chicas y profesorado un sentimiento de desamparo”. Poujol (2016) alude a que las violencias escolares también tienen una variabilidad y asociación por nivel socioeconómico.

Las respuestas institucionales son reactivas, desarticuladas y marginales. Poujol (2016) define que más allá de las desigualdades individuales, el contexto colectivo y las condiciones sociodemográficas estaba Refleja históricas del entorno. Es necesario, por tanto, considerar desde el enfoque socioeconómico que no todos entran a la escuela en igualdad y que esas desigualdades no son causadas por el individuo estudiantil, sino que es un reflejo de historias, estructuras y condiciones.

El papel de la escuela en contextos socioeconómicamente adversos. Cuando la pobreza y la desigualdad ya no son marginalidades individuales y se convierten en condiciones estructurales de vida para una comunidad, la función de la escuela debe encontrar un terreno más amplio que simplemente la enseñanza de 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 enfrenta desafíos es al mismo tiempo pedagógica, social, simbólica y emocional. Millán & Pérez (2019) describen algunas de las funciones que las escuelas convocadas por la pobreza extrema desempeñan la asistencia social, la contención emocional y la mediación de conflictos que exceden las capacidades formales de su personal.

Porque, para muchos, la escuela es el lugar donde desayunan y almuerzan, donde tienen la oportunidad adquirir hábitos personales, donde reciben apoyo emocional informal y rutinas estables; estas son funciones vitales, pero también generadoras de tensión entre las demandas institucionales y la realidad del entorno.

No todas las escuelas están igualmente preparadas para este rol. Por su parte, Rodríguez (2012) señala que los docentes de las escuelas de zonas marginadas sufren una sobrecarga emocional raramente reconocida y acompañada por las autoridades de educación. Ya que la falta de recursos humanos y materiales, la rotación de personal, la formación limitada en el manejo psicosocial y los objetivos de rendimiento administrativo limitan la capacidad de la escuela para actuar o como una intervención transformadora.

En estas condiciones, algunas comunidades escolares han desarrollado estrategias de resistencia y cuidado colectivo.

Por ejemplo, Poujol (2016) describió algunas experiencias en escuelas que han sostenido la práctica restaurativa, la red de apoyo entre compañeros y la participación comunitaria como recursos utilizados para contrarrestar los efectos del contexto socioeconómico. A pesar de ser, por lo general, prácticas informales y débiles, estos ejemplos dejan en claro que la escuela puede convertirse en un lugar de esperanza siempre que opere la voluntad colectiva y el compromiso ético.

Por otro lado, algo clave es la precarización docente y respuesta institucional; 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 experiencia de la precariedad profesional, entendida en términos de salarios bajos, contratos temporales, falta de formación continua y apoyos no debilitadores, opera de una lógica limitante sobre la capacidad de las y los docentes de poder ser agentes de cambio en contextos desfavorables. Afecta no solo su salud y bienestar personal, sino también la intervención pedagógica, y de manera simultánea su compromiso o no en problemáticas socioafectivas. Rodríguez (2012) explicó que los docentes en escuelas con coeficiente de desigualdad alto completan un doble proceso de desgaste: por un lado, deben hacerse cargo auxiliar del cumplimiento de los objetivos académicos establecidos por la política educativa. Por otro, deben gerenciar variables emocionales, familiares y sociales que exceden la formación inicial a la que acceden.

En muchos de los casos, son el único adulto estable alrededor del cual gira la vida de niños y niñas en situación de desprotección. Así, fuera de la dialéctica arriba mencionada, también

se encuentra el factor de respuesta institucional de las escuelas. Poujol (2016) advierte que dicha respuesta tiende a centrarse en aspectos formales procesales de control como resultan ser los administrativos y de convivencia con el alumnado; dejan a un lado la formación humana de alumnos y de igual forma de los alumnos. Eso, a su vez, se traduce en que muchos profesores y profesoras sienten el vacío institucional al que han de hacer frente en situaciones de bullying o maltrato familiar o conflictos graves entre alumnado, pues no tienen claro un protocolo, no hay un personal idóneo ni la autoridad lo aborda como un problema.

Por una parte, porque estar consciente del vacío y tener que adaptarse a situaciones de estrés como las anteriores tiende a hacer aún más visible el mar de limitaciones arriba descrito; por otra, porque se crean círculos viciosos.

La frustración docente reduce la voluntad y disposición de profesorado de involucrarse en temas socioemocionales; asimismo, reduce las capacidades de prevención de la escuela antes estos problemas. Arias (2018) habla de cómo la ausencia de estrategias institucionales propicia que profesores y profesoras normalicen prácticas autoritarias, reactivan mecanismos punitivos o simplemente los ignoren en una readaptación de la máxima *ojos que no ven, corazón que no siente*.

A manera de comparativa: Experiencias nacionales e internacionales

Mirar 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 sobre la convivencia escolar. Como indica el informe regional de la UNESCO (2016), experiencias en países como Colombia, Chile y República Dominicana muestran que, aún en entornos marcados por la pobreza o la violencia estructural, es posible transformar el clima escolar cuando se articula una comunidad educativa comprometida con la equidad y el respeto.

México no está exento de este panorama. Tal como exponen Santoyo & Frías (2014), si bien se han desarrollado diversas estrategias para atender la violencia escolar, muchas de ellas no logran convertirse en políticas sostenidas debido a su dependencia de factores como la rotación del personal directivo o la disponibilidad presupuestaria. No obstante, también existen experiencias valiosas en algunas escuelas que han logrado sostener proyectos comunitarios con resultados positivos, gracias a la continuidad institucional y al trabajo coordinado con actores locales.

En Colombia, por ejemplo, se han promovido entornos escolares como espacios de reconciliación en zonas afectadas por conflictos armados, a través de programas de cultura de paz y mediación escolar. 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 & 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, dificultando así el diseño de políticas públicas más eficaces y equitativas.

Desde esta perspectiva, la principal lección que se extrae de este panorama es clara: la violencia escolar no puede entenderse sin considerar las estructuras sociales que la atraviesan. Las buenas prácticas internacionales enseñan que mejorar es posible si existe coordinación entre gobierno, escuela, familia y comunidad. Pero para que ese cambio ocurra, es necesario reconocer que la calidad de la vida escolar también es una cuestión de justicia social.

El análisis del entorno socioeconómico permite afirmar que la escuela no opera de manera aislada, sino que reproduce o en el mejor de los casos, media las dinámicas sociales 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. Como argumentan Rodríguez (2012); Poujol (2016); y Millán & Pérez (2019) la prevención de la violencia escolar requiere una mirada crítica que reconozca a la escuela como 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

Dentro del tema de la violencia escolar, el aislamiento social surge, sin duda, como uno de los temas más sonados, pero sobre todo más complejos. Dicho fenómeno no solo se debe considerar como una cuestión emocional, sino que es algo que se forma, produce, reproduce y lo peor, se invisibiliza en el entorno escolar. Todo esto, genera severos problemas que afectan la mente, pero, sobre todo la permanencia dentro del sistema educativo.

Diversos estudios señalan que el aislamiento social va ligado a diversas formas de violencia escolar. La UNESCO (2023) ha documentado que más de 30% de los estudiantes en el mundo han reportado violencia escolar y teniendo como consecuencia el aislamiento que permea tanto su rendimiento escolar como su parte emocional.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018a) señala que los entornos escolares excluyentes suelen pasar por alto las necesidades de ciertos grupos, sobre todo los que vienen de familias vulnerables. En México, ha señalado que los ambientes escolares excluyentes tienden a invisibilizar las necesidades de ciertos grupos, especialmente aquellos provenientes de contextos familiares vulnerables o con trayectorias escolares discontinuas.

La falta de propuestas que atiendan el fondo de este problema provoca que muchos estudiantes tengan el sentir de que pasen su vida escolar en un entorno indiferente a ellos o inclusive hasta amenazante y lejos de ser algo menor, constituye frecuentemente conductas de violencia y abandono escolar.

Tepale et al. (2021) documentan cómo adolescentes que viven acoso escolar, relacionan la tristeza y desconexión como consecuencia del aislamiento que afectan su bienestar y continuidad en el sistema escolar. De forma similar, Zúñiga (2013) citado en Arias (2018) menciona 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.

El aislamiento social en el sector educativo suele estar asociado a malas prácticas de las escuelas que favorecen la indiferencia de 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 y contar con protocolos de intervención apropiados.

El aislamiento de la víctima no solo está silenciando la agresión directa a la infancia, también está silenciando su indiferencia a los niños, pues son las mismas instituciones que no

permiten desarrollar dinámicas a través de herramientas efectivas para resistir o trabajar en esos temas.

Este abandono es especialmente preocupante al considerar que un gran porcentaje de niños con aislamiento también carecen de recursos, problemas hogareños y emocionales que los hacen mucho más vulnerables. En su informe más reciente, la UNESCO (2023) enfatiza que este aislamiento debe romperse para prevenir la violencia escolar, lo que implica transformar los entornos escolares en espacios seguros, autónomos y conectados.

Por lo anterior, recomienda alertas tempranas y apoyo entre pares a todos los involucrados en este tema, es decir, los estudiantes y formación docente en manejo de emociones; así se pudiera fortalecer el sentido de pertenencia autonomía e identidad.

Por otro lado, el INEE (2018b) ha afirmado que las políticas educativas en México necesitan enfocarse urgentemente en la dimensión relacional del proceso educativo. Añaden que cuando el tejido social del aula se disgrega, la escuela pierde desde su capacidad de organizar la forma aprendizaje, convirtiéndose en un lugar represivo y mediador del daño. Bajo esta luz, el aislamiento no puede ser considerado un problema individual, sino un signo de la debilidad del tejido escolar.

La violencia, por tanto, no es un fenómeno aislado que surge de repente, sino que se ha mantenido en el tiempo a través 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 significado la existencia de escasos referentes comunes que, a su vez, emana desconfianza entre las familias y el cuerpo docente. Tal idea es especialmente visible en los contextos rurales y, en general, de fuerte marcación en la violencia estructural, dado que es frecuente el hecho de que la escuela sea la única institución con presencia rutinaria, pero no necesariamente con la legitimidad para movilizar procesos de cohesión.

Al considerar el informe de la UNESCO, recuperar el rol de la escuela como un lugar de unidad y fuerza es uno de los grandes retos. En este sentido es importante tener una visión completa que un currículo con actividades fuera del aula para estimular la colaboración, el diálogo y el reconocimiento de la variedad.

Esta noción concuerda con lo que muestran Cortés et al. (2021) cuando descubren que las escuelas que tienen buenas formas de integración notan un cambio grande en cómo se siente el aislamiento y mejoran la convivencia. Los estudios de Arias (2018) muestran que el aislamiento social tiene una forma cíclica: los que se sienten solos se alejan y eso los hace más olvidados, lo que dificulta la ayuda de las escuelas, pidiendo una acción que valida la

voz del joven fortaleciendo el sentimiento de pertenecer; el dolor emocional es una parte real del mundo escolar.

Cualquier tipo de exclusión dentro del entorno escolar puede manifestarse como la omisión. Es decir, la exclusión no siempre se manifiesta a través de la acción directa de rechazar a alguien, sino también como la falta de atención, la ausencia de políticas inclusivas, la omisión de algunos grupos del contenido y la falta de personal entrenado en el ámbito psicoemocional.

De hecho, el INEE (2018a) considera urgentes modelos educativos más equitativos e integradores que no se enfoquen en el desempeño académico exclusivamente, sino también la dimensión emocional y relacional como un componente fundamental para el desarrollo personal.

Efectos relevantes de la aislación social en la escuela se asocian con la percepción de la propia persona y la orientación de las habilidades socioemocionales. La desconexión emocional puede dejar a los estudiantes que se sientan irrelevantes, en palabras de Arias-Sandoval (2018), lo cual les impida contribuir y resulte en el desempeño académico promedio. Esta situación no solo afecta al estudiante desconectado de la escuela, sino que debilita la dinámica colectiva de la comunidad escolar.

En el enfoque de Tepale et al; (2021), en un entorno escolar altamente excluyente, el apego disminuye y la práctica de la institución se limita a la acción de crisis en lugar de las estructuras reales. En otros términos, el entorno escolar se descompone en un área segmentada donde algunos estudiantes son sistemáticos, institucionalmente marginados.

El INEE (2018a) recuerda que las características de un entorno escolar inclusivo no solo se construyen con infraestructura y equipamiento, sino también con las relaciones apoyadas en el respeto, la empatía y la participación. Para reducir el aislamiento, es necesario crear condiciones para que todos los alumnos y alumnas se sientan parte de la vida escolar ya sea en el ámbito académico como afectivo, cuál depende de políticas educativas sensibles a la diversidad y de un liderazgo escolar comprometido con la justicia.

Es sumamente importante estar conscientes que el aislamiento opera desde prácticas que se hacen con singular regularidad y no nos percatamos de ello. Por mencionar algunos, los sistemas evalúan únicamente el aprovechamiento académico o el comportamiento estricto también exceptúan a aquellos que no consiguen un “buen rol de estudiante”

Según la UNESCO (2023), este tipo de exclusiones llevan a la denominada “violencia estructural”, de tal manera que el aislamiento social no es solo un síntoma, sino una forma específica de violencia escolar. Como sostiene Arias (2018), excluir a un estudiante del

reconocimiento simbólico o la participación es tan violento como el acoso visible. Por ello, cualquier estrategia preventiva debe considerar múltiples variables detrás de exclusión escolar.

Atender aislamiento social como factor de riesgo en violencia escolar supone superar las respuestas fragmentadas que acostumbra a caracterizar la gestión institucional. Por lo anterior, es vital la implementación de estrategias integrales que no solo establezcan protocolos de intervención ante situaciones ya identificadas, sino que busquen una acción preventiva que involucre la generación de comunidades de aprendizaje al inicio del ciclo escolar.

De hecho, la UNESCO (2023) menciona que para lograr espacios escolares seguros e inclusivos, es fundamental consolidar redes de apoyo entre estudiantes, promover la tutoría entre los mismos compañeros y especialmente, incorporar la educación emocional como elemento central del proceso educativo.

A propósito, la UNESCO (2023) insiste en que el fortalecimiento de redes de apoyo estudiantiles, el fomento de tutorías entre pares y, más aún, una educación emocional son pilares en la construcción de entornos escolares seguros e inclusivos.

Tepale et al. (2021) sugieren que, en muchas escuelas, las acciones emprendidas para abordar el aislamiento consisten en intervenir únicamente en la figura de la víctima y no modificar ni tocar las estructuras institucionales que son las que permiten y reproducen la violencia.

Consecuentemente, abogan por pensar estos problemas desde modelos educativos más activos en los cuales, a través de la promoción de experiencias colectivas de aprendizaje, asambleas escolares, actividades culturales y proyectos colaborativos, comenzamos a reconstruir el entretejido relacional con todos los implicados desde una perspectiva más colaborativa.

En este sentido, se considera imperante pensar la intervención desde el ámbito de la transformación institucional más que mera intervención puntual desde el problema específico. La creación de espacios seguros dentro y fuera del aula ha sido identificada como una prioridad. Arias (2018) sugiere 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.

En el mismo sentido, también es vital lograr el involucramiento de la familia y la comunidad. INEE (2018b) señala que aquellas estrategias que han logrado una mayor reducción del

aislamiento son aquellas que tienen, como aliado, a padres y madres en la construcción socioemocional de sus hijos”. Por tanto, los talleres de crianza respetuosa, redes de apoyo, encuentros familiares y la colaboración entre docentes y tutores refuerzan la coherencia entre los valores enseñados en la escuela y los practicados en casa.

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 vistas como dimensiones del horizonte educativo. Tal y como señala la UNESCO (2023) No se trata tan solo de enseñar contenidos, se trata de formar ciudadanos capaces de convivir en su diferencia. Por lo tanto, propongo una escuela que produce aislamiento no solo produce exclusión social, sino que renuncia a su función de ser un espacio que transforma a los niños.

CAPÍTULO 3. IMPACTO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

1.- Factores emocionales y psicológicos.

La violencia escolar constituye un problema prioritario dentro del sistema educativo, lamentablemente afecta a estudiantes de todos los niveles y edades, incluso desde la infancia. Es preocupante que este fenómeno, lejos de generar asombro o indignación, tiende a distorsionarse en las creencias personales y/o a desentenderse o normalizarse dentro de los entornos escolares, hasta el punto de volverse parte del trato cotidiano entre alumnos e incluso entre docentes y estudiantes. Esta naturalización de la violencia invisibiliza la problemática, profundizando sus consecuencias, afectando de manera significativa la salud emocional y psicológica de quienes la sufren. Los estudiantes que son víctimas de estas situaciones suelen experimentar sentimientos de 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,)

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). Esta violencia ha sido estudiada desde diversos enfoques y con diferentes términos, como bullying, maltrato escolar, acoso escolar o intimidación entre pares. Y en este sentido todas las conceptualizaciones recién mencionadas, coinciden en señalar que se trata de conductas agresivas que vulneran a los estudiantes al manifestarse de múltiples formas: desde la exclusión social y el hostigamiento, hasta la intimidación, las coacciones y diferentes tipos de bullying; verbal, físico, gestual o a través de medios digitales ahora llamado ciberbullying, todas con un impacto considerable en la descomposición social, en la vida emocional y psicológica y en el rendimiento académico de los niños y adolescentes. (Andino, 2019)

La UNESCO (2024b) reconoce la violencia que sufren los estudiantes y señala que esta surge dentro 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, las cuales impactan significativamente en la vida y el bienestar del alumno. 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” (UNESCO, 2020, p.2). Lo que significa que el ambiente escolar no está ofreciendo la

protección, ni fomentando los valores y relaciones saludables para prevenir la violencia. De manera que, el acoso escolar es el resultado de dos cosas: por un lado, la intención de agredir, y por otro, la falta de un entorno que cuide y contenga adecuadamente a los estudiantes para prevenir ese tipo de conductas.

Por tal motivo, la violencia escolar en los estudiantes no es únicamente un fenómeno conductual inherente al entorno educativo, sino que 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 a través 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.

Cada una de las experiencias que los alumnos viven en el ámbito escolar, son vivencias que influyen directamente en su comportamiento y en la forma en que enfrentan situaciones futuras. Muchas de estas experiencias quedan incluso ocultas en su memoria, pero condicionan sus conductas de acuerdo con los retos que deban resolver más adelante. En este sentido, es importante reconocer que dichas experiencias no ocurren en un vacío: las prácticas y creencias relacionadas con el género, la clase social y el tipo de escuela moldean estas vivencias y muchas veces las cargan de violencia psicológica, manifestada a través de amenazas, calumnias, difamaciones, apodos y habladurías, o violencia física, identificada, por golpes, empujones, arañazos, sapes, jalones, pellizcos, nalgadas y hasta puñetazos, que dejan huellas emocionales profundas en los estudiantes. (De Agüero, 2020)

Los medios de comunicación masiva y las redes sociales han expuesto a una sociedad a estar informada o malinformada de lo que sucede, y la ausencia de conocimientos necesarios no le permite discernir con criterio. Por ello, temas como el abuso, la violencia, el suicidio, los homicidios, entre otros se han normalizado ante un tejido social débil en valores potenciando

en los estudiantes la manifestación de etiquetas, bullying, palabras llenas de agresión, inclusive en las relaciones interpersonales de maestro-alumno (Gutiérrez, 2019)

Las cifras actuales que brinda la UNESCO sobre violencia escolar son alarmantes: “Uno de cada tres estudiantes en el mundo manifiesta haber sido agredido físicamente al menos una vez al año. El ciberacoso cada vez es más frecuente y afecta a uno de cada diez niños.” (UNESCO, 2024b). Más allá de ser estadísticas frías, estos datos reflejan un problema profundo que vulnera el bienestar emocional y psicológico de los niños, niñas y adolescentes. La exposición constante a estas experiencias negativas deteriora su capacidad para aprender, dejando huellas duraderas, como soledad extrema, ansiedad, insomnio e incluso ideas suicidas.

Es preocupante que las escuelas, en muchos casos, sigan centrando su atención únicamente en los logros académicos, sin atender las necesidades emocionales de los estudiantes. 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.

Esta visión también ha sido enfatizada por la directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay, quien subraya la importancia de que las escuelas sean espacios seguros y de respeto, donde los estudiantes puedan desarrollarse plenamente, y advierte sobre los nuevos retos que plantean las redes sociales en este fenómeno.

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 y debido a la era de la información y de las redes sociales, estos fenómenos ya no se detienen en la puerta de la escuela: continúan y se amplifican por la naturaleza de su procedencia. (UNESCO, 2024a)

En este sentido, la educación debe tener como objetivo central fomentar ¹⁰ valores como la empatía, la tolerancia, el respeto, el rechazo a la discriminación y, desde luego, la formación de 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. Es cierto que no existe un parámetro claro que defina hasta dónde llegan los límites educativos y en qué momento se convierten en abuso, pero hay una hipótesis interesante que ayuda a comprender por qué algunos padres repiten conductas violentas con sus hijos, o porque sus hijos son violentos. Según Laing, 1973 citado en Gómez, 2005 cuando los adultos han sufrido maltrato severo durante su infancia, tienden a reproducir de manera casi automática esa misma violencia al convertirse en padres. Esto no implica que sea 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 trabaja en romper ese ciclo.

Las personas son reflejo de las experiencias que viven desde casa, y estas marcan su área intrapersonal, llegando a convertirlas en individuos inseguros, con baja autoestima, falta de confianza en sí mismos y dificultades para desarrollarse socioemocional y afectivamente con quienes los rodean. En el ámbito escolar, estas carencias se manifiestan en la incapacidad para socializar con sus compañeros, en la falta de participación con los docentes y en la represión de sus emociones, guardando sus dudas por miedo a equivocarse o ser objeto de burlas. Esta situación se relaciona directamente con las afectaciones emocionales derivadas de la violencia escolar, tanto para quien la sufre como para quien la ejerce. Como señala Ortega (2010), la violencia escolar no solo daña a la víctima, sino que también refleja y profundiza las carencias afectivas, sociales y emocionales de quienes participan en ella, evidenciando la necesidad de atender estas dimensiones para promover una convivencia saludable.

El bullying es mucho más que una simple agresión física o verbal; se trata de una forma de abuso intencional que deja profundas huellas emocionales y psicológicas en quienes lo padecen. Algunos autores como Diamanduros, et al, (2008), Li (2008) y Manson (2008) citados en Andrade et al. (2011) explican que esta conducta se sostiene por una dinámica desigual en la que la víctima no puede defenderse por sí misma, mientras que el agresor no logra contener su impulso violento. Es importante reconocer que la aparente “debilidad” o sumisión de la víctima no necesariamente refleja falta de carácter, sino que suele ser el resultado de varios factores: 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.

En palabras del mismo autor (Andrade et al, 2011, p. 136) “la víctima no es capaz de defenderse por sí misma, al tiempo que el victimario no logra contener su agresión”, lo que revela que ambos, tanto víctima como agresor, están atrapados en una relación marcada por carencias emocionales y psicológicas que la escuela y la familia muchas veces no saben atender. Esta reflexión invita a observar el bullying no simplemente como un problema de disciplina, más bien como una señal de que tanto quien agrede como quien es agredido necesitan apoyo emocional para salir de esa dinámica.

Las actitudes agresivas muchas veces vienen de las creencias y los valores que psicológicamente están aprendiendo desde casa. Sin ser pensamientos creados por los menores o adolescentes, la familia debe ser consciente de su labor para trabajar con sus hijos en la formación del carácter, valores y su personalidad futura. A propósito de eso, Andrade et al. (2021) mencionan acerca de la violencia que “los factores biológicos no son suficientes para poder explicarla, puesto que es una forma de interacción aprendida” por ende, las actitudes agresivas son aleccionadas desde el núcleo familiar. Puede ser como una enseñanza para defenderse en la vida, como muestra de masculinidad, territorialidad o para ser socialmente aceptados en diversos grupos sociales, fomentando que desde pequeños se debe de aprender a resistir, defenderse, ganarse el respeto y si es necesario, saber contestar una agresión, para no disenter con el proceso de socialización secundaria y poder acceder un determinado medio, aunque forme parte de actividades donde se acentúe la agresividad y la violencia.

Sin embargo, la violencia no surge de un solo origen, sino que es el resultado de una combinación de factores personales, escolares y sociales que se van entrelazando. Por un lado, influye la falta de habilidades socioemocionales en los estudiantes, la dificultad para controlar sus impulsos, la exposición constante a contenidos violentos en redes sociales y medios de comunicación, y también las relaciones familiares poco saludables o conflictivas. En el ámbito escolar, este problema se acentúa cuando predominan prácticas pedagógicas rígidas y autoritarias, cuando no existen protocolos claros para intervenir en casos de agresión o cuando los docentes ignoran las necesidades emocionales y racionales de los alumnos, debilitando así el vínculo entre ambos. Y, 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 muchas veces normaliza o incluso justifica las agresiones entre compañeros. Esto nos hace pensar que la violencia escolar no es simplemente un mal comportamiento individual, sino un reflejo de carencias y fallas colectivas que deben ser atendidas desde todos los niveles: personal, familiar, escolar y social. (UNESCO, 2024b)

Las víctimas de violencia escolar suelen experimentar consecuencias que van más allá de lo emocional, manifestándose también a nivel físico y psicosomático, como insomnio, dolores de cabeza, problemas alimenticios o distintas somatizaciones. La UNESCO (2021), menciona que el entorno escolar donde ocurren estos actos de violencia y acoso es complejo: por un lado, tiene aspectos similares para todos, pero también se expresa de manera diferente dependiendo de la persona. Por ejemplo, los niños tienen más probabilidades que las niñas de ser agredidos físicamente o involucrarse en peleas, mientras que las niñas son más vulnerables al acoso psicológico. También la edad juega un papel importante: conforme los estudiantes crecen, disminuye la probabilidad de que sufran acoso físico o que participen en enfrentamientos, aunque en los mayores aumenta 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. Las encuestas de la UNESCO, muestran que el motivo más común para ser humillado es la apariencia física, seguido por características como la raza, la nacionalidad o el color de piel. Además, los estudiantes que provienen de familias con menos recursos económicos o que son migrantes también enfrentan mayor riesgo de acoso y ciberacoso. Por último, destaca que 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. (UNESCO, 2021)

Los resultados que nos brinda la UNESCO, nos colocan en una realidad muy dura y al mismo tiempo demanda la intervención de manera seria: la escuela, definida en buena medida el espacio de encuentro seguro y de adquisición de conocimiento para todos, se convierte

demasiadas veces en el lugar donde los niños, las niñas y adolescentes que son percibidos como “diferentes” reciben bullying, violencia y acoso.

Es especialmente importante que los docentes y las instituciones se informen sobre esta situación y tomen conciencia, de que las diferencias son de género o de orientación sexual, además del aspecto físico, situación económica, migración, raza o nacionalidad. Es decir, cualquier rasgo que salga de lo que la mayoría considera “normal” se convierte en un motivo de agresión para quienes no saben convivir con la diversidad. Docentes como padres de familia deben de afrontar la responsabilidad de fomentar la tolerancia, el respeto y la valoración genuina de las diferencias.

Los valores de la institución familiar y el refuerzo de la escuela se deberían de ver reflejados de manera positiva, pero al experimentar estas malas vivencias, es donde se percibe la falta de educación emocional, ética, valores y respeto a la diversidad que deben ser fomentados a los estudiantes para que puedan crear un ambiente de calidad donde el desarrollo pueda ser integral y saludable.

En la actualidad las normas sociales son más rígidas, especialmente las de género y están afectando la autoestima y la seguridad de quienes no encajan en ellas. Los estudiantes tienen el doble de posibilidades de experimentar soledad, trastornos de salud mental, repercusiones en la calidad de vida, insomnio y hasta de pensamientos suicidas producto de la violencia vivida. Así mismo el consumo de tabaco, alcohol, otro tipo de drogas, experiencias sexuales tempranas se pueden manifestar por la presencia del acoso y la violencia. La violencia escolar se ha convertido en un problema donde la ausencia de reglas y la disciplina son una amenaza al desarrollo integral del alumnado y a los principios fundamentales del derecho a una educación digna, segura y equitativa. La violencia se ha generado como consecuencia de comportamientos relacionados a la tradición educacional del entorno familiar radicada en estándares de control y supervisión laxos, a la poca participación de la sociedad, pero también debido a normativas institucionales débiles para llevarse a la práctica con base en reglamentos y lineamientos funcionales y así posteriormente capacitar de forma suficiente a los actores educativos. (Ortega, 2010; Gutiérrez, 2019)

La violencia hacia quienes son percibidos como diferentes refleja una falta de educación emocional, de empatía y de conciencia social. Y también pone en evidencia que las

instituciones educativas aún tienen mucho trabajo por hacer para construir comunidades realmente inclusivas y seguras. No basta con señalar que no se debe discriminar: hay que enseñar a convivir con la diversidad, a cuestionar los prejuicios y a defender a quienes son vulnerables.

2.- Bajas en el rendimiento escolar.

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

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

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

Actualmente, se reconoce que las emociones juegan un papel fundamental en la memoria y en la selección de aprendizajes significativos, pues el cerebro es selectivo y solo 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 solo un asunto cognitivo sino también emocional ha contribuido a agrandar la brecha para la identificación y solución

efectiva de esta problemática, evidenciando la necesidad de un enfoque integral que contemple tanto aspectos académicos como socioemocionales. (Medranda, 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 perciben la violencia como algo natural e inevitable” (p. 5), contradiciendo la esencia de la escuela como un lugar seguro y formativo. Esto 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, pierden la motivación para asistir a clases, no por incapacidad para aprender, sino 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 quienes los hostigan, se ausentan de la escuela sin justificación o 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 no solo la calidad de la educación, sino también la permanencia escolar de niños, niñas y adolescentes.

Al respecto la convivencia escolar se debe entender como una parte fundamental en la educación, porque a través de ella los estudiantes aprenden a incluir a todos, a participar, a tomar decisiones juntos y a resolver los problemas de manera tranquila y respetuosa. Esto no es algo aparte, sino que forma parte de lo que vivimos todos los días en la escuela, la convivencia debería enfocarse en crear un ambiente que genere bienestar para todos y que

ayude a que cada estudiante pueda desarrollarse de la mejor manera posible, tanto en lo académico como en lo personal.

Si los docentes, ¹⁷ autoridades, funcionarios de la educación usaran los resultados de las investigaciones, entonces, el conocimiento serviría para comprender la complejidad de la situación que viven, para atender los retos que enfrentan las escuelas y diseñar y elaborar programas, estrategias, y acciones puntuales y efectivas para disminuir la violencia generada en la escuela y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes se ve afectado por la falta de disciplina y la inseguridad en el entorno escolar, los estudiantes víctimas de acoso escolar obtienen calificaciones más bajas en los exámenes que quienes no pasan por estas malas experiencias. (De Agüero, 2020; Medranda 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 con la actitud omisa de la autoridad educativa. Esta habituación a la violencia escolar hace que “los actores del conflicto escolar perciban la violencia como algo natural e inevitable” (Andino, 2019, p. 5), lo cual contradice la esencia de la escuela como un espacio seguro y formativo. (Ortega, 2010; UNESCO, 2024a)

Las consecuencias emocionales para las víctimas son profundas: manifiestan dificultades para concentrarse, pierden la motivación para asistir a clases y experimentan miedo y ansiedad al enfrentarse a un 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 experiencias afectan su desempeño académico, pues evitan participar, se ausentan con frecuencia o incluso abandonan por completo los estudios. (Bernardo et al., 2020; Medranda et al., 2024; SEP, 2024)

Algunos autores como Franco et al. 2019, mencionan ⁶ que la forma en la que el alumnado entiende su ambiente de convivencia puede considerarse como un factor que desarrolle conductas que favorezcan o damnifiquen la formación de sus aprendizajes, influyendo en el centro de relaciones sujetas al 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 ello, 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.

Esto nos lleva a reflexionar que, aunque la violencia escolar genera un clima emocional adverso que puede dañar la autoestima y el bienestar de 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 percibía que el bienestar psicológico tenía más que ver con variables como la apariencia física y la inteligencia; en cambio hoy se sabe que existen otros elementos vinculatorios de nivel individual y subjetivo.

La violencia escolar es un factor de riesgo importante para el rendimiento académico, pero también es interesante reconocer que 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 nos lleva a una razón más para dimensionar la magnitud de importancia por generar un ambiente emocional empático y resiliente pero sobre consciente y todo libre de violencia para que la institución pueda generar una educación integral y de calidad.

6 Es importante comprender que el rendimiento académico es la valoración de aprendizajes, habilidades y esfuerzos que logran los alumnos dentro de un entorno institucionalizado. Estas variables son valoradas en diferentes niveles como: alto, medio y bajo y puede verse afectado por múltiples factores, entre los que destacan los conflictos y la violencia dentro del entorno escolar, ya que estas conductas alteran el clima 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. Por otro lado, factores externos como la desigualdad social y la pobreza también limitan el acceso y la permanencia en la educación, dificultando el ejercicio de este derecho fundamental para niñas y niños.

Ante estos desafíos, el sistema educativo no siempre cuenta con los recursos ni las estrategias necesarias para atender la complejidad de las situaciones que enfrentan los estudiantes, por lo que la UNESCO (2023) propone un nuevo contrato social para la educación, orientado a construir sociedades más pacíficas, justas y sostenibles.

Franco (2019) menciona que ² el tutor académico juega un papel importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que es quien se relaciona más de cerca con el estudiante, el que promueve el apoyo y crecimiento integral de su estudiante, su papel es como agente de cambio e intermediario en la mejora continua, ayudando a subir el autoestima para agregar valor en el desempeño académico, facilitando la coyuntura en caso de ser necesario con el apoyo psicológico del departamento responsable por el bienestar estudiantil promoviendo la calidad de los procesos que se revertirán en la disminución de la deserción o pérdida de asignaturas.

Este fragmento sobre el rol del tutor académico es muy valioso y deja clara la enorme importancia del docente como acompañante integral, no sólo como transmisor de conocimientos.

El tutor no es simplemente alguien que enseña materias, debería de ser también una figura cercana al estudiante que actúa como guía, apoyo emocional y agente de cambio, ayudando a que el alumno aprenda y se sienta valorado, confiado y motivado. La cercanía del tutor le permite detectar necesidades académicas y personales del estudiante, fortalecer su autoestima, orientarlo cuando tiene dificultades y, si es necesario, canalizarlo a servicios de apoyo psicológico.

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.

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 desactiva 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 tiene una función clave para garantizar la calidad educativa y el bienestar emocional de los estudiantes, creando un entorno más humano, inclusivo y propicio para la adquisición de aprendizaje, evitando así el bajo rendimiento escolar en los estudiantes.

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.

Por eso es importante que la violencia escolar, se atienda desde la raíz emocional, si no, seguirá cobrando su precio en las trayectorias académicas y en esa importante aceptación futura de la vida de los estudiantes.

3.- Deserción escolar.

El problema de la deserción escolar en relación con la violencia es una realidad que se puede evidenciar en variados contextos.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México reconoce la deserción escolar; es decir el abandono del sistema educativo de los estudiantes antes de completar un nivel educativo, como un problema importante y actualmente está enfrentando un gran desafío para reducir

este fenómeno al incorporar nuevas estrategias y campañas para lograr una permanencia en las escuelas. (SEP, 2024).

La interrupción escolar en el sistema educativo y por lo tanto la no conclusión del nivel educativo en el cual se presenta este abandono se debe a una diversidad de factores que radican en fenómenos, que, entre otros, son los relacionados al orden socioeconómico, cultural, familiar y hasta los que están estrechamente relacionados a lo meramente institucional y pedagógico. De tal forma que se requiere la intervención de los protagonistas de este problema como son los padres de familia, las instituciones, los maestros, quienes dirigen los centros escolares e inclusive la sociedad misma. En el documento titulado “Análisis de matrícula, abandono escolar, eficiencia terminal y cobertura en Educación Básica de 2019 a 2023”, la SEP reconoce una disminución en las tasas de abandono escolar (SEP, 2024, p.6):

4
En primaria, el abandono escolar en 2019 fue de 0.7 % (970,362 estudiantes) y en 2023 abandonaron la escuela 0.3% (400,379 estudiantes), lo que representa una disminución del 0.4 % (569,983 estudiantes).

En secundaria, el abandono escolar en 2019 fue de 4.2 % (269,096 estudiantes) y en 2023 abandonaron la escuela 2.7 % (167,694 estudiantes), lo que representa una disminución del 1.5 % (101,401 estudiantes).

Con relación a lo anterior, la Secretaría de Educación señala que, en el nivel básico, específicamente en primaria, si bien reconoce que persisten niveles de deserción, también reporta una disminución de este problema a lo largo de tres años, es decir, entre 2019 y 2023. Una situación similar se observa en secundaria, donde la disminución ha sido incluso mayor que en primaria.

No obstante, varios autores han cuestionado las estadísticas oficiales sobre la deserción escolar, señalando que estas no contemplan de manera suficiente las variables socioeconómicas, culturales e identitarias que inciden en el abandono, ni explican adecuadamente las causas y consecuencias de este fenómeno. Por ejemplo, De Agüero (2020) advierte que los datos sobre acoso y violencia escolar en México suelen ser utilizados sin traducirse en políticas efectivas que atiendan las realidades sociales y emocionales de los

estudiantes. En la misma línea, Suberviola (2024) critica que las cifras de abandono escolar temprano no consideran factores profundos como la desvinculación identitaria y psicosocial del alumno con la escuela, lo cual limita la interpretación de dichos datos. Además, Gómez (2005) señala que las estadísticas educativas con frecuencia son superficiales, pues omiten el análisis de las condiciones institucionales y del entorno social que condicionan el rendimiento académico y la permanencia escolar.

Así, los cuestionamientos coinciden en que las cifras que muestran una supuesta disminución en la deserción pueden ser engañosas si no incluyen un análisis integral de las causas, los efectos y la calidad educativa subyacente, dejando sin resolver las problemáticas estructurales que afectan la trayectoria escolar de los estudiantes.

Según Bernardo et al. (2020), el 17,3 % de estudiantes universitarios sufre acoso presencial o digital, y aproximadamente el 41,9 % reconoce haber considerado abandonar su carrera por esta razón. Sin embargo, cuando cuentan con respaldo social ya sea de sus compañeros o docentes esa intención disminuye de forma significativa.

Lo anterior permite comprender que la deserción escolar es un problema complejo y multifactorial, en el que la violencia, tanto dentro como fuera de las aulas, actúa como un detonante importante, pero no el único. Aunque las estadísticas muestran avances en la reducción del abandono escolar en los últimos años, esto no significa que el problema esté resuelto, pues aún persisten desigualdades y situaciones que ponen en riesgo la permanencia de los estudiantes.

En el caso de la educación superior, el acoso y la falta de apoyo emocional impactan de manera significativa en la decisión de abandonar los estudios, lo cual resalta la importancia de generar ambientes más seguros, empáticos e inclusivos. Bernardo et al. (2020) evidencian que el acoso y el ciberacoso son factores asociados con el abandono universitario, al disminuir el bienestar psicológico de los estudiantes y su vinculación con la institución. Esto muestra que no basta con atender los aspectos académicos o económicos, sino que es necesario prestar atención a la salud emocional, las relaciones interpersonales y la cultura escolar para garantizar que los estudiantes permanezcan y se desarrollen plenamente en su formación.

La relación entre bullying y deserción no se limita a la mala convivencia: se trata de un proceso complejo donde la sensación de inseguridad, humillación y falta de pertenencia actúa como motor de alejamiento. Como señalan Franco et al. (2019), los estudiantes que sufren violencia escolar reportan niveles significativamente más bajos de bienestar psicológico y de rendimiento académico, lo que debilita su permanencia en la institución.

Los principios fundamentales de un desarrollo integral y el derecho a una educación digna, segura y equitativa se ven amenazados por la no intervención o por estrategias poco concretas frente a esta problemática. Gómez (2005) advierte que la violencia escolar, cuando no es abordada de forma estructural y efectiva, erosiona la calidad de la convivencia escolar y atenta contra los objetivos mismos de la educación. El camino hacia una verdadera transformación educativa frente a la violencia escolar exige una intervención docente integral, centrada en la enseñanza de contenidos dinámicos, en transversalidad con el acompañamiento emocional de cada estudiante, lo cual evitaría que los alumnos tengan en mente dejar sus estudios antes de terminar su ciclo escolar.

Cuando el entorno escolar se convierte en una fuente de sufrimiento, algunos estudiantes prefieren alejarse antes que seguir soportando la violencia. La deserción escolar, en estos casos, es un mecanismo de autoprotección. La evidencia muestra que incluso estudiantes destacados optan por abandonar sus estudios debido al acoso persistente o a la indiferencia de los adultos. (UNICEF, s/f).

Este fenómeno pone en cuestión la función de la escuela como espacio de inclusión. No se trata sólo de garantizar el acceso, sino de asegurar la permanencia con dignidad. La deserción escolar afecta las trayectorias de vida, limita las oportunidades laborales y expone a los jóvenes a mayores riesgos sociales.

3 La preocupación por este fenómeno está más que justificada por el número de estudios que advierten sobre las graves consecuencias del Abandono Escolar Temprano, tanto para la persona que no llega a completar su proceso formativo, como para toda la sociedad. Así, esta situación parece elevar de forma significativa el riesgo de falta de empleabilidad, aumentar la inestabilidad laboral, disminuir los ingresos e incrementar los índices de contratación a tiempo parcial, todos ellos factores que potencian el riesgo de pobreza y exclusión social. (Suberviola, 2024)

En relación al análisis de los diferentes autores mencionados, la deserción escolar se origina por diversos factores, tanto voluntarios como forzosos y varía dependiendo el nivel en el que se esté estudiando; por una parte, están los temas personales como la desmotivación, la decisión de no querer estudiar, la reprobación de materias, el que son padres de familia a corta edad y por ende deciden interrumpir sus estudios, etc. En ese mismo orden de ideas está el factor económico, es decir, si no se cuenta con los recursos económicos suficientes en el núcleo familiar difícilmente se puede apoyar a los hijos con lo que estos necesiten en la escuela y en todo caso la solución es que contribuyan al sustento de los hogares. Por otro lado, también influye el tipo de docente que al estudiante le corresponda guiar su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de su capacidad y convicción en mucho definirá el gusto que este desarrolle por la escuela, porque de no ser así la falta de empatía del docente, la presión y el estrés sufrido lo estarían haciendo rehén de esas desatenciones motivándolo a una inseguridad que propicie esquemas de violencia y acoso escolar y en un determinado momento la deserción de la escuela.

La Secretaría de Educación Pública ha comenzado a utilizar oficialmente el término desafiliación escolar en lugar de deserción, como parte de un cambio conceptual que reconoce que el abandono escolar no siempre es responsabilidad exclusiva del estudiante, sino 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, donde 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, señalando la intención de atender este fenómeno mediante foros regionales y estrategias para fortalecer la permanencia. Esto evidencia un cambio discursivo e institucional en la forma de comprender y atender el abandono escolar, con una perspectiva más inclusiva y menos estigmatizante hacia los estudiantes.

Los beneficios de atender el problema de la deserción escolar en todos sus niveles; las advertencias soñadas van desde las más obvias como lo son el acceso a más y mejores oportunidades en el empleo, la mejora de la calidad de vida a partir de mayores ingresos salariales hasta las más estructuradas como son las orientadas a lo afectivo y/o emocional

como la autorrealización por el éxito profesional y personal obtenido, otras que atiendan a un sentido de correspondencia a la conciencia social de lo colectivo, a la generación de un estilo social integral que permita una mejor movilidad social, la disminución de la inequidad y desigualdad hasta el mejoramiento de los entornos institucionales en cuanto a mejores climas laborales, mejor participación ciudadana e inclusive al abono de la mejora del tejido social donde la escuela tiene una deuda para su refundación.

Posiblemente la poca regulación de impulsos, el consumo de contenidos violentos en medios y redes sociales, y modelos parentales disfuncionales, entre otros, estarían siendo los factores para estudiar e indagar en cuanto a la solución de esta problemática. Es conocido que, en los distintos niveles de nuestro sistema educativo nacional, las prácticas ortodoxas poco sensibles a la problemática de la violencia escolar que se orientan desde la función docente pueden estar siendo el resultado de la poca atención a la voz del alumno y por ende la debilitada relación entre docentes y estudiantes vulnerándose así el rendimiento académico, la afectación socioemocional, la seguridad y la autoestima desde una edad temprana del educando.

El sistema educativo nacional debe de blindar la calidad de la educación con estrategias que privilegie la asesoría, la tutoría y la orientación del docente, así como la institución debe de establecer políticas determinantes para que los diversos factores del abandono escolar no se sigan remarcando. Además de incluir programas o esquemas de apoyo psicológico y académico, aunque esto requiera la erogación de recursos económicos.

CAPÍTULO 4. PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL MUNICIPIO GÜÉMEZ

La violencia escolar, es un problema muy antiguo como lo es el mismo Sistema educativo (Cala, 2021), sin embargo, fue a finales del siglo XX cuando el estudio de la violencia ha adquirido mayor relevancia debido a que sus expresiones tienen diferente rostro se presentan en todo el mundo, al respecto, la “Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia, 2021(...) estima 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). Entonces, la práctica de la violencia ya no es exclusiva de las cárceles o de los sectores que presentan escases de recursos económicos o públicos, más bien las instituciones sociales como la familia y las escuelas son escenarios de la violencia en la actualidad (Alvarado & Rosas, 2016; Rodríguez, et al, 2020).

Las instituciones educativas son el segundo espacio de socialización de los seres humanos, cabe recordar que la familia es el primer escenario donde se interactúa. Las escuelas contribuyen a la formación de los ciudadanos y muchas de ellas son semilleros de talentos; por lo tanto, las niñas, niños y adolescentes deben desarrollar espacios seguros, sin embargo, la violencia escolar es 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 cotidianidad escolar” (Patierno & Southwell, 2020, p.51) y es catalogada como problema público porque algunos de sus efectos se relacionan con el abandono escolar y dificultad para el aprendizaje (Rodríguez, et al, 2020), también se asocia con heridas físicas, problemas psicológicos, emocionales, sociales, gastos escolares (Fregoso, et al, 2021, p. 43), baja autoestima, actitudes pasivas, trastornos emocionales, problemas psicosomáticos, depresión, ansiedad (Muñoz, et al 2022) y en algunos de los casos hasta pensamientos suicidas, trastornos fóbicos y desánimo. De ahí de 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, mismo que 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 ⁸ 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 ²⁵ de la Convención sobre los Derechos del Niño (1991), Constitución Política del Estado de Tamaulipas y la Ley de Educación para el Estado de Tamaulipas, entre otras, las cuales buscan promover la cultura de paz y la no violencia en entornos educativos, es decir, se busca erradicar la violencia entre pares, por lo tanto es de observancia obligatoria para las instituciones de educación básica en dependencias públicas y privadas. Algunos de los objetivos son del protocolo refieren;

- 1) Sensibilizar a las y los integrantes de ⁷ 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. 2) Proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes en las escuelas de educación básica de Tamaulipas. 3) 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 el protocolo se define la violencia escolar como la “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) con la finalidad de causar daño.

En el documento de estrategias de intervención identifican algunos factores de riesgo como son en el:

Ámbito Personal: maltrato físico, dificultades para el aprendizaje, comunicación limitada, baja autoestima.

Ámbito escolar: hay carencias en las prácticas inclusivas e igualitarias, las normas son arbitrarias, se promueve la competencia y el individualismo.

Ámbito Familiar: hay pocas muestras de afecto, desinterés familiar y son inexistentes las normas de respeto.

Ámbito social: hay una estimulación permanente sobre el consumo audiovisual, tienen pocos amigos y presentan dificultades para integrarse.

Se propone atender los casos de bullying o acoso escolar en cuatro momentos que son: la detección, la notificación, la intervención y el seguimiento que, de forma obligatoria, debe darse en las instituciones educativas, también se presentan una serie de indicadores que forman parte de la expresión del acoso escolar.

Tabla 1. Indicadores específicos de acoso escolar			
Acoso verbal	Agresiones y descalificaciones directas o indirectas		Se burlan de él/ella
			7 ^e insultan
			Le dicen groserías
			Le gritan
			Le ponen apodos denigrantes
Ciberacoso	Difusión de información personal, real o falsa, del agredido sin su consentimiento, rebasa los límites del aula y la escuela, pueden llegar a innumerables personas de manera inmediata		Le retan a pelear
			Publicaciones ofensivas sobre él/ella
			Le mandan mensajes hirientes
			Difunden imágenes o videos de él/ella
			Le roban sus contraseñas
Acoso socioemocional	Lesión de la autoestima y relaciones interpersonales		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 físico	Agresión física a la persona		Le critican
			Le ponen apodos denigrantes
			Le discriminan
			Le ignoran
			Le culpan sin razón
			Le marginan de juegos o fiestas
			Le segregan de equipos de trabajo
			Le dejan de hablar
			Divulgan rumores de su 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
	Deterioro patrimonial	Le quitan sus pertenencias
Acoso físico		Le esconden sus útiles o ropa
		Le quitan su dinero
		Le destruyen sus cosas
		Le quitan su refrigerio

Fuente: Gobierno del Estado de Tamaulipas (2024). Protocolo Local de Erradicación del acoso escolar en Educación Básica en Tamaulipas. Disponible en web: <https://escuelalibredeviolencia.sep.gob.mx/storage/recursos/protocolos/tam/bASCrCpWJw-Protocolo%20Local%20de%20Erradicaci%C3%B3n%20del%20Acoso%20Escolar%20de%20Tamaulipas.pdf>

Cuando alguna de las manifestaciones anteriores tiene intención de lastimar, se realizan de forma recurrente hacia alguna persona o grupo durante un periodo de tiempo deben ser atendida.

4.2. Prevención de la violencia en las escuelas de Güémez

El municipio de Güémez forma parte del Estado de Tamaulipas, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, tiene una extensión territorial de 1, 209.3 km² que representa el 1.5% del territorio tamaulipeco; cuenta con una cantidad poblacional de 15 mil 32 habitantes de los cuales el 51.6% son hombres y el 48.4% son mujeres, es decir por cada 100 mujeres hay 106 hombres. Las características educativas reflejan que el 69.2% se encuentra recibiendo educación básica, el 21.3% está en educación media superior, el 6% está inscrita en educación superior y finalmente el 3.4% no tiene estudios. Dicha información se puede sintetizar con la tasa de alfabetización donde el grupo de edad que corresponde de los 15 a 24 años es del 98.9% y el grupo de 25 años y más representa el 94.1%. (INEGI, 2020).

En el municipio de Güémez, se han realizado acciones para prevenir el bullying y atender a las niñas, niños y jóvenes que hayan sido víctimas, el gobierno municipal ha sumado esfuerzos con organismos estatales y de la sociedad civil, por ejemplo, la Guardia Estatal de Género de Tamaulipas, impartió el Taller Escolar *Prevención del Bullying y Cyberbullying* a alumnos de la Telesecundaria *Arturo Lerma Anaya*, en el ejido San Cayetano, cuyo objetivo fue sensibilizar a los jóvenes sobre las diversas manifestaciones de la violencia que se pueden suscitar en las escuelas (Sánchez, 2025).

Durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2024 se desarrollaron los

proyectos *Prevención e Identificación de Acoso y Violencia Escolar*, el cual fue implementado en las escuelas de Güémez, mediante el desarrollo de talleres dirigido a estudiantes de educación básica y media superior y profesores de primaria, también se ejecutó el proyecto *Prevención de la Violencia Doméstica en mujeres rurales* con la finalidad de hacer partícipes a los padres de familia sobre la diferentes expresiones de la violencia escolar y algunos de sus efectos cuando no se atiende a tiempo.

Durante la ejecución de los 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 siguiente tabla.

Tabla 2. 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 Mancilla	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, con los Comités de Padres de familia, con los directores de las Escuelas, con el Instituto de la Mujer en Tamaulipas, con la secretaria ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescente (SIPINNA), con la Secretaría de Educación y con 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

El número total de instrumentos aplicados fue de 1,276 cuestionario, distribuidos por nivel educativo; en educación primaria se aplicaron 261, en secundaria 257 y bachillerato 758. La información fue capturada y analizada 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.

El primer cuestionamiento estuvo asociado con identificar la forma en la que los niñas, niños y jóvenes definían el bullying, a través del cuestionamiento *Para ti el bullying es algo...* en la aplicación del pre-test, en los tres niveles educativos (primaria, secundaria y bachillerato) más del 90% de los estudiantes consideraban 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 tipos de escuela (ver tabla 3).

Tabla 3. 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%	2.3%	97.7%	100.0%
Post-Test Secundaria	.0%	.0%	100.0%	100.0%
Pre-Test Bachillerato	1.0%	2.1%	96.9%	100.0%
Post-Test Bachillerato	.8%	1.1%	98.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Para que las expresiones de violencia sean consideradas como Bullying se deben dar tres condiciones “ataques reiterados y sistemáticos, la intención de hacer daño y la manifestación de superioridad por parte del agresor” (Hart et al., 2013 citado en Gutiérrez, et al, 2023, p.3). Para que se cumpla la primera condición, las agresiones se deben presentar de forma reiterada hacia la misma persona o grupo; el cumplimiento de la segunda está asociada con la intención de perjudicar física o emocionalmente a la víctima, y la tercera forma parte de una dinámica de abuso sistemático, donde la víctima no tiene la capacidad para defenderse por lo tanto no puede frenar el poder que el agresor ejerce sobre él (Gutiérrez, et al, 2023; Valdez et al, 2013); en palabras de Alvarado & Rosas (2016) debe ser definido 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 pregunta 2, relacionada con las personas que son afectadas con el bullying, se destaca que después de que los estudiantes tomaron el taller *¿qué papel juegas tú? amigo, espectador o víctima*, se presentó una disminución en el porcentaje de quienes consideraban que solo los que reciben el bullying son los afectados, y aumentó el porcentaje de estudiantes que consideraron que tanto quienes lo reciben como quienes lo hacen y los que son testigos, resultan afectados con los actos de bullying, lo cual puede asociarse a los contenidos que se abordaron en el taller y que propiciaron la reflexión al respecto (ver tabla 4). También es

importante destacar que, en las primarias, secundarias y bachilleratos, los jóvenes en su mayoría, tanto en el pre-test como en el pos-test refieren que la población más afectada con el Bullying son los que lo reciben.

Tabla 4. 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 está relacionada con diversos factores como son los personales, familiares, comunitarios y/o escolares (Gutiérrez, et al, 2023). En el ámbito escolar, los estudiantes involucrados son las víctimas, agresores-víctimas y los agresores (Valdez et al, 2013)

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 (...), 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).

En un escenario de conflicto, en muchas ocasiones también están presentes los espectadores, los cuales asumen roles diferentes roles, 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” (Carozzo, 2015, p.4), es importante mencionar que entre los actores del bullying hay códigos de silencio no escritos, que todos respetan en el contexto escolar, algunas de las explicaciones son;

El temor de que sean elegidos como futuras víctimas 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 (Carozzo, 2015, p.4)

En la pregunta 3, se indaga sobre las consecuencias de recibir bullying, es no *querer ir a la escuela*; en los tres niveles educativos, la mayoría de los encuestados identifican las consecuencias del bullying en la persona a quien se le realiza (ver tabla 5), sin embargo, es importante mencionar que en la mayoría de los casos la víctima suele “autoculparse, ²⁰ 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), además experimentan sentimientos de soledad, sienten miedo, presentan ansiedad, trastornos de sueño y buscan pretextos para no asistir a la escuela (Gutiérrez et al, 2023).

Tabla 5. 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 pregunta 4, sobre las acciones que estarían dispuesto a realizar en caso de presenciar una situación de bullying cerca de ellos, porcentajes por abajo del 5%, en los tres tipos de escuela, manifestaron *nada* y *voltear a otro lado*. Asimismo, la mayoría de los estudiantes piensan que hablar con su profesor es lo mejor que podrían realizar. Cabe resaltar que, la opción de *hablar con el agresor* y *contárselo a mis papás* tuvieron incrementos significativos en los porcentajes del post-test (ver tabla 6). Este cuestionamiento está asociado al rol de los estudiantes como espectadores, los encuestados dan opciones para intervenir a través de los padres de familia y profesores, pero en la mayoría de las ocasiones no se apresan a favor de la víctima y son indiferentes a ese tipo de acontecimientos, los más común es asumir una actitud a favor del agresor (Carozzo, 2015).

Tabla 6. ¿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	.9%	7.8%	87.9%	25.9%	25.9%	22.4%
Post-Test Primaria	.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 pregunta 5, se les cuestionó sobre los tipos de bullying que ellos conocían. Al respecto, antes del taller, solo el 1.7% era capaz de identificar 5 tipos de bullying, en el post-test el porcentaje aumentó hasta el 32.4%. En secundaria, en el pre-test, el 20.6% de los estudiantes podían identificar los 5 tipos, en el post-test el porcentaje se incrementó hasta el 66.9%. Algo similar ocurrió con las encuestas de bachillerato, ya que al inicio solo el 27.3% conocía los 5 tipos de bullying, incrementándose hasta 72.6% después del taller *¿qué papel juegas tú? amigo, espectador o víctima* (ver tabla 7).

Como se ha mencionado la violencia escolar tiene varias connotaciones: violencia física, verbal, psicológica, social sexual, ciberacoso y sus expresiones varían de acuerdo a su clasificación.

Tabla 7. 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 Secundaria	14.3%	13.5%	23.8%	27.8%	20.6%
Post-Test Secundaria	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 pregunta 6, indagó sobre la percepción de los estudiantes en función a su habilidad para diferenciar entre un conflicto y hacer bullying. Al respecto, los porcentajes de los estudiantes que son conscientes de tales diferencias mostraron comportamientos similares en los tres niveles educativos (oscilando entre el 45% y el 55%), mostrando un aumento entre el pre-test y el post-test en secundaria y bachillerato (ver tabla 8).

Autores como De Olivera, et al, (2020 citados en Gutiérrez, Sánchez & Londoño, 2023) refieren que todos los estudiantes en alguna faceta de su formación educativa han participado como víctimas, agresores o espectadores por lo menos una vez, aunque la interpretación que ellos tienen sobre el bullying difiere, para algunos puede estar asociado a situaciones de burla, para otros con la exclusión de algunas actividades, el dar patadas, puñetazos, entre otros afectan el desarrollo integral de los estudiantes. Lo interesante a destacar con el cuestionamiento anterior, es que los jóvenes aseguran ser capaces de diferenciar el bullying de un conflicto.

Tabla 8. 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.

La pregunta 7, cuestionó a los estudiantes sobre su postura para prevenir el bullying. Al respecto, en los tres niveles educativo se registró un aumento en el porcentaje de estudiantes que consideraron que se podía hacer mucho para prevenirlo, con respecto a la aplicación del pre-test y post-test. Caso contrario al porcentaje de estudiantes que consideraron que no se podía hacer nada, ya que los resultados del post-test mostraron disminución de porcentajes en los jóvenes participantes. (ver tabla 9).

Los estudiantes están convencidos que se puede hacer mucho para prevenir el bullying, en ese sentido, los profesores y padres de familia deben promover un diálogo entre los niños y jóvenes, y aprovechar que los más pequeños tiene mayor facilidad y apertura para hablar de lo que sienten y lo que sucede en la escuela; promover las 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 9. 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 pregunta 8, los porcentajes de estudiantes que conocían actividades a realizar en su escuela para mejorar la relación con sus compañeros mostraron incrementos significativos en los estudiantes de los tres niveles educativos, producto de la información

que se les proporcionó en el taller impartido *¿qué papel juegas tú? amigo, espectador o víctima* (ver tabla 10).

Tabla 10. 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

Finalmente, es importante mencionar que el contexto social influye en el comportamiento que las niñas, niños y jóvenes tienen con respecto al deber ser de su realidad, entonces, ellos contribuyen a la construcción de los “ambientes escolares” y familiares (Urbina & Beltrán, 2020), por lo tanto, los patrones de conducta que las niñas, niños y jóvenes aprenden a través de la información que reciben de 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

Es importante la participación de los profesores en la prevención del bullying debido a que conviven con los estudiantes durante mucho tiempo. Cuando ellos son capaces de identificar actitudes y comportamientos violentos e intervienen de forma adecuada contribuyen a generar ambientes educativos seguros. De Ahí la importancia de conocer las diversas expresiones de la violencia escolar, las capacitaciones nunca están demás, por el contrario, las actualizaciones permiten asociar factores de riesgo o de protección en sus alumnos.

Para la realización de este estudio participaron 112 profesores, de 25 instituciones educativas, de la Secretaría de Educación y 3 de ellos no mencionaron la escuela donde trabajaban, es importante señalar que la aplicación de los instrumentos se realizó un viernes de fin de mes, cuando se desarrolló el Consejo Técnico Escolar (CTE), por lo tanto, todos los profesores debían estar presentes.

Los resultados reflejan que el 45.5% está registrado en la zona 150, el 53.6% forma parte de la 09 y el .9% son ATP. De la población encuestada el 65.2% son mujeres, el 33.9 son hombres y el 0.9% no respondió a la pregunta.

Con respecto a la edad de los profesores, el grupo mayoritario está entre los 31 y 40 años (53.6%), seguido por el rango de 41 a 50 años (19.6%). Este dato refleja que la mayoría de los maestros están en una etapa intermedia de su carrera profesional, tal como se aprecia en la tabla 11.

Tabla 11. 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 12 se muestra la distribución de los participantes según su institución educativa. La mayoría provienen de la escuela Juan B. Tijerina (12.5%), mientras que varias escuelas tienen una participación muy baja como la Francisco I. Madero y Plan de Guadalupe (0.9%). Esto indica una dispersión significativa en la procedencia de los encuestados.

Tabla 12. 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	,9	,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	,9	,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
Luz del Campesino	3	2,7	2,7	70,5
Francisco I. Madero	1	,9	,9	71,4
Plan de Guadalupe	1	,9	,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 Nacozari	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.

El primer cuestionamiento que se les realizó a los profesores tuvo la finalidad de identificar la forma en la que caracterizan los profesores el bullying, al respecto, el 97.3% de los

encuestados identifican el bullying como abuso físico o psicológico prolongado entre alumnos (ver tabla 13) esta afirmación coincide con las aportaciones de Guevara et al (2024) quien refiere que se trata de un comportamiento agresivo que puede ser físico, verbal e incluso sexual y se asume un dominio del agresor sobre la víctima provocando daños físicos o psicológicos que en muchas ocasiones inducen al suicidio

Tabla 13. 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
	diferencias de opiniones entre dos alumnos...	1	,9	,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Existen diversos tipos de bullying dentro de los cuales destacan el acoso escolar físico, acoso escolar socioemocional, acoso escolar verbal, el ciber acoso (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2024), en este sentido se les preguntó a los profesores que identificaran un ejemplo de bullying social, al respecto, el 92.9% subrayaron que se refería a un estudiante cuando era ignorado y excluido constantemente por sus compañeros, tal como se aprecia en la tabla 14.

Tabla 14. Cuál de las siguientes situaciones es un ejemplo de bullying social:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Un estudiante empuja repetidamente a otro en los recreos	7	6,3	6,3	6,3
	Un estudiante es ignorado y excluido constantemente por sus compañeros	104	92,9	92,9	99,1
	Dos alumnos del mismo grupo casi no interactúan entre ellos	1	,9	,9	100,0

Total	112	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Fuente: Elaboración propia.

Como un ejemplo de bullying verbal, el 96.4% identificaron las burlas y apodos. También es importante mencionar que un pequeño grupo (3.6%) incluye de forma incorrecta el envío de mensajes crueles en redes sociales (ver tabla 15), lo cual podría reflejar confusión con el ciberbullying.

Tabla 15. 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.

Es importante que los profesores tengan conocimientos sobre algunos efectos del bullying por lo tanto fue uno de los cuestionamientos que se les realizó, al respecto, el 91.1% señaló correctamente que los cambios repentinos en el estado de ánimo pueden ser un indicador (ver tabla 16) y es una señal de alerta que en muchas ocasiones la víctima proyecta y que pocos desean atender.

Tabla 16. 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	,9	,9	99,1

El alumno convive más frecuentemente con sus amigos cercanos	1	,9	,9	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Es importante identificar el rol que asumen algunos de agresores, el cual se asocia con asumir liderazgo intimidante o manipulador, en este sentido, el 90.2% de los profesores encuestados coincidieron con este perfil (ver tabla 17), autores como Sierra (2010) refiere que “existe una tendencia a que los niños están más expuestos al acoso que las niñas” (p. 65) y que los agresores sienten placer al causar daño, generalmente sus víctimas son débiles. El rendimiento académico de los agresores difiere de acuerdo con el nivel educativo en el que están inscritos, en primaria sus calificaciones pueden ser aceptables, pero en secundaria son bajas.

Los agresores son menos populares en las escuelas de primaria, su rendimiento académico puede ser normal, o estar por debajo o por encima del promedio en los grados de primaria, mientras que, en la secundaria, con frecuencia obtienen notas más bajas y desarrollan una actitud negativa hacia la escuela (Sierra, 2010, p. 67)

Tabla 17. 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.

Otra de las preguntas que se les realizó a los profesores fue con respecto a las estrategias que podrían implementar para trabajar con el o los agresores, en este sentido, el 97.3% de la

población encuestada opina que se debe hablar con el alumno en privado para entender su comportamiento y orientarlo (tabla 18), esta respuesta se asocia con una actitud preventiva y educativa, lo cual siempre será lo ideal, sin embargo, en muchas ocasiones se toman medidas punitivas o de castigo

Tabla 18. Consiste en una estrategia para trabajar con el agresor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Aplicarle una sanción para que cambie su comportamiento	3	2,7	2,7	2,7
	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.

Es importante brindarle atención al agresor, pero también a la víctima, en este sentido, se les preguntó a los profesores sobre algunas estrategias, al respecto, la mayoría de los encuestados (83.0%) considera importante ayudar a la víctima a expresar sus sentimientos (tabla 19), lo cual subraya la necesidad de brindar apoyo emocional “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” (Sierra, 2010, p.68)

Tabla 19. 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 no adecuadas para tratar a la víctima, frente a este cuestionamiento, el 96.4% reconoce que minimizar la

situación y decirle a la víctima que ignore a los agresores no es una opción (ver tabla 20), de esta forma, los docentes muestran una actitud positiva sobre la atención y credibilidad que se debe dar a la palabra de los estudiantes.

Tabla 20. Acción que no es adecuada para tratar a la víctima de bullying:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Escuchar al alumno y ofrecerle apoyo emocional	4	3,6	3,6	3,6
	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, se puede apreciar que los profesores (97.3%) tienen una correcta interpretación del bullying asociándolo al abuso físico o psicológico prolongado entre alumnos.

Los profesores identifican el bullying social como la exclusión constante de un estudiante y el verbal lo identifican correctamente asociado a las burlas, aunque algunos lo confunden con el cyberbullying. 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%), además coinciden con implementar las siguientes estrategias:

- Con el agresor: El 97.3% opta por hablar en privado con el agresor, favoreciendo un enfoque preventivo y educativo.
- Con la víctima: El 83.0% considera importante que la víctima exprese sus sentimientos, subrayando la necesidad de apoyo emocional.

Finalmente, el 96.4% reconoce que minimizar la situación y sugerir ignorar a los agresores no es adecuado, destacando la importancia de validar la experiencia de la víctima.

4.4. Las relaciones de poder

Las relaciones de poder constituyen una categoría analítica central para comprender la organización social, política y simbólica de las sociedades contemporáneas. Lejos de concebir el poder únicamente como coacción o control ejercido desde el Estado, las corrientes críticas, especialmente las inspiradas por Michel Foucault, han enfatizado su carácter relacional, difuso y productivo (Porrás, 2017). Desde esta perspectiva, han sido clave en el análisis del discurso contemporáneo, ya que no sólo reprime, sino que configura cuerpos, subjetividades, saberes y prácticas. De manera que cada vez es más relevante, el poder se concibe como una red difusa de relaciones simbólicas, discursivas y sociales, operando a través de tácticas y mecanismos que no se centralizan en un sujeto, sino que circulan en las prácticas cotidianas. En el mismo orden de ideas, Porrás (2017) refiere 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, esta mirada fue retomada por diversos autores, entre los más destacables se encuentra Pierre Bourdieu quien centró su análisis en la noción de campo y capital simbólico, y por Manuel Castells quien 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 solo en el aparato estatal visible y coercitivo, sino que opera de manera difusa y silenciosa en todas las instituciones sociales como son la familia, las instituciones educativas, en los medios de comunicación, es decir, las expresiones del ejercicio del poder se encuentran en el diario vivir.

Históricamente, las instituciones educativas son los principales los principales escenarios de la práctica del ejercicio del poder moderno, al respecto, Vargas & Gallego (2022) hacen apartaciones sobre la configuración de las relaciones de poder en los contextos educativos infantiles, revelando las prácticas en las que se manifiesta el poder dentro de la estructura, de forma simbólica y corporal dentro del aula. Se interpreta que el poder representa una relación difusa, dinámica y multidireccional, siguiendo la línea de Foucault, las autoras afirman 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, y lo vincula con prácticas cotidianas que constituyen a los sujetos.

Entonces, las prácticas pedagógicas reproducen, naturalizan y legitiman relaciones de poder, incluso cuando el discurso docente pretende ser igualitario. Se releva que los docentes,

aunque se pueden percibir como mediadores afectivos y facilitadores del aprendizaje, siguen ejerciendo un control importante sobre el proceso educativo. Como se señala, “el poder también se ve materializado a través de las emociones y el afecto que emergen en las aulas” (Vargas & Gallego, 2022, p.137). Este hallazgo permite pensar en el poder no solo un castigo o vigilancia, sino, como un entramado de prácticas simbólicas que moldean comportamientos, emociones y expectativas. Entonces los espacios físicos también inciden en el ejercicio del poder, como en el caso del aula sin puerta (titeres), donde la visibilidad constante genera incomodidad y una sensación de evolución permanente. Por lo que se demuestra que el poder no es solo un atributo de la autoridad formal, sino un conjunto de relaciones que se ejercen, se percibe y se naturalizan desde edades muy tempranas (Vargas & Gallego, 2022).

En el mismo orden de ideas Estrada & Narváez (2025) plantean una reflexión filosófica profunda sobre el vínculo entre saber y poder en el campo educativo, estableciendo que este vínculo es constitutivo del sistema escolarizado y de las formas de socialización y legitimación del conocimiento. Se argumenta que no hay que saber sin relaciones de poder, ni poder sin dispositivos que produzcan saberes válidos, “el conocimiento está ligado a las relaciones de poder y a las estructuras sociales culturales en las que surge” (p. 280).

También es importante destacar que “toda relación es una relación de poder” (Estrada & Narváez, 2025, p. 286), entonces, la escuela opera como una institución clave donde el poder se materializa en prácticas curriculares, evaluativas, administrativas y simbólicas. Asimismo, se destaca que las relaciones de poder se reproducen también en las interacciones cotidianas dentro del aula. Por lo que se propone que transformar la educación implica transformar las relaciones de poder que la sustentan y el aula puede ser un campo fértil donde se revierten los valores y se puede sabotear el orden social que se busca.

En el campo de los estudios de género, el poder se manifiesta tanto en lo estructural como en lo simbólico, al respecto, Venegas & Guillén (2021) aplican el marco “foucaultiano” para analizar cómo el discurso político restringe o habilita el acceso de las mujeres al poder, siendo el lenguaje vehiculador de condiciones tanto materiales como subjetivas que configuran la violencia de género. Este enfoque pone en evidencia el entrelazamiento entre poder discursivo y la desigualdad en contextos políticos y sociales, en este sentido se debe mencionar que existe mayor probabilidad de que los educandos hombres sean los que sometan a sus pares mujeres.

Las relaciones de poder desde una perspectiva de género, apoyándose en el orden del discurso como un mecanismo central de exclusión, no se concibe como algo fijo o centralizado, sino como 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 & Guillén, 2021) debido a que 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, por lo que el poder, se expresa tanto en la exclusión material como en la configuración simbólica de lo decible y lo creíble.

Del mismo modo, los autores Montecinos, et al. (2023) realizan un aporte empírico y conceptual relevante para comprender cómo las relaciones de poder estructuran y condicionan el ejercicio del liderazgo; ellos entienden al poder como 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, es decir, las relaciones de poder operan transversalmente a través de dimensiones como el género, la antigüedad profesional, las jerarquías internas del equipo de salud, y los mandatos culturales sobre el cuidado. Esto evidencia que el liderazgo sigue siendo leído bajo claves de autoridad masculinizada, asociada al control emocional, la firmeza y la visibilidad.

En contextos comunitarios, autores como Serrano & Stoessel (2025) hablan sobre las relaciones de poder y género en el campo de la agricultura, en donde muestran que las relaciones de poder no son accidentales, sino estructurales, y se expresan en múltiples niveles: institucional, comunitario, familiar y discursivo, aquí se muestra que el poder se ejerce a través de diversas prácticas (discursivas), roles e instituciones. En estos espacios, que suelen presentarse como horizontales, inclusivos o emancipadores, el poder se ejerce de forma más sutil y relacional, moldeando dinámicas del liderazgo, discursos, saberes y decisiones colectivas, entonces algunos conceptos como empoderamiento, inclusión social o resiliencia son muchas veces apropiados superficialmente porque los participantes “tienden a repetir frases aprendidas en talleres o actividades de formación” (Serrano & Stoessel, 2025, p. 67), lo que refleja una forma de dominación discursiva, donde el lenguaje técnico funciona como herramienta de legitimación, pero también de control simbólico. Esto revela una forma de heteronomía participativa, donde el sujeto aparece involucrado en el proceso, pero en realidad responde a objetivos definidos por otros, reproduciendo relaciones

verticales. El capital simbólico del proyecto comunitario encubre una desigualdad epistémica y política entre quienes diseñan y quien implementan. Esto se vincula a la redistribución y reconocimiento, ya que, los proyectos pueden ofrecer recursos o visibilidad simbólica, pero sin transformar las relaciones estructurales de poder (Serrano & Stoessel, 2025).

Por lo que podemos decir que está lejos de constituir un espacio neutro de participación, y se configura como un campo de relaciones asimétricas, donde género, clase, etnicidad y capital simbólico se entrelazan para producir jerarquías. La propuesta metodológica del estudio, combinado con el discurso y la experiencia, permite evidenciar no solo cómo se ejerce el poder, sino también cómo es internalizado y reproducido por los propios sujetos. Para que estas iniciativas sean verdaderamente transformadoras, deben cuestionar no solo las condiciones materiales, sino también los dispositivos simbólicos que legitiman el poder como ayuda y no como derecho.

Finalmente es importante mencionar que toda tarea crítica vinculada al conocimiento necesita también de un comportamiento ético y práctico, porque conocer el poder también es un modo de transformarlo (Estrada & Narváez, 2025).

Conclusiones

En el municipio de Güémez se han implementado algunas estrategias para la prevención de la violencia escolar, sin embargo, es un problema que sigue presente dentro de las aulas, el taller *¿Qué papel juegas tú? amigo, espectador o víctima* tuvo un impacto positivo en la comprensión de las niñas, los niños y los adolescentes sobre los efectos del acoso escolar o bullying, además mostraron disposición para trabajar en la prevención del mismo, también es importante señalar que cuentan con los conocimientos para diferenciar conductas y comportamiento sobre juego de niños y la violencia.

La respuesta que se obtuvo con los profesores fue muy similar a la de los estudiantes, porque mostraron conocimiento sobre la violencia escolar, formas de manifestarse, efectos y características de los participantes. También es importante mencionar que mostraron disposición para realizar intervenciones priorizando el diálogo con los estudiantes y procurando su desarrollo emocional.

Tanto los alumnos como los profesores están dispuestos a trabajar en la prevención de la violencia escolar, sin embargo, no es tan sencillo como parece, el poder es un entramado complejo de relaciones que se ejercen y perciben en el día a día, configurando comportamientos y expectativas, en el salón de clase que se expresan de forma simbólica a través de las emociones. Comprender esta dinámica, tanto en lo material como en lo simbólico, es esencial para una crítica transformadora que cuestione las estructuras que legitiman el poder, sin embargo, cuando el ejercicio del poder afecta o minimiza los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes se convierte en un problema público que demanda la atención de organismos internacionales, nacionales y de los gobiernos locales.

El poder que entorpece e inhibe el ejercicio de los derechos humanos de las personas dentro de las aulas y limita el desarrollo académico y social, donde participa la figura de un estudiante agresor, y de otro que asume el rol de víctima no puede ni debe ser normalizado.

Por lo tanto, la evidencia empírica analizada sugiere que la violencia escolar debe ser analizada desde un enfoque multidisciplinario e interdisciplinario por su complejidad, y para su prevención debe tomar en cuenta 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 porque con sus actitudes y comportamientos también contribuyen a su educación, ellos tienen la capacidad de ser fuente inspiración y motivación, por lo tanto, deben ser capacitados en el desarrollo de competencias socioemocionales que contribuyan al desarrollo empático de sus alumnos.

Las instituciones educativas tienen un arduo trabajo al promover la convivencia armónica entre los alumnos y para ello es importante construir y fortalecer puentes de comunicación con los padres de familia porque ellos son un pilar fundamental para la educación de los niños, las niñas y los adolescentes contribuyen a cultivar el respeto y la comunicación en el hogar y en las comunidades en general mediante el diálogo y trabajo colaborativo.

Desde una perspectiva nacional se deben implementar políticas públicas integrales más agresivas para la prevención de la violencia, con recursos, formación especializada, acompañamiento psicológico y 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 es formadora de profesionales y profesionistas, pero la construcción de valores, seguridad emocional deben ser trabajados desde el seno del hogar.

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., Rosas, M. (2016), Bullying y poder. *Investigación Valdizana*, 10(3), p.p.119-122.
- Andrade, J., Bonilla, L., & 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. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.10>
- 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., & 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, p.p. 1-25. DOI: 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., & 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*. Recuperado de <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/cuaieed.16076079e.2020.21.4.2>
- Díaz, C. A., & Franco, J. F. (2021). Salud mental y ciberacoso en adolescentes: Una revisión 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. & Narváez, J. (2025). Reflexiones filosóficas sobre el saber y las relaciones de poder en la educación escolarizada. (9) pp. 227-305. <https://doi.org/10.17163/abyaups.119.1027>
- Flores, C., Vera, J., 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., & 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., 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. [fecha de consulta 24 de junio de 2025]. Disponible en web:
<https://escuelalibredeviolencia.sep.gob.mx/storage/recursos/protocolos/tam/bASCrCpWJw-Protocolo%20Local%20de%20Erradicaci%C3%B3n%20del%20Acoso%20Escolar%20de%20Tamaulipas.pdf>

Gobierno de Tamaulipas Poder Legislativo. (2023). Diputación permanente. [Fecha de consulta 20 de junio de 2025]. Disponible en web:
<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. (2024). Violencia psicológica es la más padecida en Tamaulipas. *Milenio*. [Fecha de consulta 16 de mayo de 2025]. Disponible en web:
https://www.milenio.com/estados/violencia-psicologica-es-la-mas-padecida-en-tamaulipas?utm_source=chatgpt.com

Guardia Nacional. (2021, marzo 18). *Ciberacoso*. Gobierno de México.
<https://www.gob.mx/gncertmx/articulos/ciber-acoso-264062>

Guevara, D., Rodríguez, A., 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. DOI: 10.32641/andespediatr.v95i6.5218

Guevara, N., & González, G. (2021). Acoso cibernético y subjetividad: Análisis desde el pensamiento complejo. *En-claves del pensamiento*, 15(30), 110–128.

Gutiérrez, I., Sánchez, C., Londoño, D. (2023). El bullying: Una mirada desde los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), p.p. 100-122. DOI: <https://doi.org/10.11600/rclsnj.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., & 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 (INEGI). (2022). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS)*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) & CONAPRED. (2017). Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 (ENADIS). <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*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx>
- Medranda, J., Contreras, M., & Obaco, E. (2024). Conflicto escolar frente al desempeño académico. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 19(1), p.p. 127-136. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.10>
- Millán, H., & Pérez, E. (2019). Educación, pobreza y delincuencia: ¿nexos de la violencia en México? En Reyes, J., & Millán, M. (Coords.), *Educación, pobreza y delincuencia* (pp. 141–159). UNAM.
- Molina, H., Ponce, J., & 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, & J. Ponce García (Eds.), *Evaluación educativa y tecnologías de la información: Aportes para la reflexión* (pp. 13–29). Palibrio.
- Montecinos, D., Lorca, A., Lara, R., et al. (2023). Enfermería, liderazgo y relaciones de poder, una mirada desde lo cualitativo. *Index de Enfermería*. Vol. 32 (2). <https://dx.doi.org/10.58807/indexenferm20235794>
- Muñoz, C., Matallana, P., Lozano, Lozano, F. (2022). Tipologías de violencia escolar en primaria y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), P.p. 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 (OCDE). (2016). *Estudio internacional sobre acoso escolar*. Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Orozco, A., & 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., 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*. Vol. 16 (34) pp. 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), p.p.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., Socarrás, D. (2020). Características de la Violencia es adolescentes del municipio Camagüey. *EduSol*, 10(71), p.p. 157-165.
- Santoyo, D., & Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), p.p.13–41.
- Sánchez, A. (2018) Acoso escolar y cyberbullying. Retos, prevención y sensibilización. Defensoría de los Derechos Universitarios. Colección Los Derechos Universitarios en el siglo XXI. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, J. (17 de mayo del 2025). Guardia Estatal de Género imparte pláticas contra el bullying. *Crónica*. Disponible en web: <https://www.cronica.com.mx/estados/2025/05/17/guardia-estatal-de-genero-en-tamaulipas-imparte-platicas-contra-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. (2016b, febrero 12). *Violencia en las escuelas*. <https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. (2017, enero 20). *Acoso escolar, qué es y cómo identificarlo*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/acoso-escolar-que-es-y-como-identificarlo>

- Secretaría de Educación Pública. (2023, octubre 30). *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. Recuperado en web: 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) pp. 60-73. <http://dx.doi.org/10.21704/ac.v85i2.928>
- Sierra, C. (2010). Violencia escolar. Perfiles psicológicos de agresores y víctimas. *Poliantea*, p.p.53-71
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, 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., Villafaña, L., Villalobos, G., & 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. (2016). Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246890>

- UNESCO. (2022, octubre 27). *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. (2023). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2024a, noviembre 5). *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 (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 (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>
- UNESCO (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
- UNICEF. (s.f.). *Ciberacoso: Qué es y cómo detenerlo*. <https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo>
- Urbina, J., 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), P.p. 47-66
- Valadez, S. (2023). Reporta la SET 39 casos de bullying. *Expreso.Press*. [Fecha de consulta 28 de mayo 2025]. Disponible en: <https://expreso.press/2024/09/02/reporta-la-set-39-casos-de-bullying/>
- Valdez, A., Yáñez, A., Carlos, E. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: Víctimas, agresores-víctimas, y agresores. *Liberabit. Revista de Psicología*, 19(2), p.p. 215-222.
- Velásquez, M. (2023). *Violencia verbal en el aula de clase: Tipos y causas* [Tesis de maestría, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano]. <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/3>

1454/Violencia%20verbal%20en%20el%20aula%20de%20clase.%20Tipos
%20y%20causas..pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Vargas, E. & Gallego, A. (2022). Relaciones de poder a través de las prácticas educativas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. Vol. 15 (2) pp. 127-153. <https://doi.org/10.15332/25005421.6767>
- Venegas, J. y Guillén, S. (2021). Relaciones de poder en el orden del discurso: acceso de las mujeres al poder político. *Derecho electoral*. (32) pp. 215-229. https://doi.org/10.35242/RDE_2021_32_11
- Yuste, N., & 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., & 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), p.p. 949–963.

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

INFORME DE ORIGINALIDAD

4%

ÍNDICE DE SIMILITUD

FUENTES PRIMARIAS

1	po.tamaulipas.gob.mx Internet	120 palabras — < 1 %
2	scielo.sld.cu Internet	96 palabras — < 1 %
3	investigacion.unirioja.es Internet	82 palabras — < 1 %
4	educacionbasica.sep.gob.mx Internet	72 palabras — < 1 %
5	pdfs.semanticscholar.org Internet	72 palabras — < 1 %
6	alteridad.ups.edu.ec Internet	69 palabras — < 1 %
7	periodicooficial.guerrero.gob.mx Internet	64 palabras — < 1 %
8	cofactor.edomex.gob.mx Internet	42 palabras — < 1 %
9	zagan.unizar.es Internet	35 palabras — < 1 %

10	infosen.senado.gob.mx Internet	29 palabras — < 1 %
11	www.cronica.com.mx Internet	29 palabras — < 1 %
12	documentop.com Internet	27 palabras — < 1 %
13	hdl.handle.net Internet	25 palabras — < 1 %
14	repository.ces.edu.co Internet	24 palabras — < 1 %
15	www.transparenciamorelos.mx Internet	22 palabras — < 1 %
16	Begoña Nieto, Iago Portela, Esther López, Víctor Domínguez. "Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria", <i>European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education</i> , 2018 Crossref	19 palabras — < 1 %
17	www.revista.unam.mx Internet	19 palabras — < 1 %
18	oncenoticias.digital Internet	18 palabras — < 1 %
19	www.coursehero.com Internet	18 palabras — < 1 %
20	www.scielo.org.co Internet	18 palabras — < 1 %

21	www.scielo.org.pe Internet	17 palabras — < 1 %
22	dspace.unl.edu.ec Internet	16 palabras — < 1 %
23	eprints.uanl.mx Internet	16 palabras — < 1 %
24	expreso.press Internet	16 palabras — < 1 %
25	www.nuevolaredo.gob.mx Internet	16 palabras — < 1 %
26	ciencialatina.org Internet	15 palabras — < 1 %

EXCLUIR CITAS

ACTIVADO

EXCLUIR FUENTES

DESACTIVADO

EXCLUIR BIBLIOGRAFÍA

ACTIVADO

EXCLUIR COINCIDENCIAS < 15 PALABRAS