



Violencia escolar, responsabilidad social educativa y política social en educación media superior: estudio de caso en el CBTA No. 55 de Tamaulipas

Dra. Lidda Consuelo Delgado Cortina⁴³

Mtra. Mayra Mayela Ramírez Gómez⁴⁴

Dra. Perla Janeth Charles Gómez⁴⁵

Resumen

La violencia en el entorno escolar constituye una problemática multidimensional que afecta la convivencia, el bienestar estudiantil y el ejercicio del derecho a una educación segura, inclusiva y libre de discriminación. Desde la perspectiva de la responsabilidad social educativa, la escuela debe asumirse como un espacio de formación ética, corresponsabilidad comunitaria, cultura de paz y respeto a la dignidad humana. El presente artículo analiza la percepción de la violencia escolar en el estudiantado del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 55, ubicado en el ejido La Soledad, municipio de Padilla, Tamaulipas. Para ello, se desarrolló un estudio de caso descriptivo, transversal, con enfoque mixto, mediante la aplicación de una encuesta estructurada de 43 reactivos a 204 estudiantes. El análisis se realizó a partir de frecuencias absolutas y relativas, complementadas con la interpretación cualitativa de las respuestas abiertas. Los resultados permiten advertir que, entre las personas participantes y durante el periodo analizado, la violencia física no fue percibida como una práctica generalizada; sin embargo, se identificaron manifestaciones intermitentes de violencia verbal, exclusión social, rumores, agresiones físicas ocasionales,

⁴³ Universidad Autónoma de Tamaulipas. ldelgado@docentes.uat.edu.mx. ORCID 0009-0006-3184-9914

⁴⁴ Universidad Autónoma de Tamaulipas. mmramirez@docentes.uat.edu.mx. ORCID 0009-0005-8277-0176

⁴⁵ Universidad Autónoma de Tamaulipas. pjcg@docentes.uat.edu.mx. ORCID 0009-0008-5701-9606



ciberacoso y conductas de carácter sexual que requieren atención institucional prioritaria. Asimismo, se observaron áreas de oportunidad en el conocimiento de las rutas de denuncia, la confianza institucional y la percepción de confidencialidad en la atención de los casos. Las respuestas recabadas muestran una valoración favorable hacia la implementación de un programa integral de prevención e intervención basado en talleres, campañas de sensibilización, atención psicológica, capacitación del personal escolar y fortalecimiento de mecanismos institucionales. Se concluye que el fortalecimiento de la prevención y atención de la violencia escolar en el plantel estudiado requiere un modelo integral de responsabilidad social educativa, orientado a la construcción de entornos seguros, inclusivos y corresponsables.

Palabras clave: *violencia escolar, responsabilidad social educativa, educación media superior, convivencia escolar, derechos humanos*



Introducción

La violencia en el entorno escolar constituye una problemática social y educativa que afecta la convivencia, el bienestar emocional, el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiantado. Aunque suele asociarse con agresiones físicas visibles, también comprende manifestaciones verbales, psicológicas, sexuales, patrimoniales, digitales y simbólicas que pueden normalizarse en las relaciones cotidianas, debilitando la confianza, la participación y el sentido de pertenencia.

En la educación media superior, esta problemática adquiere especial relevancia, pues el estudiantado atraviesa una etapa decisiva para la construcción de su identidad, autonomía, relaciones sociales y proyecto de vida. Desde la responsabilidad social educativa, la escuela no debe limitarse a transmitir conocimientos o reaccionar disciplinariamente ante los conflictos, sino asumir una función formativa, preventiva y corresponsable, orientada a la cultura de paz, la inclusión, la participación y la protección de la comunidad escolar.

En este estudio, la violencia escolar constituye el problema central; la responsabilidad social educativa, el enfoque para analizar las prácticas y capacidades institucionales de prevención y atención; y la política social, el marco que permite traducir el diagnóstico en acciones integrales orientadas a garantizar derechos, reducir riesgos y fortalecer el bienestar. Así, el eje analítico relaciona las manifestaciones de violencia percibidas con la respuesta institucional del plantel y con la formulación de medidas de prevención, atención y seguimiento.

La investigación se desarrolla en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 55, ubicado en el ejido La Soledad, municipio de Padilla, Tamaulipas. Su objetivo es analizar la percepción del estudiantado sobre la violencia escolar, sus principales manifestaciones, el conocimiento de los mecanismos institucionales de atención y las áreas de oportunidad para fortalecer su prevención desde la responsabilidad social educativa, como base para proponer medidas de política social en el ámbito escolar.



Se trata de un estudio de caso descriptivo y transversal, por lo que los resultados se circunscriben a las percepciones de las personas participantes, al plantel y al periodo analizados, sin pretender establecer relaciones causales ni generalizar los hallazgos a otras comunidades educativas.

El artículo presenta el marco teórico y normativo, la metodología, los resultados del diagnóstico y su discusión, una propuesta de modelo integral de intervención y las conclusiones del estudio.

Violencia escolar y sus manifestaciones

La violencia escolar es un fenómeno multidimensional que incluye manifestaciones físicas, verbales, psicológicas, sociales, sexuales, patrimoniales y digitales. Como espacio de aprendizaje y socialización, la escuela también reproduce relaciones de poder, prácticas de inclusión o exclusión y formas de convivencia entre pares. Su análisis debe considerar tanto las agresiones explícitas como conductas cotidianas normalizadas, entre ellas insultos, burlas, rumores, humillaciones, amenazas, ciberacoso, difusión no autorizada de imágenes y comentarios sexuales no deseados (Olweus, 1998; Ortega-Ruiz, 2010). Estas manifestaciones constituyen categorías analíticas para examinar cómo la comunidad educativa reconoce y valora la violencia en su entorno.

Olweus (1998) definió el *bullying* como una agresión reiterada marcada por la intencionalidad y la asimetría de poder, lo que permite diferenciarlo de los conflictos ocasionales. Posteriormente, Ortega-Ruiz (2010) amplió el análisis hacia otras formas de violencia que, aun sin cumplir estrictamente esos criterios, afectan el clima escolar, la seguridad emocional y el sentido de pertenencia. Esta distinción permite examinar por separado las conductas reiteradas y los incidentes intermitentes que deterioran la convivencia y requieren atención institucional.

En el ámbito internacional, la UNESCO (2019) ha advertido que la violencia escolar y el acoso constituyen problemas extendidos que afectan el derecho a la educación, el bienestar y el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes. Su informe *Behind the numbers*:



Ending school violence and bullying sistematiza evidencia internacional y señala que la violencia escolar incluye dimensiones físicas, psicológicas, sexuales y digitales, así como factores de vulnerabilidad asociados al género, la discapacidad, la orientación sexual, la identidad, el origen étnico o la condición socioeconómica.

Desde la perspectiva regional, UNICEF (2021) ha documentado que la violencia contra niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe se expresa en múltiples entornos, incluido el escolar, y se relaciona con normas sociales arraigadas, desigualdades de género, discriminación y debilidades institucionales para prevenir y responder oportunamente.

Estas aportaciones permiten comprender que las conductas violentas no se producen de manera aislada ni dependen exclusivamente de características individuales, sino que pueden vincularse con relaciones desiguales, prácticas discriminatorias y condiciones institucionales que favorecen su normalización o dificultan su denuncia. El análisis del caso considera tanto las manifestaciones percibidas como la confianza en los mecanismos escolares de atención.

En México, el estudio de la violencia escolar ha transitado del *bullying* hacia enfoques que incorporan discriminación, exclusión, desigualdad, violencia de género, violencia digital y convivencia escolar. De Agüero Servín (2020) destaca que la literatura analiza los tipos de violencia, los actores y las relaciones que configuran el maltrato en secundarias y bachilleratos. Desde esta perspectiva, la investigación examina no solo las agresiones físicas, sino también las formas de violencia que pueden normalizarse y las condiciones que favorecen o dificultan su detección y atención.

Los estudios derivados de PISA muestran que el acoso escolar se relaciona con el clima institucional, el sentido de pertenencia, la cooperación entre estudiantes y la percepción de seguridad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) reportó que los riesgos de seguridad escolar se asocian negativamente con la sensación de protección del estudiantado y con el apoyo docente percibido. Estos hallazgos permiten analizar la violencia no solo como una conducta individual, sino también como un indicador



del bienestar y de la capacidad institucional. La confianza en las autoridades, el conocimiento de las rutas de denuncia, la confidencialidad y la disposición para denunciar resultan variables relevantes para valorar la prevención, la atención y la respuesta de la escuela.

La Ley para la Prevención de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Tamaulipas reconoce el derecho del alumnado a un ambiente seguro y define la violencia escolar como actos físicos, verbales, sexuales, patrimoniales, psicológicos o digitales destinados a dañar, amenazar o discriminar (Congreso del Estado Libre y Soberano de Tamaulipas, 2024). Dicha definición opera como referente normativo y analítico para clasificar las conductas, contrastar las percepciones de la comunidad con las obligaciones institucionales y valorar las áreas de oportunidad en prevención, atención y protección.

A partir de estas aportaciones, el marco analítico se organiza en tres dimensiones interrelacionadas: las manifestaciones de violencia percibidas -físicas, verbales, psicológicas, sociales, sexuales, patrimoniales y digitales-; las dinámicas relacionales y sus efectos en la convivencia, la seguridad y el sentido de pertenencia; y la capacidad institucional, expresada en el conocimiento de las rutas de denuncia, la confianza en las autoridades, la confidencialidad y los mecanismos de atención. Esta articulación permite interpretar los resultados no como una simple enumeración de conductas, sino como expresiones vinculadas con el clima escolar y con las condiciones institucionales para prevenir, detectar y atender la violencia.

Responsabilidad social educativa

La responsabilidad social educativa reconoce que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que forma personas capaces de convivir de manera ética, solidaria y comprometida con su comunidad. El entorno escolar se concibe así como un espacio de corresponsabilidad entre estudiantes, docentes, personal directivo, familias e instituciones. Desde esta perspectiva, la responsabilidad social educativa constituye una categoría analítica para examinar cómo las decisiones, prácticas, relaciones y omisiones institucionales inciden en el bienestar de la comunidad escolar (Vallaes, 2014).



La responsabilidad social educativa se operacionaliza mediante tres dimensiones interrelacionadas: la ética y formativa, vinculada con valores, derechos humanos, empatía y resolución pacífica de conflictos; la comunitaria y participativa, referida a la corresponsabilidad y participación estudiantil; y la institucional y preventiva, que comprende protocolos, denuncia, atención psicológica, capacitación, confidencialidad y seguimiento. Así, se analiza a partir de prácticas y capacidades concretas, y no solo como una declaración de principios.

La prevención de la violencia escolar no debe limitarse a la aplicación de sanciones posteriores al conflicto. Exige desarrollar capacidades individuales, colectivas e institucionales para identificar riesgos, intervenir oportunamente y fortalecer la empatía, el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y el sentido de pertenencia. En este sentido, la responsabilidad social educativa supone transitar de modelos predominantemente reactivos y disciplinarios hacia modelos preventivos, formativos y comunitarios (Puig et al., 2011; Vallaeys, 2014). Este tránsito implica que la institución no solo responda ante hechos consumados, sino que revise de manera permanente sus prácticas de convivencia, sus canales de comunicación y las condiciones de seguridad y confianza que ofrece a la comunidad.

La formación ética implica reconocer la dignidad, respetar las diferencias y resolver los conflictos sin violencia. Se vincula con la cultura de paz, entendida como valores y prácticas orientados al rechazo de la violencia, el diálogo, la cooperación y los derechos humanos (Naciones Unidas, 1999). Esta cultura debe trascender los contenidos del aula y reflejarse en la toma de decisiones, la aplicación de normas y la atención de situaciones de violencia.

La Ley General de Educación dispone que la educación debe respetar la dignidad humana, incorporar los enfoques de derechos humanos e igualdad sustantiva y promover la cultura de paz, la convivencia democrática y el rechazo de la violencia y la discriminación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2026b). Este marco convierte la responsabilidad social educativa en una obligación institucional que debe expresarse en



acciones permanentes de prevención, educación socioemocional, participación estudiantil, capacitación, denuncia accesible y fortalecimiento de la confianza institucional.

La responsabilidad social educativa funciona en esta investigación como la categoría articuladora entre las manifestaciones de violencia, las condiciones de convivencia y la respuesta institucional. Su utilidad analítica consiste en valorar si las prácticas del plantel contribuyen a prevenir la violencia y proteger a la comunidad, así como en identificar las capacidades que requieren fortalecerse. Bajo esta perspectiva, los talleres, campañas, protocolos o servicios de atención no constituyen acciones aisladas, sino componentes de una política institucional integral de prevención, corresponsabilidad y cuidado.

Derechos humanos, inclusión y convivencia escolar

El enfoque de derechos humanos permite entender la violencia escolar como una afectación a la educación, la igualdad, la integridad personal y una vida libre de violencia, y no solo como un problema disciplinario. La escuela debe prevenir prácticas que lesionen la dignidad, identificar riesgos y brindar respuestas oportunas y protectoras (UNESCO, 2015; UNICEF, 2021). En este estudio, dicho enfoque permite valorar si las relaciones y los mecanismos institucionales favorecen un entorno seguro, incluyente y respetuoso de los derechos de la comunidad educativa.

La Constitución reconoce los derechos a la educación, la igualdad y la no discriminación, así como la obligación de las autoridades de garantizar los derechos humanos. Por su parte, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes protege la igualdad sustantiva, el desarrollo integral, la inclusión y una vida libre de violencia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2026a, 2026c). Este marco resulta aplicable al estudio porque parte del alumnado es adolescente y permite valorar la actuación institucional más allá de su función como antecedente jurídico.

La inclusión educativa implica condiciones reales para participar, expresarse, aprender y convivir en igualdad, no solo acceso o permanencia. Las manifestaciones y efectos de la violencia pueden variar según el género, la edad, la discapacidad, la cultura, la religión,



la orientación sexual, la identidad o el contexto social (UNESCO, 2020). En este estudio, la inclusión permite analizar si las prácticas escolares reconocen la diversidad, eliminan barreras y ofrecen respuestas pertinentes ante riesgos de exclusión, discriminación o silenciamiento.

La convivencia escolar debe entenderse como una construcción permanente que se expresa en la calidad de las relaciones, el trato respetuoso, la participación, la confianza y la resolución pacífica de los conflictos. Su fortalecimiento requiere normas claras, prácticas pedagógicas congruentes, mecanismos accesibles de atención y vínculos comunitarios orientados a prevenir la discriminación. Desde este enfoque, el instrumento aplicado en el CBTA No. 55 incorpora preguntas sobre promoción y enseñanza de los derechos humanos, respeto a la diversidad, actuación equitativa de las autoridades y libertad para expresar opiniones sin temor a represalias. Estas variables permiten examinar no solo la presencia de conductas violentas, sino también las condiciones institucionales y relacionales que pueden prevenirlas, normalizarlas o dificultar su denuncia y atención.

Protocolos, rutas de denuncia y confianza institucional

La atención de la violencia escolar comprende tres dimensiones: los protocolos institucionales, que definen responsabilidades, procedimientos y medidas de protección; el conocimiento de las rutas de denuncia, referido a saber qué conductas reportar, ante quién acudir y cómo solicitar atención; y la confianza institucional, asociada con la percepción de una respuesta confidencial, imparcial, oportuna y libre de represalias. La existencia formal de un protocolo no garantiza que sea conocido ni que la comunidad se sienta segura para utilizarlo (UNICEF, 2021).

El Colegio de Bachilleres (2025) ha difundido instrumentos dirigidos a promover la convivencia y proteger la seguridad, dignidad e integridad del estudiantado. Entre ellos se encuentran el *Protocolo para la Convivencia Armónica del Estudiantado*, los protocolos de protección en la revisión de útiles escolares, los protocolos de seguridad y los lineamientos para prevenir y atender la violencia sexual. Estos documentos constituyen el componente



normativo y procedimental de la respuesta institucional, pues delimitan conductas, autoridades y formas de intervención. Sin embargo, su eficacia requiere traducir sus disposiciones en rutas comprensibles, accesibles y aplicables dentro de cada plantel.

En el ámbito estatal, el *Protocolo local de erradicación del acoso escolar en educación básica en Tamaulipas* establece criterios de prevención, atención y actuación institucional (Secretaría de Educación de Tamaulipas, 2024). No obstante, la disponibilidad documental de un protocolo debe distinguirse de su difusión y apropiación práctica, pues su utilidad disminuye cuando los canales de denuncia no son visibles, el lenguaje es complejo o el personal desconoce cómo aplicarlo. En el CBTA No. 55, las respuestas muestran un conocimiento limitado y desigual de las instancias, los canales y los pasos para denunciar, mientras que la percepción sobre confidencialidad y actuación de las autoridades permite valorar separadamente la confianza institucional.

El fortalecimiento institucional debe atender separadamente las tres dimensiones. Respecto de los protocolos, se requiere revisar su claridad, accesibilidad, pertinencia y articulación con las responsabilidades del personal. En cuanto a las rutas de denuncia, es necesaria una difusión permanente que explique, mediante lenguaje sencillo, dónde acudir, qué procedimiento se seguirá y qué apoyos están disponibles. Para fortalecer la confianza, deben garantizarse confidencialidad, trato digno, oportunidad, protección contra represalias y seguimiento verificable. Desde la responsabilidad social educativa, estos elementos deben integrarse en una política de convivencia que convierta los instrumentos normativos en prácticas institucionales conocidas, accesibles y confiables para toda la comunidad escolar.

Metodología

La investigación se desarrolló como un estudio de caso descriptivo y transversal, con enfoque mixto convergente de predominio cuantitativo, orientado a analizar la percepción del estudiantado del CBTA No. 55 sobre la violencia escolar. El componente cuantitativo permitió identificar la frecuencia de las distintas manifestaciones de violencia, así como valorar el conocimiento de las rutas de denuncia y la confianza en la atención institucional.



El componente cualitativo recuperó las necesidades, valoraciones y propuestas expresadas en las respuestas abiertas. Ambos componentes se analizaron por separado y se integraron durante la interpretación mediante un procedimiento de contraste y complementariedad.

El estudio se realizó en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 55, ubicado en el ejido La Soledad, municipio de Padilla, Tamaulipas. Se empleó un muestreo no probabilístico por disponibilidad. El alumnado fue contactado durante el horario de clases y recibió información sobre el propósito académico del estudio, el carácter diagnóstico del instrumento y el uso de los datos recabados. Previamente a la aplicación del cuestionario, se obtuvo el consentimiento informado de las personas participantes. La base quedó integrada por 204 registros de respuesta, correspondientes principalmente a estudiantes de primero, tercero y quinto semestre, aunque también se registró una participación marginal de segundo, cuarto y sexto. Debido a que algunos reactivos quedaron sin respuesta, estas se conservaron como datos faltantes y los porcentajes se calcularon sobre el total de registros ($N = 204$).

Para recolectar la información se utilizó una encuesta diagnóstica estructurada de 43 reactivos, aplicada mediante Google Forms durante noviembre y diciembre de 2025. El instrumento incluyó preguntas cerradas, escalas tipo Likert y reactivos abiertos, y se construyó a partir de las categorías del marco teórico y normativo: manifestaciones de violencia, derechos humanos, inclusión, convivencia escolar, protocolos institucionales, rutas de denuncia y confianza en la atención. La revisión de contenido fue realizada por las autoras mediante la verificación de la correspondencia entre el objetivo, las categorías analíticas y los reactivos, así como la claridad y pertinencia de su redacción. Debido a que no se diseñó como una escala psicométrica ni se realizaron pruebas de validez de constructo o confiabilidad, su alcance fue exclusivamente diagnóstico.

El análisis cuantitativo se efectuó mediante estadística descriptiva, con el cálculo de frecuencias absolutas y relativas. Los resultados se organizaron conforme a las dimensiones del estudio y se interpretaron como tendencias entre las personas participantes. Por el carácter no probabilístico de la muestra, no se realizaron inferencias estadísticas ni se establecieron relaciones causales, por lo que los hallazgos se circunscriben al plantel y al periodo analizado.



Las respuestas abiertas se examinaron mediante análisis temático de contenido. Primero se efectuó su lectura e identificación de unidades de sentido; después se codificaron y agruparon en cinco categorías: sensibilización y formación preventiva, atención psicológica, capacitación del personal, fortalecimiento de las rutas de denuncia y promoción de la convivencia y participación estudiantil. Finalmente, los hallazgos cualitativos se contrastaron con las frecuencias cuantitativas para ampliar su interpretación y fundamentar las líneas de intervención propuestas.

Resultados

Esta sección presenta los principales hallazgos del instrumento diagnóstico aplicado en el CBTA No. 55. Para evitar una reproducción aislada de los 43 reactivos, los resultados se organizan en seis ejes: características de la población participante, tipos de violencia percibidos, valoración del entorno escolar, perspectiva de derechos humanos, conocimiento de las rutas de denuncia y confianza institucional, así como expectativas de intervención. El análisis no se limita a describir porcentajes, sino que examina las diferencias entre las conductas reportadas, su frecuencia, gravedad y grado de normalización; además, distingue entre percepción de seguridad, conocimiento de las rutas de denuncia y confianza en la respuesta institucional.

Caracterización de la población participante

La encuesta fue respondida por 204 personas, principalmente estudiantes de entre 15 y 17 años. El 46.08% tenía 16 años; el 59.80% se identificó como mujer, el 35.78% como hombre y el 4.41% no especificó su género. El tercer semestre concentró el 62.75% de las respuestas, por lo que los resultados reflejan en mayor medida la experiencia de este grupo. El 4.90% manifestó presentar alguna discapacidad. Esta composición debe considerarse al interpretar los hallazgos, pues la distribución desigual entre semestres y grupos impide asumir que todas las experiencias escolares están representadas con la misma intensidad. Las características de las personas participantes se presentan en la Tabla 1.



Tabla

1

Características generales de las personas participantes

Variable	Categoría o dato	n	Porcentaje
Edad predominante	16 años	94	46.08%
Género	Mujeres	122	59.80%
Género	Hombres	73	35.78%
Género	No especificado	9	4.41%
Semestre predominante	Tercer semestre	128	62.75%
Personas con discapacidad	Sí	10	4.90%

Nota. Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a estudiantes del CBTA No. 55.

Tipos de violencia percibidos

Los resultados muestran una mayor presencia de manifestaciones verbales, sociales y físicas, que pueden incorporarse a las interacciones cotidianas y minimizarse como bromas o conflictos ordinarios. Las conductas sexuales y digitales registraron porcentajes menores, pero requieren atención por sus posibles efectos en la dignidad, la privacidad, la seguridad emocional y la permanencia escolar. La presencia reportada reúne las respuestas “rara vez”, “a veces”, “frecuentemente” y “siempre”, por lo que no debe interpretarse como exposición uniforme o reiterada. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Manifestaciones de violencia percibidas en el entorno escolar

Conducta	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente o siempre	Presencia reportada
Insultos, burlas o apodosos ofensivos	38.24%	26.96%	22.55%	9.80%	59.31%
Rumores, humillaciones o exclusión social	44.12%	24.51%	22.06%	6.86%	53.43%
Golpes, empujones o agresiones físicas	45.59%	29.41%	18.14%	4.41%	51.96%
Comentarios sexuales no deseados	67.65%	13.73%	9.31%	6.86%	29.90%



Conducta	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente o siempre	Presencia reportada
Difusión no autorizada de imágenes personales	77.45%	8.33%	6.86%	4.41%	19.60%
Ciberacoso	77.45%	11.76%	5.39%	2.94%	20.09%

Nota. La presencia reportada corresponde a la suma de “rara vez”, “a veces”, “frecuentemente” y “siempre”. No incluye respuestas vacías.

Percepción general de la violencia escolar

La percepción general confirma que la violencia verbal es una de las manifestaciones más visibles. Solo el 19.61% señaló que nunca existe violencia verbal entre estudiantes, mientras que el 77.45% reportó algún nivel de ocurrencia; el 2.94% restante correspondió a respuestas no contestadas. En el caso de la violencia física, el 31.37% respondió “nunca” y la mayoría de los reportes positivos se concentró en “rara vez” y “a veces”. En contraste, el 53.43% manifestó no haber presenciado acoso escolar o *bullying*. Esta diferencia puede relacionarse con que el *bullying* exige reiteración y desigualdad de poder, mientras que los reactivos sobre agresiones incluyen también hechos ocasionales.

La percepción de seguridad fue relativamente favorable, pues el 42.65% manifestó sentirse siempre seguro dentro del plantel. No obstante, este resultado no permite afirmar que la seguridad sea una experiencia compartida por toda la población, ya que las demás respuestas reflejan distintos grados de incertidumbre o vulnerabilidad. La seguridad percibida tampoco depende exclusivamente de la ausencia de agresiones físicas, sino del trato cotidiano, la posibilidad de solicitar ayuda y la respuesta del personal. En este sentido, las valoraciones divididas sobre la intervención docente indican que la actuación institucional no es reconocida como constante por todas las personas participantes.

Perspectiva de derechos humanos



Los resultados relacionados con derechos humanos presentan una valoración favorable, aunque no plenamente consolidada. El 33.82% considera que siempre se promueve el respeto a los derechos humanos; el 44.61% percibe que el personal respeta constantemente la diversidad de género, cultura y religión; y el 47.06% señala que siempre recibe enseñanza sobre sus derechos. Estos porcentajes muestran la presencia de prácticas institucionales positivas, pero también revelan que ninguna de ellas es reconocida de manera constante por la mayoría absoluta. La distancia entre promoción formal y experiencia cotidiana constituye, por tanto, un aspecto relevante para interpretar la convivencia escolar.

La libertad para expresar opiniones presenta una valoración más limitada, pues solo el 28.43% manifestó sentirse siempre libre de hacerlo sin temor a represalias. Este hallazgo resulta significativo porque la participación estudiantil requiere no solo conocer los derechos, sino contar con condiciones efectivas para ejercerlos. Una escuela puede desarrollar contenidos sobre igualdad y respeto, pero mantener barreras informales para manifestar inconformidades o denunciar situaciones sensibles. La coexistencia de percepciones favorables e intermedias sugiere que los derechos humanos deben analizarse como prácticas relacionales e institucionales, y no únicamente como contenidos transmitidos en el aula.

Conocimiento de las rutas de denuncia y confianza institucional

El conocimiento de las rutas de denuncia fue desigual, pues coexistieron respuestas de conocimiento frecuente con niveles relevantes de desconocimiento o apropiación limitada. La preferencia por docentes y tutores muestra que la cercanía y la confianza interpersonal influyen en la búsqueda de apoyo; sin embargo, el grupo que manifestó que no acudiría a ninguna instancia constituye una señal de alerta. Este resultado podría relacionarse con desconocimiento, temor a represalias, vergüenza o dudas sobre la utilidad de denunciar, aunque el instrumento no permite comprobar directamente estas razones. Asimismo, los niveles regulares o bajos de confianza y la incertidumbre sobre la confidencialidad evidencian que fortalecer la denuncia exige no solo difundir las rutas, sino demostrar que la



atención será oportuna, imparcial y libre de represalias. Los resultados se sintetizan en la Tabla 3.

Tabla 3

Rutas de denuncia, canales de atención y confianza institucional

Indicador	Resultado relevante
Conocimiento frecuente o permanente de las rutas de denuncia	24.02% siempre; 10.78% frecuentemente
Conocimiento limitado o nulo de las rutas de denuncia	24.51% nunca; 15.20% rara vez; 21.57% a veces
Principal figura de apoyo	37.75% acudiría a docente/tutor
Otros canales reconocidos	29.90% dirección; 19.61% orientación escolar
No acudiría a nadie	8.33%
Confianza institucional regular, baja o nula	34.31% regular; 22.55% poca; 8.33% ninguna
Confidencialidad incierta	34.80% ni de acuerdo ni en desacuerdo

Nota. Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a estudiantes del CBTA No. 55.

Expectativas, capacitación y propuestas de intervención

La implementación de un programa integral recibió el respaldo del 67.65% de las personas participantes: 39.22% estuvo de acuerdo y 28.43% totalmente de acuerdo. Este resultado expresa una disposición favorable hacia una intervención institucional articulada, aunque no supone consenso sobre todas las estrategias que deberían integrarla. La aceptación general debe analizarse junto con la valoración de cada medida, pues el apoyo a un programa puede coexistir con reservas respecto de talleres, campañas, protocolos, vigilancia o participación familiar. Esta diferencia muestra la necesidad de construir una propuesta flexible, basada en las necesidades específicas de la comunidad escolar.

Las respuestas sobre acciones concretas presentan una aparente tensión. La atención psicológica, el acompañamiento, la vigilancia en espacios de riesgo y la capacitación fueron consideradas relevantes; sin embargo, también se registraron valoraciones bajas para talleres, campañas, protocolos visibles y brigadas estudiantiles. En las respuestas abiertas, en cambio, se propusieron reiteradamente pláticas, talleres, campañas y materiales informativos. Esta



diferencia no necesariamente implica rechazo a dichas acciones, sino que puede expresar inconformidad con actividades aisladas, repetitivas o poco participativas. El modelo deberá priorizar estrategias continuas, prácticas y adaptadas a las experiencias del estudiantado.

Respecto de la preparación del personal, el 35.29% estuvo de acuerdo en que cuenta con capacitación para atender casos de violencia, mientras que el 34.31% mantuvo una posición neutral. La cercanía entre ambas respuestas evidencia que la capacidad institucional no es reconocida de manera clara por toda la comunidad. Esta incertidumbre puede relacionarse con el desconocimiento de las competencias del personal, la escasa visibilidad de sus intervenciones o la falta de criterios uniformes de actuación. El modelo debe incluir formación en detección temprana, atención inicial, protección, canalización y seguimiento, además de comunicar las funciones de cada instancia escolar.

Las respuestas abiertas se sistematizaron en cinco categorías recurrentes: sensibilización y formación preventiva; atención y acompañamiento psicológico; seguridad y vigilancia; protocolos claros y denuncia confidencial; y participación estudiantil, docente y familiar. Estas categorías sustentan, respectivamente, los ejes educativo, de acompañamiento, de protección, institucional y comunitario del modelo de intervención. De este modo, las propuestas del estudiantado se articulan como insumos para desarrollar acciones permanentes, evaluables y vinculadas entre sí desde la responsabilidad social educativa.

Discusión

Los resultados permiten interpretar la violencia escolar en el CBTA No. 55 como un fenómeno multidimensional que se expresa con intensidades diferenciadas. Más que evidenciar una presencia generalizada de agresiones físicas, el diagnóstico muestra conductas verbales, sociales, físicas, sexuales y digitales que inciden en la convivencia. Esta lectura coincide con Ortega-Ruiz (2010) y UNESCO (2019), quienes advierten que la violencia escolar comprende prácticas cotidianas que pueden pasar inadvertidas o normalizarse. Por



ello, las respuestas “rara vez” y “a veces” no son residuales, sino indicios de dinámicas que pueden deteriorar progresivamente el clima escolar.

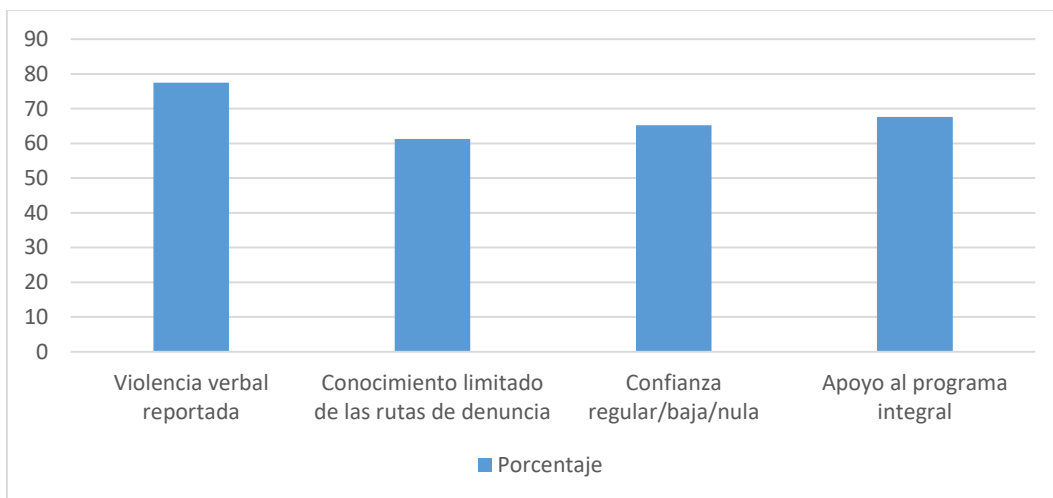
La mayor visibilidad de insultos, burlas, apodos, rumores y exclusión confirma que la violencia verbal y social suele integrarse con facilidad a las relaciones entre pares. A diferencia del *bullying* definido por Olweus (1998), estas conductas no siempre acreditan reiteración o asimetría de poder, pero pueden crear condiciones para su desarrollo. Su aparente carácter cotidiano dificulta reconocerlas como violencia y favorece su tolerancia. En este sentido, la prevención no debe esperar a que las agresiones alcancen niveles graves, sino intervenir en las formas iniciales de humillación, discriminación y aislamiento que afectan la pertenencia y la participación estudiantil.

Aunque la violencia física aparece con menor intensidad, no debe analizarse de forma aislada, pues puede constituir la expresión visible de conflictos verbales o sociales previamente desatendidos. Por otra parte, las conductas sexuales y digitales presentan porcentajes menores, pero implican riesgos específicos vinculados con la dignidad, la privacidad y la exposición pública. UNESCO (2019) y UNICEF (2021) sostienen que la frecuencia no es el único criterio para valorar la gravedad de una conducta. En consecuencia, comentarios sexuales, difusión de imágenes y ciberacoso requieren respuestas especializadas, confidenciales y sensibles al género, la inclusión y la no discriminación. Las principales áreas críticas identificadas se presentan en la Figura 1.



Figura 1

Síntesis de áreas críticas identificadas en la discusión



Nota. Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a estudiantes del CBTA No. 55.

En conjunto, evidencian que la problemática no se limita a las conductas entre estudiantes, sino que también comprende las condiciones institucionales para prevenirlas y atenderlas. Esta interpretación coincide con la OCDE (2023), que relaciona la seguridad escolar con el clima institucional y el apoyo percibido. Por tanto, la valoración de la violencia debe considerar simultáneamente las relaciones entre pares y la capacidad de respuesta de la escuela.

La brecha entre la existencia formal de protocolos y su conocimiento efectivo constituye un hallazgo institucional relevante. Los protocolos pueden definir responsabilidades y procedimientos, pero su eficacia depende de que sean comprensibles, accesibles y conocidos por la comunidad. UNICEF (2021) advierte que la falta de información y de mecanismos seguros puede dificultar la comunicación de los casos. En el CBTA No. 55, el conocimiento desigual de las rutas sugiere que la difusión no ha generado una apropiación homogénea. Esto puede favorecer respuestas informales, retrasar la atención y mantener ocultas situaciones que requieren protección especializada.



La confianza institucional representa una dimensión distinta del conocimiento de las rutas, pues saber ante quién acudir no implica necesariamente esperar una respuesta eficaz, confidencial o libre de represalias. UNICEF (2019) advierte que el silencio de las víctimas y de quienes presencian el acoso contribuye a invisibilizar su magnitud, y que el temor a sufrir consecuencias por hablar o denunciar puede favorecer la aceptación cotidiana de estas conductas. En este contexto, el hecho de que una parte del estudiantado no acudiría a nadie puede interpretarse como un posible indicio de silenciamiento dentro del clima escolar, asociado al miedo a ser señalado como delator, al rechazo entre pares o a posibles represalias. Aunque el instrumento no permite comprobar directamente estas razones, el hallazgo sugiere que la prevención debe fortalecer tanto las rutas de denuncia como las condiciones de seguridad y confianza necesarias para utilizarlas.

La incertidumbre respecto de la confidencialidad refuerza esta interpretación, pues la denuncia depende de que las personas perciban protección y control sobre la información compartida. La neutralidad registrada no necesariamente expresa indiferencia, sino que puede revelar desconocimiento sobre el manejo institucional de los casos. Desde un enfoque de derechos humanos, la confidencialidad debe traducirse en procedimientos visibles, trato digno y medidas contra la revictimización. Por ello, la confianza no se fortalece únicamente mediante mensajes institucionales, sino a través de respuestas consistentes que demuestren que los reportes producen acciones oportunas y seguras.

Desde la responsabilidad social educativa, los hallazgos justifican transitar de una respuesta disciplinaria hacia un modelo preventivo, formativo y corresponsable. Vallaey (2014) plantea que las instituciones deben reconocer y gestionar los efectos de sus prácticas y omisiones sobre su comunidad. Aplicado al ámbito escolar, esto implica articular educación socioemocional, cultura de paz, atención psicológica, capacitación, participación y protocolos accesibles. Las propuestas formuladas por el estudiantado no deben entenderse como actividades aisladas, sino como componentes de una política institucional que vincule prevención, protección y seguimiento.



La valoración diferenciada de talleres, campañas, brigadas y participación familiar también requiere una lectura crítica. El respaldo general a un programa integral contrasta con la menor aceptación de algunas estrategias tradicionales, lo cual puede reflejar experiencias previas percibidas como repetitivas o poco efectivas. Puig et al. (2011) destacan que la formación para la responsabilidad social requiere participación significativa y conexión con problemas reales. En consecuencia, las acciones deberán diseñarse con el estudiantado, incorporar metodologías prácticas y contar con continuidad, seguimiento y evaluación, en lugar de limitarse a actividades informativas ocasionales.

En síntesis, los hallazgos muestran que la violencia intermitente adquiere relevancia cuando converge con rutas de denuncia poco conocidas, confianza limitada e incertidumbre sobre la confidencialidad. Esta combinación puede favorecer la normalización y el subregistro, aun cuando la violencia física no sea percibida como generalizada. La literatura especializada confirma que la convivencia segura depende tanto de prevenir conductas como de fortalecer la capacidad institucional. La intervención en el CBTA No. 55 debe integrar formación, atención, participación y evaluación permanente, sin generalizar los resultados más allá del caso estudiado.

Propuesta de modelo de intervención

A partir del diagnóstico aplicado en el CBTA No. 55, se propone un modelo integral de prevención y atención de la violencia escolar desde la responsabilidad social educativa. El modelo constituye una **elaboración propositiva de las autoras**, sustentada en la evidencia empírica obtenida, pero no equivale a una intervención previamente implementada o evaluada. Su base directa son las manifestaciones de violencia identificadas, las limitaciones en el conocimiento de las rutas de denuncia, la confianza institucional insuficiente y las propuestas expresadas por las personas participantes.

La evidencia empírica sustenta principalmente la necesidad de atender la violencia verbal y social, mejorar la difusión de las rutas de denuncia, fortalecer la confidencialidad y ofrecer acompañamiento psicológico. También respalda la demanda de mayor comunicación,



escucha, vigilancia y actuación oportuna del personal. A partir de estos resultados, las autoras organizan las necesidades en cinco componentes y proponen acciones, mecanismos de seguimiento y formas de coordinación institucional. Esta organización constituye una construcción analítica y operativa derivada del diagnóstico y del marco de responsabilidad social educativa. Los componentes propuestos se presentan en la Tabla 4.

Tabla

4

Componentes del modelo integral de intervención

Componente	Finalidad	Acciones prioritarias
Prevención	Evitar la normalización de conductas violentas y fortalecer la convivencia escolar.	Talleres de respeto, empatía y convivencia; educación socioemocional; cultura de paz; campañas de sensibilización; actividades recreativas incluyentes.
Atención	Garantizar una respuesta oportuna, confidencial y con enfoque de derechos.	Canales confidenciales; atención psicológica; rutas claras de denuncia; acompañamiento a víctimas; registro y seguimiento institucional.
Formación del personal escolar	Homologar criterios de actuación ante situaciones de violencia.	Identificación de señales de violencia; atención inicial; canalización adecuada; perspectiva de derechos humanos, género, inclusión y no discriminación; manejo de conflictos.
Participación estudiantil	Involucrar gradualmente al estudiantado como agente activo de convivencia.	Espacios de escucha; campañas preventivas; brigadas de convivencia; mediación escolar en conflictos no graves; actividades de integración.
Corresponsabilidad familiar y comunitaria	Ampliar la red de prevención, apoyo y canalización especializada.	Comunicación escuela-familia; orientación a madres, padres o tutores; vinculación con instituciones especializadas en salud mental, derechos humanos, inclusión y atención de violencias.

Nota. Elaboración propositiva de las autoras a partir de las necesidades identificadas en el diagnóstico.



Para su implementación, se plantea como ruta mínima la difusión de protocolos en lenguaje claro, la capacitación periódica, la habilitación de canales confidenciales, el seguimiento de casos y la evaluación semestral del clima escolar. Su aplicación deberá iniciar con una etapa piloto, incorporar indicadores de proceso y resultado, y ajustarse con base en la participación de la comunidad escolar.

Conclusiones

Los resultados sugieren que, entre las personas participantes y durante el periodo analizado, la violencia escolar en el CBTA No. 55 se percibe principalmente de manera intermitente, con mayor presencia de expresiones verbales y sociales. También se reportaron agresiones físicas ocasionales y conductas sexuales y digitales que, aunque presentaron menor frecuencia, requieren atención por sus posibles efectos en la dignidad, la privacidad, la seguridad y el bienestar emocional. Estos hallazgos se circunscriben al caso estudiado y reflejan las percepciones recabadas mediante el instrumento diagnóstico.

El conocimiento desigual de las rutas de denuncia y los niveles regulares o bajos de confianza institucional representan áreas de oportunidad dentro del plantel. Estas condiciones podrían dificultar la comunicación de situaciones de violencia o retrasar la solicitud de apoyo, aunque el diseño del estudio no permite establecer relaciones causales. Los resultados orientan la conveniencia de fortalecer la difusión de los protocolos, la confidencialidad, la accesibilidad de los mecanismos y la atención con perspectiva de derechos humanos, género, inclusión y no discriminación.

Las respuestas de las personas participantes muestran una valoración favorable hacia una intervención integral que articule prevención, atención psicológica, capacitación del personal, canales confidenciales y participación de la comunidad escolar. No obstante, la aceptación diferenciada de algunas estrategias indica que su diseño deberá considerar las necesidades y expectativas expresadas por el estudiantado. Las propuestas formuladas constituyen insumos para orientar acciones participativas y sostenidas, cuya pertinencia y



UANL



FTSyDH

POLÍTICAS SOCIALES SECTORIALES

“Calidad e Innovación: Perspectiva contemporánea para la Educación Superior”



efectividad deberán valorarse mediante procesos posteriores de implementación y seguimiento.

Finalmente, el estudio de caso aporta elementos para revisar las acciones de prevención y atención existentes en el CBTA No. 55 y formular una propuesta institucional de convivencia desde la responsabilidad social educativa. Su principal contribución consiste en ofrecer un diagnóstico situado que puede apoyar la toma de decisiones dentro del plantel, sin pretender generalizar los resultados a otras comunidades escolares. Debido a su diseño descriptivo y transversal, se recomienda complementar los hallazgos con estudios cualitativos, mediciones posteriores y evaluaciones de las acciones que lleguen a implementarse.



Referencias

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 2 de junio de 2026).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026b). *Ley General de Educación* (última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 15 de enero de 2026). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026c). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 15 de enero de 2026).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Colegio de Bachilleres. (2025, 10 de noviembre). *Protocolos para planteles federales de educación media superior*. Gobierno de México.
<https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/protocolos-para-planteles-federales-de-educacion-media-superior>
- Congreso del Estado Libre y Soberano de Tamaulipas. (2024). *Ley para la Prevención de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Tamaulipas* (última reforma publicada en el Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas, núm. 80, el 3 de julio de 2024). https://po.tamaulipas.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Ley_Preencion_Violencia_Escolar.pdf
- De Agüero Servín, M. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista Digital Universitaria*, 21(4).
<https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.2>
- Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* (A/RES/53/243). <https://digitallibrary.un.org/record/285677?ln=es>



- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption*.
<https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). *Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía*. Octaedro.
- Secretaría de Educación de Tamaulipas. (2024). *Protocolo local de erradicación del acoso escolar en educación básica en Tamaulipas* [Protocolo institucional].
<https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2024/12/protocolo-local-de-erradicacion-del-acoso-escolar-de-tamaulipas.pdf>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232652_spa
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020, América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- UNICEF. (2019). *Bullying en el ambiente escolar: Qué es y cómo afrontarlo*.
https://www.unicef.org/chile/media/3171/file/bullying_en_el_ambiente_escolar.pdf
- UNICEF. (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015–2021: Una revisión sistemática*.
<https://www.unicef.org/lac/informes/violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-en-america-latina-y-el-caribe>



UANL



FTSyDH

POLÍTICAS SOCIALES SECTORIALES

“Calidad e Innovación: Perspectiva contemporánea para la Educación Superior”



Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105–117. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112>