Protocolo de Actuación Institucional Frente al Acoso Escolar en Telesecundarias de Tabasco: un Análisis Socioeducativo y Normativo

Institutional Action Protocol Against School Bullying in Telesecondaries of Tabasco: a Socio-educational and Regulatory Analysis

Alberto Leyva Pérez[1]*

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2882-294X

Karina Lizbeth Pérez Pérez[2]

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3500-9213

DOI: 10.65299/6ag2v133

Tipo de artículo: Artículo original

[1] Lic. en Ccs. De la Educación. Egresado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Maestría en Educación. Egresado de la universidad Pedagógica Nacional y licenciado en Derecho, egresado del Centro de Estudios Superiores de Chiapas y pasante de doctorado en educación. Egresado del Centro Internacional de posgrado.
[2] Licenciada en educación primaria. Docente en primaria, maestrante en maestría en educación por competencias.

RESUMEN

El acoso escolar constituye una de las problemáticas socioeducativas más persistentes en el nivel de educación secundaria en México, particularmente en contextos rurales y semiurbanos. El presente artículo tiene como objetivo analizar la violencia escolar en telesecundarias del estado de Tabasco y proponer un protocolo de actuación institucional dirigido tanto a víctimas como a victimarios, desde un enfoque socioeducativo y normativo. La investigación se desarrolló bajo un paradigma sociocrítico con enfoque mixto.

Los resultados evidencian la ausencia de procedimientos estandarizados para la atención del acoso escolar y una limitada articulación entre el marco legal y la práctica educativa cotidiana.

Palabras clave: protocolo, acoso, acoso escolar, actuación institucional, educación.

ABSTRACT

Bullying constitutes one of the most persistent socio-educational problems at the secondary education level in Mexico, particularly in rural and semi-urban contexts. The objective of this article is to analyze school violence in tele-secondary schools in the state of Tabasco and to propose an institutional action protocol aimed at both victims and perpetrators, from a socio-educational and regulatory approach. The research was developed under a socio-critical paradigm with a mixed approach.

The results show the absence of standardized procedures for addressing bullying and a limited articulation between the legal framework and daily educational practice.

Keywords: protocol, harassment, bullying, institutional performance, education.

Fecha de recibido: 29 de septiembre de 2025
Fecha de aceptado: 03 de diciembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar constituye uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos contemporáneos debido a su impacto sobre el aprendizaje, el bienestar socioemocional y la permanencia escolar de millones de estudiantes.

Diversos organismos internacionales han advertido que el acoso entre pares trasciende el ámbito disciplinario para convertirse en un problema de salud pública, de derechos humanos y de calidad educativa, cuya atención requiere políticas institucionales integrales y sostenidas (UNESCO, 2019; World Health Organization et al., 2020).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) estima que aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha experimentado alguna forma de violencia escolar durante su trayectoria educativa. Estas manifestaciones incluyen agresiones físicas, psicológicas, verbales, sexuales y, más recientemente, formas de violencia digital derivadas del uso intensivo de redes sociales y dispositivos electrónicos.

Las consecuencias afectan no únicamente a las víctimas, sino también a los agresores, observadores, docentes y familias, deteriorando progresivamente el clima escolar y debilitando la función social de la escuela.

En México, la violencia escolar ha adquirido especial relevancia durante las últimas dos décadas debido al incremento de reportes relacionados con intimidación sistemática, exclusión social, ciberacoso y violencia de género en instituciones educativas de educación básica y media superior.

Diversos estudios nacionales coinciden en señalar que, aunque existe un marco jurídico amplio para proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes, persisten importantes dificultades para traducir dichas disposiciones legales en procedimientos institucionales eficaces dentro de las escuelas (Secretaría de Educación Pública, 2023; Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2022).

El fenómeno del acoso escolar no puede comprenderse exclusivamente desde la conducta individual de quienes participan directamente en los episodios de violencia. La literatura especializada sostiene que el bullying constituye un proceso relacional complejo influido por variables familiares, escolares, económicas, culturales y comunitarias que interactúan de manera permanente (Olweus, 1998; Espelage y Swearer, 2010).

Desde esta perspectiva, las escuelas representan espacios donde convergen múltiples formas de desigualdad social que pueden favorecer relaciones asimétricas de poder cuando no existen mecanismos institucionales de prevención y regulación.

Las telesecundarias mexicanas constituyen una modalidad educativa particularmente relevante para comprender esta problemática. Desde su creación, han representado una estrategia para garantizar el acceso a la educación secundaria en comunidades rurales y localidades con limitada infraestructura educativa. No obstante, las características propias de estos contextos —dispersión geográfica, recursos limitados, menor disponibilidad de personal especializado y reducidas oportunidades de capacitación continua— generan condiciones particulares para la atención de los conflictos escolares.

En el estado de Tabasco, las telesecundarias desempeñan un papel fundamental en la cobertura educativa de comunidades rurales y semiurbanas. Sin embargo, múltiples planteles enfrentan problemáticas asociadas con violencia escolar, escasa participación familiar, vulnerabilidad social, consumo de sustancias, violencia comunitaria y limitadas redes institucionales de apoyo.

Estas circunstancias incrementan la complejidad del trabajo docente y evidencian la necesidad de contar con instrumentos claros que

Licencia
CC-By-NC-ND

orienten la actuación institucional frente a situaciones de acoso escolar.

Desde una perspectiva sociológica, autores como Émile Durkheim sostienen que las conductas individuales no pueden explicarse al margen de las estructuras sociales que las producen y legitiman. La escuela constituye una institución encargada de transmitir normas, valores y mecanismos de integración social; cuando dichas funciones presentan debilidades, pueden surgir procesos de anomia que favorecen distintas expresiones de violencia.

De forma complementaria, Paulo Freire plantea que toda práctica educativa implica relaciones de poder y que la construcción de ambientes democráticos constituye un requisito indispensable para la formación ciudadana y la transformación social.

En el ámbito específico del acoso escolar, las aportaciones de Dan Olweus establecieron las bases conceptuales para comprender el bullying como una conducta agresiva intencional, repetitiva y caracterizada por un desequilibrio de poder entre agresor y víctima.

Posteriormente, investigaciones desarrolladas por Dorothy Espelage, Susan Swearer y otros especialistas ampliaron esta perspectiva al incorporar variables ecológicas, institucionales y comunitarias, demostrando que la violencia escolar responde a procesos complejos que requieren intervenciones integrales y sostenidas.

Bajo estas consideraciones, el presente estudio parte del supuesto de que la atención del acoso escolar no puede depender exclusivamente de decisiones individuales de docentes o directivos, sino que exige la construcción de protocolos institucionales sustentados en evidencia científica, principios jurídicos y estrategias pedagógicas orientadas hacia la prevención, la intervención temprana y la reparación del daño. Desde esta perspectiva, el objetivo general consiste en analizar las manifestaciones del acoso escolar en telesecundarias del estado de Tabasco y proponer un protocolo institucional que fortalezca la convivencia escolar mediante acciones preventivas, restaurativas y de corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad.

La lectura del problema se apoya también en la experiencia profesional complementaria de quienes realizan el estudio. Alberto Leyva Pérez cuenta con formación en ciencias de la educación, maestría en educación, licenciatura en derecho y estudios doctorales en educación, trayectoria que permite vincular el análisis pedagógico con la dimensión normativa de la actuación institucional.

Karina Lizbeth Pérez Pérez, Licenciada en Educación Primaria, docente frente a grupo y Maestrante en Educación por Competencias, aporta el conocimiento situado de las dinámicas escolares, la relación cotidiana con estudiantes y familias y las necesidades reales de intervención pedagógica.

Esta convergencia entre experiencia educativa, formación jurídica e investigación de posgrado resulta relevante para construir una propuesta operativa que dialogue con las condiciones concretas de las escuelas y no permanezca únicamente en el plano prescriptivo.

Los principales hallazgos del estudio muestran cuatro problemas articulados. Primero, la atención del acoso escolar se realiza con criterios heterogéneos cuando el plantel no dispone de una ruta institucional explícita, lo que dificulta documentar, dar seguimiento y evaluar casos semejantes con parámetros comunes. Segundo, predominan las agresiones verbales y psicológicas, mientras que el ciberacoso extiende el conflicto más allá del espacio y del horario escolar. Tercero, el profesorado reconoce la necesidad de capacitación especializada, asesoría jurídica y mecanismos ágiles de canalización. Cuarto, la información recuperada confirma que víctimas, estudiantes agresores, observadores, familias y personal escolar forman parte de una trama relacional que exige respuestas diferenciadas, preventivas y restaurativas.

Licencia
CC-By-NC-ND

Estos hallazgos justifican que la propuesta no se reduzca a un catálogo de sanciones, sino que articule prevención, detección, protección, intervención, canalización, seguimiento y evaluación, en consonancia con la evidencia internacional que identifica el liderazgo escolar, la participación de la comunidad educativa y la existencia de marcos normativos consistentes como componentes de las respuestas eficaces frente a la violencia y el acoso escolar (UNESCO, 2019).

Antecedentes y estado del conocimiento

Durante las dos últimas décadas, el acoso escolar ha dejado de considerarse un problema exclusivamente disciplinario para convertirse en un objeto de estudio prioritario en las ciencias de la educación, la psicología, la sociología y las políticas públicas. El interés internacional obedece a la evidencia acumulada respecto a sus efectos sobre la salud mental, el rendimiento académico, la permanencia escolar y la construcción de ambientes seguros para el aprendizaje.

Organismos internacionales han documentado que millones de estudiantes experimentan anualmente alguna forma de violencia en la escuela, situación que compromete el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Las investigaciones pioneras desarrolladas por Dan Olweus permitieron establecer una definición ampliamente aceptada del bullying, identificándolo como una conducta agresiva intencional, repetitiva y caracterizada por un desequilibrio de poder entre agresor y víctima.

A partir de este planteamiento, múltiples estudios demostraron que el acoso escolar constituye un proceso relacional complejo, donde participan activamente víctimas, agresores, observadores y la propia organización escolar. Esta perspectiva modificó profundamente las estrategias de intervención, desplazando modelos centrados exclusivamente en el castigo hacia enfoques preventivos e institucionales.

Posteriormente, autores como Espelage y Swearer ampliaron la comprensión del fenómeno mediante el modelo ecológico, señalando que las conductas violentas no pueden analizarse únicamente desde variables individuales. Factores familiares, escolares, comunitarios y culturales interactúan permanentemente favoreciendo o limitando la aparición del acoso escolar. Desde esta perspectiva, la prevención exige intervenciones simultáneas en diversos niveles del sistema educativo.

En América Latina, diversos estudios muestran que la violencia escolar presenta características particulares asociadas con la desigualdad social, la violencia comunitaria, las condiciones económicas y las limitaciones institucionales de los sistemas educativos. La escuela refleja, en buena medida, los conflictos presentes en la sociedad; por ello, las estrategias preventivas requieren una estrecha articulación entre políticas educativas, programas sociales y acciones comunitarias.

En México, la problemática del acoso escolar adquirió mayor visibilidad durante la última década como consecuencia del incremento en las denuncias presentadas por estudiantes y familias, así como por la incorporación de mecanismos institucionales de atención a la convivencia escolar impulsados por la Secretaría de Educación Pública.

Sin embargo, las investigaciones nacionales coinciden en señalar que aún persisten importantes diferencias entre las entidades federativas respecto a la existencia de protocolos específicos, la capacitación del personal docente y la coordinación interinstitucional para la atención de casos.

Particularmente en contextos rurales, como las telesecundarias del estado de Tabasco, las condiciones institucionales presentan desafíos adicionales derivados de la dispersión geográfica, la limitada disponibilidad de personal especializado y las dificultades para acceder oportunamente a servicios psicológicos, jurídicos y de trabajo social. Estas circunstancias

Licencia
CC-By-NC-ND

incrementan la necesidad de fortalecer la capacidad institucional de las escuelas mediante instrumentos de actuación claramente definidos.

Un aspecto que adquiere creciente relevancia es la expansión del ciberbullying, favorecida por la masificación del acceso a teléfonos inteligentes y redes sociales entre adolescentes. A diferencia del acoso tradicional, la violencia digital elimina las barreras temporales y espaciales, permitiendo que las agresiones continúen fuera del horario escolar y alcancen una audiencia mucho más amplia.

Diversos estudios internacionales advierten que esta modalidad incrementa significativamente los niveles de ansiedad, depresión, aislamiento social y riesgo de abandono escolar.

La UNESCO estima que aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha sufrido alguna forma de acoso escolar y que el ciberbullying afecta a un porcentaje creciente de adolescentes, especialmente conforme aumenta el uso cotidiano de plataformas digitales. Asimismo, identifica que las respuestas más eficaces son aquellas sustentadas en liderazgo institucional, marcos normativos sólidos, capacitación docente, participación estudiantil, colaboración con las familias y sistemas permanentes de monitoreo y evaluación.

La evidencia de evaluación de programas escolares indica que disponer de un protocolo, por sí solo, no basta para reducir el bullying. Los mejores resultados se asocian con intervenciones sostenidas que combinan prevención, formación del personal, participación estudiantil y familiar, y seguimiento de la implementación (Gaffney et al., 2021).

En este contexto, la presente investigación busca aportar evidencia empírica sobre una modalidad educativa poco estudiada en México: las telesecundarias rurales y semiurbanas. La propuesta de un protocolo institucional pretende responder a una necesidad detectada tanto por docentes como por directivos, ofreciendo un instrumento operativo sustentado en evidencia científica, principios jurídicos y fundamentos pedagógicos que contribuya al fortalecimiento de la convivencia escolar y a la protección efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, al considerar que la violencia escolar constituye un fenómeno social cuya comprensión exige analizar las relaciones de poder, los procesos de socialización y las condiciones institucionales que favorecen o inhiben su reproducción dentro del contexto educativo (Freire, 2002; Habermas, 1987). Este paradigma permitió trascender una visión centrada exclusivamente en la conducta individual de víctimas y agresores para comprender el acoso escolar como una problemática compleja vinculada con factores culturales, familiares, escolares y comunitarios.

Se adoptó un enfoque metodológico mixto, integrando estrategias cuantitativas y cualitativas, debido a que la combinación de ambas perspectivas permite obtener una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

Mientras los procedimientos cuantitativos facilitaron identificar tendencias, frecuencias y patrones de comportamiento relacionados con la violencia escolar, el componente cualitativo hizo posible recuperar las experiencias, percepciones e interpretaciones de los distintos actores educativos involucrados. La complementariedad metodológica fortaleció la validez de los resultados mediante un proceso de triangulación de la información (Hernández Sampieri et al., 2014; Creswell y Plano Clark, 2018).

El análisis documental se delimitó mediante criterios de pertinencia, autoridad y trazabilidad. Se privilegiaron fuentes primarias y documentos institucionales emitidos por organismos con competencia directa en educación, derechos de la niñez y prevención de la violencia, entre ellos la legislación mexicana vigente, documentos de la Secretaría de Educación Pública y publicaciones

Licencia
CC-By-NC-ND

técnicas de UNESCO y UNICEF. Para la discusión académica se recurrió a libros y artículos especializados con reconocimiento en el campo del bullying, la convivencia escolar, los métodos mixtos y la perspectiva ecológica.

Esta selección fortalece la confiabilidad interpretativa porque permite distinguir entre disposiciones jurídicas obligatorias, orientaciones de política pública y evidencia científica, evitando tratar como equivalentes fuentes de distinta naturaleza. Además, el contraste entre información empírica, literatura especializada y marco normativo constituye un mecanismo de triangulación que incrementa la solidez de las inferencias y la utilidad práctica del protocolo propuesto.

La relevancia del diseño mixto radica en que el acoso escolar combina dimensiones observables —frecuencia, tipo de agresión, espacios de ocurrencia y recurrencia— con significados que solo pueden comprenderse a partir de la voz de los actores. En consecuencia, la integración de cuestionarios, entrevistas, observación y revisión documental no se concibió como una suma de técnicas independientes, sino como una estrategia de contraste.

Los datos cuantitativos permitieron reconocer regularidades, mientras que los testimonios y registros cualitativos ayudaron a interpretar por qué determinadas prácticas se normalizan, qué obstáculos encuentran docentes y directivos al intervenir y cómo perciben las familias la respuesta escolar.

Esta articulación es congruente con el planteamiento de Creswell y Plano Clark (2018), para quienes la investigación mixta adquiere valor cuando la integración de evidencias produce una comprensión que no sería alcanzable mediante un solo enfoque.

Diseño de la investigación

La investigación corresponde a un estudio de tipo descriptivo, analítico y propositivo. Es descriptivo porque caracteriza las principales formas de acoso escolar presentes en las telesecundarias participantes; analítico debido a que examina las relaciones entre los factores individuales, familiares e institucionales que intervienen en la aparición del fenómeno; y propositivo porque culmina con el diseño de un protocolo institucional orientado a mejorar los mecanismos de prevención, atención, seguimiento y evaluación de los casos de violencia escolar.

Asimismo, el estudio posee un diseño no experimental y de corte transversal, ya que las variables fueron observadas en su contexto natural sin manipulación deliberada por parte de los investigadores.

La información fue recopilada durante un periodo específico, permitiendo obtener una radiografía de las condiciones institucionales existentes al momento de la investigación.

Contexto del estudio

La investigación se desarrolló en telesecundarias ubicadas en diferentes municipios del estado de Tabasco. Estas instituciones representan una modalidad educativa estratégica para garantizar el acceso a la educación secundaria en comunidades rurales y semiurbanas, donde las condiciones geográficas, económicas y sociales presentan características particulares que influyen directamente en la dinámica escolar.

Las telesecundarias participantes comparten elementos comunes relacionados con la limitada disponibilidad de personal especializado para la atención socioemocional, restricciones presupuestales, grupos multigrado en algunos casos y una estrecha vinculación con comunidades donde persisten diversas problemáticas sociales, entre ellas violencia intrafamiliar, rezago educativo, pobreza y consumo de sustancias psicoactivas.

Dichas condiciones configuran escenarios complejos que incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes y demandan respuestas institucionales diferenciadas.

Licencia
CC-By-NC-ND

Participantes

La población estuvo integrada por estudiantes, docentes, directivos y padres de familia pertenecientes a diversas telesecundarias del estado de Tabasco.

La selección de los participantes respondió a un criterio intencional, considerando la necesidad de incorporar las perspectivas de los principales actores que intervienen en la convivencia escolar. Este criterio permitió obtener información proveniente de distintos niveles de responsabilidad institucional y de experiencias diferenciadas respecto al fenómeno del acoso escolar.

Los estudiantes aportaron información relacionada con las formas de violencia observadas, experimentadas o presenciadas dentro de la escuela; los docentes describieron las estrategias empleadas para atender los conflictos; los directivos expusieron los procedimientos administrativos utilizados para documentar los casos, mientras que los padres de familia permitieron conocer la percepción existente sobre la respuesta institucional y el acompañamiento brindado a sus hijos.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Con el propósito de garantizar una comprensión integral del fenómeno se utilizaron diversas técnicas de investigación.

La primera correspondió a la aplicación de cuestionarios estructurados dirigidos a estudiantes y docentes, diseñados para identificar la frecuencia de las conductas agresivas, los espacios donde ocurren con mayor incidencia, las formas predominantes de violencia y la percepción del clima escolar. Los cuestionarios incluyeron preguntas cerradas con escalas tipo Likert y reactivos de opción múltiple que facilitaron el procesamiento estadístico de la información.

Como complemento se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y padres de familia. Esta técnica permitió profundizar en aspectos que difícilmente pueden captarse mediante instrumentos cuantitativos, tales como las experiencias personales, los criterios utilizados para intervenir ante situaciones de violencia, las dificultades institucionales y las necesidades de capacitación detectadas por los propios actores educativos.

Paralelamente se desarrolló un proceso de observación participante durante actividades escolares, prestando especial atención a las formas de interacción entre estudiantes, los mecanismos disciplinarios implementados por el personal docente y la manera en que la comunidad escolar resolvía los conflictos cotidianos.

Finalmente, se efectuó un análisis documental del marco jurídico aplicable, revisando la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, los protocolos emitidos por diversas entidades federativas, así como documentos elaborados por la UNESCO, UNICEF y la Secretaría de Educación Pública relacionados con la convivencia escolar y la prevención de la violencia.

Validez y confiabilidad

Con el propósito de fortalecer la calidad metodológica del estudio se implementaron diversas estrategias de validación. Los instrumentos fueron sometidos previamente a juicio de expertos en investigación educativa y convivencia escolar, quienes evaluaron la pertinencia de los reactivos, la claridad conceptual y la congruencia con los objetivos de la investigación.

Posteriormente se realizó una aplicación piloto que permitió identificar problemas de comprensión y realizar ajustes en la redacción de algunos reactivos antes de la aplicación definitiva.

La consistencia de los cuestionarios fue revisada antes del análisis definitivo. Dado que el

Licencia
CC-By-NC-ND

propósito del estudio es descriptivo y propositivo, la interpretación de los datos cuantitativos se realizó junto con las entrevistas, la observación y el análisis documental, evitando atribuir a un solo instrumento un alcance explicativo que el diseño no permite.

La credibilidad del componente cualitativo se fortaleció mediante triangulación metodológica, contrastando la información obtenida en entrevistas, observaciones, cuestionarios y análisis documental. Este procedimiento permitió corroborar la consistencia de los hallazgos desde diferentes fuentes de información, reduciendo posibles sesgos derivados del uso de una única técnica.

Procedimiento

El desarrollo de la investigación comprendió cinco etapas sucesivas.

En la primera se efectuó una revisión sistemática de literatura especializada sobre violencia escolar, acoso entre pares, convivencia escolar y protocolos institucionales publicados en revistas científicas nacionales e internacionales.

La segunda etapa consistió en la elaboración, validación y pilotaje de los instrumentos de investigación.

Durante la tercera fase se realizó el trabajo de campo mediante la aplicación de cuestionarios, entrevistas y observaciones en las instituciones participantes.

La cuarta etapa estuvo dedicada al procesamiento y análisis de la información cuantitativa y cualitativa. Los datos numéricos fueron organizados mediante estadística descriptiva, mientras que la información obtenida en entrevistas fue codificada y organizada en categorías temáticas relacionadas con prevención, intervención institucional, factores familiares, convivencia escolar y percepción del acoso.

Finalmente, con base en la integración de todos los resultados obtenidos, se diseñó un protocolo institucional de actuación orientado a establecer procedimientos homogéneos para la prevención, detección, atención, canalización, seguimiento y evaluación de casos de acoso escolar en telesecundarias.

Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios éticos establecidos para estudios con población escolar. La participación de estudiantes, docentes y padres de familia fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado correspondiente. Se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes y el uso exclusivamente académico de los datos recopilados.

Asimismo, el estudio se desarrolló bajo los principios de respeto a la dignidad humana, beneficencia, no maleficencia y justicia, procurando que los resultados obtenidos contribuyan al fortalecimiento de políticas institucionales orientadas a garantizar ambientes escolares seguros, inclusivos y libres de violencia.

RESULTADOS

El análisis de la información recopilada permitió identificar que el acoso escolar constituye una problemática presente en las telesecundarias participantes, aunque con manifestaciones diferenciadas según el contexto social, la organización institucional y las características de la comunidad educativa. Si bien todos los planteles reportaron acciones orientadas a favorecer la convivencia escolar, los mecanismos implementados mostraron importantes diferencias en cuanto a su formalización, continuidad y eficacia.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la ausencia de protocolos institucionales homologados para la atención de casos de violencia escolar. En la mayoría de las escuelas, las intervenciones dependían de la experiencia personal de los directivos o de los docentes responsables del grupo, generando respuestas heterogéneas ante situaciones similares. Esta

Licencia
CC-By-NC-ND

falta de estandarización ocasiona incertidumbre tanto para el personal educativo como para las familias, dificultando el seguimiento sistemático de los casos y limitando la evaluación de las acciones implementadas.

Los cuestionarios aplicados evidenciaron que las formas de violencia más frecuentes corresponden a agresiones verbales y psicológicas. Los insultos, burlas reiteradas, apodos ofensivos, exclusión social y difusión de rumores fueron identificados por estudiantes y docentes como conductas habituales dentro de la dinámica escolar cotidiana. Aunque las agresiones físicas aparecieron con menor frecuencia, cuando ocurrían generaban consecuencias de mayor gravedad debido a la posibilidad de lesiones, conflictos familiares y procedimientos disciplinarios.

Asimismo, el estudio permitió identificar un presencia relevante del ciberbullying. Diversos participantes señalaron que las agresiones iniciadas dentro de la escuela continúan posteriormente mediante redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea y plataformas digitales. Esta continuidad entre los espacios físicos y virtuales amplifica el impacto emocional sobre las víctimas y dificulta la intervención institucional, ya que buena parte de los hechos ocurre fuera del horario escolar.

Características de las víctimas

El análisis de la información cualitativa permitió identificar algunos rasgos recurrentes en los estudiantes que reportaron haber sido víctimas de acoso escolar.

Entre las características observadas destacan:

- dificultades para establecer relaciones sociales estables;
- baja autoestima y autoconcepto negativo;
- elevados niveles de ansiedad frente a actividades grupales;
- disminución progresiva del rendimiento académico;
- incremento del ausentismo escolar;
- temor para informar los hechos a docentes o familiares;
- aislamiento durante recreos y actividades colectivas.

No obstante, los resultados también muestran que ninguna característica individual explica por sí misma la condición de víctima. La violencia escolar responde a procesos relacionales complejos donde intervienen factores individuales, familiares, escolares y sociales.

Características de los estudiantes agresores

En relación con quienes ejercen conductas de intimidación, los resultados evidencian una diversidad importante de perfiles. Si bien algunos estudiantes presentan comportamientos impulsivos y escaso control emocional, otros manifiestan habilidades de liderazgo que utilizan para ejercer influencia negativa sobre sus compañeros.

Entre los rasgos identificados destacan:

- impulsividad;
- baja tolerancia a la frustración;
- búsqueda constante de reconocimiento dentro del grupo;
- normalización del uso de la violencia como mecanismo para resolver conflictos;
- antecedentes de violencia familiar o comunitaria;
- limitada capacidad para reconocer las consecuencias de sus acciones.

Cuadro 1. Características comparativas de víctimas y victimarios

Dimensión	Víctimas	Victimarios
Rasgos psicosociales	Baja autoestima, ansiedad, aislamiento	Impulsividad, conductas agresivas

Licencia
CC-By-NC-ND

Contexto familiar	Sobreprotección o desatención	Violencia intrafamiliar
Conducta escolar	Bajo rendimiento, ausentismo	Indisciplina, liderazgo negativo

Cuadro 2. Tipos de violencia escolar identificados

Tipo de violencia	Manifestaciones
Física	Golpes, empujones
Psicológica	Amenazas, intimidación
Verbal	Insultos, burlas
Ciberbullying	Difamación en redes sociales

Influencia del contexto familiar

Los datos obtenidos muestran que la familia representa uno de los factores más significativos para comprender tanto la vulnerabilidad de las víctimas como el comportamiento de los agresores.

En las entrevistas, el profesorado describió casos de estudiantes involucrados en situaciones de acoso en los que concurrían condiciones familiares como:

- violencia intrafamiliar;
- separación conflictiva de los padres;
- supervisión insuficiente;
- dificultades económicas;
- consumo problemático de alcohol u otras sustancias dentro del entorno familiar;
- escasa comunicación entre adultos y adolescentes.

De igual manera, algunos casos reflejaron situaciones de sobreprotección que limitaban el desarrollo de habilidades socioemocionales para afrontar conflictos cotidianos.

Percepción del profesorado

El profesorado reconoce que el acoso escolar constituye una problemática creciente dentro de las telesecundarias. Sin embargo, la mayoría manifestó sentirse insuficientemente preparada para intervenir en situaciones complejas de violencia escolar.

Entre las principales necesidades expresadas destacan:

- capacitación especializada;
- asesoría jurídica;
- protocolos institucionales claros;
- acompañamiento psicológico;
- mecanismos ágiles de canalización interinstitucional.

Diversos docentes señalaron que frecuentemente deben resolver conflictos sin contar con lineamientos específicos, lo cual incrementa la incertidumbre respecto a las decisiones adoptadas y genera temor ante posibles inconformidades de madres y padres de familia.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos permiten confirmar que el acoso escolar constituye un fenómeno complejo cuya comprensión trasciende los comportamientos individuales de víctimas y agresores. La evidencia obtenida durante la investigación muestra que las manifestaciones de violencia identificadas en las telesecundarias de Tabasco responden a una interacción permanente entre factores personales, familiares, institucionales y socioculturales.

Esta perspectiva coincide con el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979), quien sostiene que el desarrollo humano está condicionado por la interacción entre diversos sistemas sociales que influyen simultáneamente sobre la conducta de los individuos.

Desde esta perspectiva, la escuela no puede entenderse como un espacio aislado de la realidad social. Las prácticas de violencia observadas

Licencia
CC-By-NC-ND

representan expresiones de procesos de socialización construidos fuera del ámbito escolar y posteriormente reproducidos dentro de la comunidad educativa.

Diversas investigaciones han documentado que la exposición temprana a ambientes caracterizados por violencia familiar, exclusión social o modelos autoritarios incrementa significativamente la probabilidad de desarrollar conductas agresivas durante la adolescencia (Espelage y Swearer, 2010; UNESCO, 2019).

Uno de los principales aportes del presente estudio consiste en evidenciar que la ausencia de protocolos institucionales constituye un factor que favorece respuestas improvisadas frente a situaciones de acoso escolar. Aunque la mayoría de los docentes manifiesta compromiso con la protección de los estudiantes, la falta de procedimientos claramente definidos genera diferencias importantes en la manera de intervenir ante conflictos semejantes.

Diversos autores coinciden en señalar que la eficacia de las estrategias de convivencia escolar depende menos de la severidad de las sanciones y más de la capacidad institucional para establecer procedimientos permanentes de prevención, intervención temprana y reconstrucción de las relaciones sociales (Olweus, 1998; Ortega Ruiz, 1998). En este sentido, los resultados obtenidos respaldan la necesidad de transitar desde modelos reactivos hacia esquemas preventivos sustentados en la participación de toda la comunidad educativa.

La formación docente aparece, en consecuencia, como una condición estructural del protocolo y no como un complemento opcional. Los participantes expresaron inseguridad ante situaciones complejas, necesidad de asesoría jurídica y dificultades para decidir cuándo un caso rebasa la capacidad escolar. La Ley General de Educación establece que las autoridades educativas deben promover la cultura de paz y realizar acciones que involucren a educandos, docentes, familias, personal de apoyo, directivos y supervisores para prevenir y atender la violencia en el entorno escolar.

Este mandato exige capacidades institucionales concretas: identificar señales, documentar sin revictimizar, preservar confidencialidad, comunicar a las familias, activar medidas inmediatas de protección y reconocer los supuestos que requieren intervención de otras autoridades. La capacitación, por tanto, debe ser periódica, basada en casos y acompañada de formatos y rutas de actuación que disminuyan la discrecionalidad sin anular el juicio profesional.

La necesidad de intervenir con quien agrede, y no solo sancionarlo, constituye otro punto relevante. El enfoque socioecológico de Espelage y Swearer (2010) ayuda a comprender que las conductas de intimidación se producen en sistemas de relación y pueden reforzarse por la aprobación de pares, la normalización familiar de la violencia, la debilidad de las reglas escolares o la ausencia de consecuencias educativas consistentes. Por ello, una sanción aislada puede detener temporalmente una conducta sin modificar los factores que la sostienen.

La propuesta institucional debe combinar límites claros con acciones educativas: reconocimiento del daño, desarrollo de autorregulación y empatía, compromisos verificables de no repetición, trabajo con la familia y seguimiento. Las prácticas restaurativas pueden contribuir a reconstruir la convivencia cuando existen condiciones de seguridad y voluntariedad, pero no deben utilizarse para forzar encuentros entre víctima y agresor ni sustituir medidas de protección cuando hay riesgo, asimetrías severas o posibles conductas delictivas (Morrison, 2007).

Los resultados relativos al predominio de agresiones verbales y psicológicas merecen una lectura que evite minimizar las formas de violencia sin lesión física visible. La evidencia reunida por UNESCO (2019) muestra que el acoso se asocia con menor sentido de pertenencia, ausentismo, dificultades de

Licencia
CC-By-NC-ND

concentración y peores resultados educativos, además de afectaciones al bienestar.

En el presente estudio, las burlas reiteradas, los apodos ofensivos, la exclusión y la difusión de rumores aparecen como prácticas que pueden incorporarse a la cotidianeidad escolar hasta perder visibilidad para los adultos. Precisamente por ello, la detección temprana debe considerar cambios de conducta, aislamiento, ausentismo, disminución del rendimiento y temor a participar, pero sin convertir tales indicadores en etiquetas diagnósticas.

Su función es activar una observación cuidadosa y una escucha protegida que permita establecer si existe repetición, intencionalidad, desequilibrio de poder y daño, elementos centrales para distinguir el bullying de otros conflictos entre pares (Olweus, 1998; Craig & Pepler, 2007).

La comparación de los hallazgos con la evidencia internacional permite precisar que la estandarización institucional no debe confundirse con una respuesta rígida o meramente burocrática. UNESCO (2019) advierte que las respuestas nacionales y escolares que han logrado disminuir la violencia combinan liderazgo político e institucional, marcos jurídicos robustos, colaboración intersectorial, participación de estudiantes y familias, formación docente y mecanismos de seguimiento.

En las telesecundarias analizadas, la ausencia de una ruta homogénea no significa falta de compromiso del personal; más bien revela una brecha entre la obligación general de proteger a niñas, niños y adolescentes y la disponibilidad cotidiana de procedimientos claros para hacerlo.

El protocolo adquiere así una función de traducción institucional: convierte principios amplios —interés superior de la niñez, dignidad, no discriminación, cultura de paz y derecho a una educación libre de violencia— en decisiones secuenciadas, responsables identificables, registros verificables y criterios de canalización.

Esta precisión es especialmente importante en escuelas con recursos limitados, donde la incertidumbre operativa puede retrasar la atención o producir respuestas diferentes ante hechos comparables. En el componente digital, la continuidad de las agresiones fuera del horario escolar exige considerar los riesgos propios de la comunicación en línea y móvil, cuya persistencia y alcance pueden intensificar el daño (Livingstone & Smith, 2014).

La propuesta también encuentra respaldo en la evaluación acumulada de programas antibullying. La revisión sistemática y metaanálisis de Gaffney, Ttofi y Farrington (2021) concluye que los programas escolares pueden reducir tanto la perpetración como la victimización, aunque sus efectos varían según los componentes, la calidad de implementación y el contexto.

Esta evidencia refuerza una idea central del presente trabajo: el protocolo debe entenderse como parte de una estrategia institucional más amplia y no como una intervención autosuficiente. Su eficacia dependerá de que exista formación, apropiación por parte del personal, participación estudiantil y familiar, continuidad en el tiempo y evaluación de resultados.

Cuadro 3. Comparación entre una respuesta reactiva no estandarizada y el protocolo institucional propuesto

Dimensión	De respuesta no estandarizada a protocolo institucional
Detección	De percepción individual → indicadores compartidos y canales de reporte.
Registro	De documentación variable → formato común, trazabilidad y confidencialidad.
Protección	De medidas caso por caso → acciones inmediatas según riesgo y no revictimización.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
ISSN Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/6ag2v133
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Licencia
CC-By-NC-ND

Intervención	De sanción/conciliación informal → respuesta diferenciada y educativa.
Canalización	De contactos variables → criterios explícitos y rutas interinstitucionales.
Seguimiento	De cierre al cesar el incidente → revisión de acuerdos, bienestar y reincidencia.
Evaluación	De ausencia de indicadores → evaluación de proceso y resultados.

El cuadro comparativo sintetiza el cambio de lógica que propone el estudio. La ventaja de la estandarización no reside en sustituir el criterio profesional, sino en asegurar mínimos de protección y trazabilidad para toda la comunidad escolar.

Al mismo tiempo, la ruta institucional debe conservar flexibilidad suficiente para valorar la gravedad, la edad de las personas involucradas, la persistencia de la conducta, el desequilibrio de poder, el contexto familiar y la existencia de riesgos adicionales. De esta manera, el protocolo funciona como una garantía de actuación consistente y, a la vez, como una herramienta susceptible de evaluación y mejora.

CONCLUSIONES

El estudio muestra que el acoso escolar en las telesecundarias analizadas no puede explicarse como una suma de conductas individuales. Las agresiones verbales, psicológicas, físicas y digitales se inscriben en relaciones de poder y en condiciones familiares, escolares y comunitarias que obligan a superar la respuesta exclusivamente disciplinaria.

El problema institucional más consistente fue la falta de procedimientos homogéneos para prevenir, detectar, atender y dar seguimiento a los casos; en ese vacío, la actuación depende con demasiada frecuencia del criterio y de los recursos disponibles en cada plantel.

Los hallazgos también obligan a diferenciar las necesidades de quienes participan en el acoso. Proteger a la víctima es prioritario, pero la intervención no concluye con la sanción al agresor: requiere acciones educativas que reduzcan la reincidencia, trabajo socioemocional y, cuando corresponda, acompañamiento familiar y canalización especializada.

El profesorado ocupa una posición decisiva en esta ruta, por lo que la formación en mediación, derechos de niñas, niños y adolescentes, prácticas restaurativas y ciberacoso debe formar parte de la capacidad ordinaria de la institución y no depender de cursos ocasionales.

La propuesta de Protocolo de Actuación Institucional deriva de esa lectura. Su valor no reside en multiplicar trámites, sino en fijar responsabilidades, criterios mínimos de protección, formas de registro, rutas de canalización y momentos de seguimiento. La estandarización debe coexistir con el juicio profesional: hechos distintos requieren respuestas proporcionales, pero situaciones comparables no deberían recibir tratamientos contradictorios por el solo hecho de ocurrir en planteles diferentes.

Como límite del estudio, el muestreo intencional y el diseño transversal impiden generalizar los hallazgos a la totalidad de las telesecundarias de Tabasco o establecer relaciones causales. Los resultados deben leerse como evidencia situada útil para el diseño institucional.

Una etapa posterior deberá evaluar la aplicación del protocolo mediante indicadores previamente definidos —recurrencia de incidentes, tiempos de respuesta, canalizaciones, percepción de seguridad y seguimiento de casos— y comparar su funcionamiento entre contextos escolares distintos. Esta evaluación permitiría pasar de la pertinencia teórica y normativa de la propuesta a la comprobación de su desempeño en condiciones reales.

Licencia
CC-By-NC-ND

En términos institucionales, lo que se gana con la puesta en marcha de mecanismos claros de actuación es capacidad preventiva, seguridad jurídica y pedagógica para el personal, mayor confianza de las familias, protección oportuna de las víctimas y una intervención educativa más consistente con quienes ejercen violencia.

También se gana memoria institucional: los casos dejan de depender exclusivamente de quién se encuentre al frente del plantel y pueden documentarse, seguirse y evaluarse. La existencia de procedimientos compartidos favorece que el derecho a una educación libre de violencia se concrete en prácticas verificables y no permanezca como una declaración normativa.

Si estos mecanismos desaparecieran o quedaran reducidos a documentos sin aplicación, se perderían avances esenciales en prevención, detección temprana, corresponsabilidad y rendición de cuentas. Las escuelas volverían a depender en mayor medida de respuestas improvisadas, con el riesgo de normalizar agresiones, revictimizar a quienes denuncian o recurrir a sanciones aisladas que no modifican las causas relacionales del problema.

Por ello, más que aspirar a un protocolo estático, las telesecundarias requieren una política institucional viva: conocida por la comunidad, acompañada de formación, articulada con redes externas de apoyo y revisada periódicamente a partir de evidencia sobre sus resultados.

Referencias

1. Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Harvard University Press.

2. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and Conducting Mixed Methods Research (3rd ed.). Sage.

3. Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. Canadian Psychology, 48(2), 86–93.

4. Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention. Routledge.

5. Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.

6. Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55(6), 635–654.

7. Morrison, B. (2007). Restoring Safe School Communities. Federation Press.

8. Olweus, D. (1998). Bullying at School. Blackwell.

9. Ortega Ruiz, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

10. Secretaría de Educación Pública. (2023). Estrategia Nacional para la Convivencia Escolar.

11. UNESCO. (2019). Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying. UNESCO Publishing.

12. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2022). Recomendación general sobre la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes en el ámbito escolar. CNDH.

13. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026a). Ley General de Educación (texto vigente). Diario Oficial de la Federación.

14. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026b). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

Licencia
CC-By-NC-ND

(texto vigente). Diario Oficial de la Federación.

15. Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

16. Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. Campbell Systematic Reviews, 17(2), e1143. https://doi.org/10.1002/cl2.1143

Licencia
CC-By-NC-ND