

# La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México

CUADERNOS DE  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Aportaciones sobre su frecuencia  
y variables asociadas a partir  
de estudios de gran escala

***La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala.***

2021

ISBN: 978-607-8829-43-9

**Coordinación general**

Francisco Miranda López y Giulianna Mary Mendieta Melgar

**Coordinación académica**

Humberto Othón Rivera Navarro, Ma. Edith Vázquez Víquez y María José Corona Burch

**Redacción y procesamiento de datos**

Humberto Othón Rivera Navarro, María Edith Vázquez Víquez, María José Corona Burch y Sandra Hernández González

Con el apoyo de Jorge Luis Medina Beltrán y Óscar Zamora Coronado

---

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.  
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez,  
C. P. 03900, Ciudad de México, México.

---

**Coordinación editorial**

Blanca Estela Gayosso Sánchez  
Directora de área

**Editor responsable**

José Arturo Cosme Valadez  
Subdirector de área

**Editora gráfica responsable**

Martha Alfaro Aguilar  
Subdirectora de área

**Formación**

Martha Alfaro Aguilar  
Heidi Puon Sánchez  
Jefa de departamento

**Corrección de estilo**

Edna Erika Morales Zapata  
María Luisa Santiago López  
Jefas de departamento

---

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Evaluación Diagnóstica (AED).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala.*

**DIRECTORIO**

**JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl  
Presidenta

María del Coral González Rendón  
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores  
Comisionada

Florentino Castro López  
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano  
Comisionado

---

Armando de Luna Ávila  
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán  
Órgano Interno de Control

---

**TITULARES DE ÁREAS**

Francisco Miranda López  
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores  
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza  
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes  
Administración

# Índice

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>1. La violencia en las escuelas: conceptos y enfoques</b>	<b>11</b>
1.1 Breve historia de la violencia escolar	11
1.2 Enfoques para atender la violencia escolar	14
1.3 El concepto de violencia escolar	17
1.4 Acción pública para la prevención y atención de la violencia escolar	30
<b>2. Los factores de la violencia escolar en cinco estudios nacionales</b>	<b>39</b>
2.1 INEE (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México	39
2.2 SEP, UNICEF (2009). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México	48
2.3 CEPAL y UNICEF (2017). Las violencias en el espacio escolar	51
2.4 OCDE (2017). PISA 2015	53
2.5 INEE (2018a). Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales	55
2.6 Discusión de la información	56
2.7 Consideraciones finales del capítulo	58
<b>3. Frecuencia de la violencia escolar entre estudiantes en estudios del acervo de Mejoredu</b>	<b>61</b>
3.1 Estudios en primaria	63
3.2 Estudios en secundaria	69
3.3 Estudios en educación media superior	76
3.4 Consideraciones finales del capítulo	80
<b>4. Variables asociadas con la violencia entre estudiantes</b>	<b>83</b>
4.1 Educación primaria	84
4.2 Educación secundaria	86
4.3 Educación media superior	92
4.4 Consideraciones finales del capítulo	98

<b>Conclusiones y recomendaciones</b> .....	<b>100</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>109</b>
<b>Glosario</b> .....	<b>113</b>

**Anexo 1.**

<b>Definiciones de violencia escolar en los estudios recopilados</b> .....	<b>118</b>
--	------------

**Anexo 2.**

<b>Niveles de significación de las comparaciones entre pares de grupos de las variables independientes</b> .....	<b>121</b>
--	------------

## Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene un mandato muy claro en relación con el estudio de la violencia escolar: coadyuvar a la promoción de la convivencia escolar pacífica. La Ley General de Educación (artículo 74, fracción V) establece que las autoridades educativas deberán solicitar a Mejoredu:

estudios, investigaciones, informes y diagnósticos que permitan conocer las causas y la incidencia del fenómeno de violencia o maltrato entre escolares en cualquier tipo, ya sea psicológica, física o cibernética, así como su impacto en el entorno escolar, en la deserción de los centros educativos, en el desempeño académico de los educandos, en sus vínculos familiares y comunitarios y el desarrollo integral de todas sus potencialidades, así como las medidas para atender dicha problemática.

En este sentido, Mejoredu, además de asumir de manera responsable estas obligaciones que la ley señala, tiene la firme convicción de dar prioridad a la promoción de la convivencia escolar pacífica y se compromete con ello.

Así, en el documento *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación* (Mejoredu, 2020a), la Comisión plantea su concepción acerca de una buena educación: por una parte, aceptable y común y, por otra, equitativa. Entre los rasgos que conforman el carácter aceptable y común está el de ser digna, lo que “implica que las condiciones materiales y sociales necesarias para enseñar [...] y aprender, así como las relaciones que distinguen estos procesos y la convivencia en los espacios educativos, se rigen por el reconocimiento, respeto y ejercicio de los derechos de las personas que participan en ellos, principalmente estudiantes y docentes” (p. 21). De esta manera, una educación en la que esté presente la violencia física o simbólica no puede considerarse buena, aun y cuando exista aprendizaje.

En el mismo documento, se expresan los campos de acción para la mejora de la educación. Dos de ellos son especialmente relevantes en la promoción de una convivencia pacífica y la eliminación de la violencia en la escuela. El primero es la participación estudiantil. Para Mejoredu es primordial que la educación abra

“espacios de participación a niñas y niños con el fin de acordar un marco de convivencia en el aula y la escuela” (Mejoredu, 2020a). El otro campo es la gestión escolar, la cual puede articular en una visión común las necesidades, motivaciones y representaciones de todas las personas que integran la comunidad escolar.

En congruencia con estas concepciones, Mejoredu ha planteado en su Programa Institucional 2020-2024 (Mejoredu, 2020b) el "Objetivo prioritario 2. Mejorar la oferta de información relevante y las orientaciones técnico-pedagógicas que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes de educación básica, media superior y de adultos para fortalecer la excelencia, la inclusión y la equidad educativa". En función del logro de este objetivo, en el numeral 6.2 se contemplan acciones relativas al desarrollo de “estudios e investigaciones sobre la participación de los estudiantes en la escuela, los retos de aprendizaje para personas que enfrentan condiciones de vulnerabilidad, el clima y la convivencia escolar, y el involucramiento de las familias en el aprendizaje de los estudiantes”.

El reporte que aquí se presenta es el primero de esos esfuerzos. Se orienta, por una parte, al estudio de la frecuencia de la violencia entre estudiantes mediante la sistematización de estudios a gran escala que se han realizado en México; por otra, trata de identificar las variables asociadas a este fenómeno a través de análisis estadísticos de la información contenida en las bases de datos de algunos de esos estudios. A partir de los resultados obtenidos, se ofrecen recomendaciones sobre grupos y contextos que ameritan una atención especial por parte de las autoridades educativas y escolares. Además, presenta una revisión de las formas como se ha medido la violencia escolar en los estudios analizados y plantea sugerencias para mejorar el abordaje.

Tomando como punto de partida este ejercicio inicial de aproximación y análisis de la violencia entre estudiantes, Mejoredu emprenderá nuevos proyectos para el estudio de la violencia y de la convivencia escolar que contribuyan a hacer realidad los derechos humanos y, en especial, el derecho a la educación de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes de México.

# Introducción

El presente documento expone los resultados de un estudio cuyo objetivo fue analizar la frecuencia<sup>1</sup> de la violencia entre estudiantes en las escuelas mexicanas de educación primaria, secundaria y media superior, así como las variables asociadas con este fenómeno, a partir de fuentes preexistentes; específicamente, investigaciones y evaluaciones a gran escala que contienen información empírica valiosa sobre este problema en la educación básica (EB) y la educación media superior (EMS) del país. Con base en lo anterior, se formulan recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas y escolares, y se trazan rutas orientadas a desarrollar el análisis del fenómeno en estudios posteriores.

Con el fin de estudiar la frecuencia de la violencia se utilizaron los reportes de nueve estudios<sup>2</sup> realizados en el país, con muestras que permiten hacer inferencias a escala nacional y por tipo de servicio. Para el análisis de las variables asociadas se empleó la información contenida en las bases de datos de tres de esos estudios (uno de primaria, otro de secundaria y uno más de educación media superior). Dichas bases de datos son parte del acervo de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

Se trata de estudios que, si bien tenían otros temas como objetivo principal, por ejemplo, el aprendizaje o la educación cívica, incluyeron variables para indagar sobre la violencia escolar, así como diferentes aspectos de escuelas y estudiantes. Esas variables, en su momento, fueron objeto de análisis limitados desde la perspectiva del estudio de la violencia escolar. En este documento se busca aprovechar tal información para contribuir al conocimiento de ese fenómeno.

Con el propósito de establecer con qué frecuencia se da la violencia entre estudiantes se analizaron los porcentajes de respuesta de las y los alumnos a preguntas relacionadas con haber sufrido agresiones y se complementó con las percepciones de estudiantes, docentes y directivos sobre la ocurrencia de conductas violentas en

---

<sup>1</sup> Véase glosario.

<sup>2</sup> En este documento se utiliza la palabra *estudio* como un término genérico que incluye investigaciones, evaluaciones y otros procesos sistemáticos de recopilación y análisis de información.

sus escuelas. A partir de ello, se identifican algunas tendencias de la violencia entre pares en EB y EMS, y se establecen recomendaciones para una medición válida y confiable del fenómeno que sea más útil en la toma de decisiones.<sup>3</sup>

El análisis de variables asociadas se realizó sobre un subconjunto de los estudios revisados para conocer su frecuencia. Se incluyeron los que tenían preguntas más adecuadas<sup>4</sup> acerca de la violencia y aquellos que incluían una mayor cantidad de preguntas sobre variables potencialmente relacionadas. Esta asociación se determinó en función de la literatura revisada en los capítulos 1 y 2.

Cabe aclarar que la identificación de variables asociadas no representa necesariamente una relación de causalidad entre tales variables y los hechos de violencia, sin embargo, son un aporte al conocimiento del fenómeno. En primer lugar, porque es un acercamiento inicial para elaborar estudios que identifiquen sus causas y, en segundo, porque permite identificar situaciones y contextos donde es más probable que haya violencia escolar, lo que facilita la focalización de acciones de prevención y atención.<sup>5</sup>

La importancia de investigar la violencia o maltrato entre escolares reside en la obligación que tiene el Sistema Educativo Nacional (SEN) de prevenir, combatir, atender y estudiar la incidencia y las causas de este fenómeno en las escuelas. Esta afirmación se sustenta tanto en las leyes y normas nacionales e internacionales como en la investigación educativa.

En primer lugar, en el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), se establece que niñas, niños y adolescentes (NNA) tienen derecho a una vida libre de violencia. Por su parte, el artículo 3° de la Constitución mexicana establece que:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional,

---

<sup>3</sup> Esto se logró mediante un trabajo de análisis y comparación de las preguntas planteadas en los estudios consultados con el fin de identificar similitudes y divergencias en las conductas medidas y en la forma de medirlas.

<sup>4</sup> Los criterios de adecuación se detallan más adelante.

<sup>5</sup> La pandemia por covid-19 modificó las dinámicas escolares, seguramente también las relacionadas con la violencia. Está por documentarse si la violencia a través de los medios electrónicos se ha incrementado o ha evolucionado en este periodo. Por lo demás, no hay razones para pensar que las antiguas dinámicas de violencia desaparecerán al volver a clases presenciales o híbridas.

en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Segob, 2019).

Por su parte, la Ley General de Educación (LGE) en su artículo 12, inciso IV, establece que los servicios educativos impulsarán el desarrollo humano integral para “combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres” (Cámara de Diputados, 2019: 6). El artículo 16, fracción IV, de la LGE se relaciona con la promoción del interés general de la sociedad, a través de los servicios educativos impartidos por el Estado, con la eliminación de la violencia en la familia.

El presente estudio también responde a lo establecido en el artículo 74, de la Ley General de Educación en el que se señala que las autoridades educativas “promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos”. Especialmente, acata la disposición relativa a que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación atenderá las solicitudes que realicen las autoridades educativas para realizar

estudios, investigaciones, informes y diagnósticos que permitan conocer las causas y la incidencia del fenómeno de violencia o maltrato entre escolares en cualquier tipo, ya sea psicológica, física o cibernética, así como su impacto en el entorno escolar en la deserción de los centros educativos, en el desempeño académico de los educandos, en sus vínculos familiares y comunitarios y el desarrollo integral de todas sus potencialidades, así como las medidas para atender dicha problemática (LGE, art. 74).

La legislación citada implica, para el SEN y para todas las instituciones educativas que lo integran, el deber de proteger y fomentar el respeto a los derechos humanos, así como combatir todas las formas de violencia contra niñas, niños y adolescentes (NNA), especialmente las que suceden dentro de la escuela y en el marco de sus actividades educativas.

Además de lo que mandatan estas leyes, existen numerosos estudios que demuestran que la violencia que se ejerce en contra de NNA tiene un efecto negativo tanto en su aprendizaje como en su desarrollo personal (Trucco e Inostroza, 2017; SEP-UNICEF, 2019; INEE, 2018a).

Así, las políticas de atención a la violencia no sólo contribuyen a asegurar el derecho de niñas, niños y adolescentes a una vida libre de violencia, sino también su derecho a una buena educación (Mejoredu, 2020a).

Este documento está conformado por cinco capítulos. Los dos primeros detallan el marco de referencia del estudio; los capítulos 3 y 4 analizan la violencia entre estudiantes y el último capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

El primer capítulo aborda brevemente el concepto de violencia escolar y hace una revisión general de su historia; asimismo, expone de manera sucinta los enfoques que se han utilizado para estudiar y prevenir la violencia, así como los factores que, desde la teoría, se consideran asociados a este fenómeno.

Para complementar lo planteado por la teoría, en relación con los factores asociados, en el segundo capítulo se revisan los resultados de cinco estudios nacionales a gran escala, entre cuyos objetivos estaba la identificación de los factores de la violencia contra las y los estudiantes en las escuelas mexicanas. Los estudios se llevaron a cabo entre 2007 y 2019, con muestras representativas que permiten generalizar sus resultados.

En el capítulo 3 se aborda la primera parte del objetivo del estudio realizado por Mejoredu, y se presenta información sobre la frecuencia de la violencia escolar entre pares y la percepción de su ocurrencia en nueve estudios, cuyos cuestionarios incluyeron preguntas relacionadas con este fenómeno y que están disponibles en el acervo de la Comisión. Además, se presenta un análisis de la forma en que estos estudios midieron la violencia.

En el cuarto capítulo se atiende la segunda parte del objetivo del estudio, pues describe los resultados de los análisis estadísticos, realizados por la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu para identificar variables asociadas con la violencia escolar. Estos análisis se realizaron con las bases de datos de tres de los nueve estudios mencionados.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de este estudio.

# 1

## La violencia en las escuelas: conceptos y enfoques

En este capítulo, se expone el concepto de violencia escolar adoptado en el proyecto y que sirvió para decidir cuáles de los estudios revisados cumplían con ciertas características, así como para elegir los reactivos idóneos con qué se analizarían la frecuencia y las variables asociadas. En este sentido, se plantea una delimitación del fenómeno y se identifican algunos factores reportados en la literatura.

La revisión aquí realizada y la delimitación del concepto serán el punto de partida para la posterior conformación de un marco teórico<sup>6</sup> de la violencia escolar que sustente futuras investigaciones y sugerencias a las autoridades educativas.

Antes de abordar la delimitación del concepto, se presenta una reseña histórica de la violencia escolar y se describen algunos enfoques utilizados en las políticas públicas. Finalmente, el capítulo se complementa con una breve revisión de la acción pública en la materia.

### 1.1 Breve historia de la violencia escolar

De acuerdo con Rodney-Rodríguez y García-Leyva (2014), la violencia es un fenómeno que ha acompañado a la humanidad desde los tiempos más remotos, sin embargo, la forma en que se manifiesta cambia de acuerdo con las diferentes realidades culturales, históricas y sociales; y es más o menos visible, tolerada, rechazada o normalizada. Aunque hay diferencias entre los distintos contextos sociales, la violencia en la escuela –tanto de la institución y sus docentes dirigida hacia alumnas y alumnos como entre ellos mismos– existe desde sus inicios como institución social, que surge a partir del establecimiento de la escuela pública en Europa y América Latina entre los siglos XVIII y XIX.

Estas autoras refieren que las formas de relación que existían en la escuela estaban basadas en la imposición, el control y la unilateralidad por parte del docente como

<sup>6</sup> Un marco teórico no sólo habrá de delimitar el fenómeno, también deberá identificar dimensiones en su interior, discutir a fondo su relación con otros conceptos asociados y proponer una explicación de la manera en que la violencia escolar se conecta con diversos factores, entre otros elementos.

un medio para mantener la disciplina dentro de las aulas. Los golpes, las humillaciones y otras formas violentas de castigo se consideraban estrategias aprobadas para mantener el control y con ello asegurar la efectividad del proceso educativo.

En el caso de América Latina, la violencia de la escuela hacia niñas y niños tenía además un componente cultural. Según Rodney-Rodríguez y García-Leyva (2014), después de la Conquista, la educación que se ofrecía en las colonias era “prácticamente foránea, descontextualizada, elitista y discriminatoria; se priorizaba la educación en los niveles medios y universitarios para las clases altas, desatendiéndose la enseñanza elemental” (p. 43). Tomando el ejemplo de Cuba, las autoras documentan que el castigo corporal era común en las escuelas y ante él surgieron denuncias, recomendaciones de expertos y hasta normas. Algunas eran contundentes, pero otras eran un tanto ambiguas y, en general, no parecen haber tenido mucho éxito. Sin embargo, evidencian la preocupación de algunos educadores.

A juicio de Conde y Gutiérrez (s/f), la violencia considerada como disciplina se mantuvo como un pilar incuestionable del proceso educativo hasta el siglo XIX e incluso durante las primeras décadas del siglo XX. Fue a partir de 1924, con el surgimiento de la noción de los derechos de la niñez, impulsada por Save the Children, que esta idea se fue deslegitimando y lentamente las formas para disciplinar a niñas y niños basadas en el castigo violento fueron reconocidas como maltrato infantil y consideradas un problema público que exigía la atención e intervención de la autoridad.

Más tarde, Naciones Unidas erigió la dignidad y los derechos humanos como referentes para la acción de los Estados y, con ello, el reconocimiento de los derechos de la infancia, a través de la Declaración de los Derechos del Niño de Naciones Unidas en 1959 y la Convención sobre los Derechos del Niño proclamada en 1989. En ellas se reafirmó la idea de que el castigo basado en la violencia es inaceptable.

A pesar de los avances en la teoría pedagógica y de la legislación en contra del maltrato como una forma de disciplina, Rodney-Rodríguez y García-Leyva (2014) resaltan que, hasta bien entrado el siglo XX, se siguieron admitiendo y normalizando los castigos con violencia en las escuelas, pues la sociedad aún los consideraba importantes para la disciplina y el aprendizaje. Conde y Gutiérrez (s/f) destacan que aún en nuestros días estas prácticas no han sido erradicadas completamente, sin embargo, ahora se consideran indebidas y abusivas y, como tales, pueden denunciarse y existen sanciones jurídicas para quienes incurren en ellas.

Aunque estas expresiones de violencia escolar son cada vez menos comunes, siguen existiendo formas de violencia y discriminación arraigadas en la cultura y en la estructura social y educativa que con frecuencia pasan desapercibidas, ya sea

porque son invisibles o porque han adquirido nueva legitimidad social (Conde y Gutiérrez, s/f).

El caso de la violencia entre estudiantes tiene una historia similar. Según Conde y Gutiérrez (s/f), durante muchos años se asumió que ésta era una conducta propia de la etapa de desarrollo de niñas, niños y adolescentes (NNA). Incluso en algunas culturas se pensaba que era un hecho positivo para su proceso de maduración, ya que supuestamente fortalecería su carácter y les enseñaría a defenderse ante las adversidades. Esta idea, fuertemente arraigada en la sociedad y extendida a docentes, directivos, madres y padres de familia, contribuyó a banalizar e invisibilizar este tipo de violencia.

Como se ha señalado, la violencia escolar, tanto la que se ejerce desde la institución educativa y sus docentes como la que se da entre pares, ha existido desde los inicios de la educación pública, sin embargo, en las últimas décadas comenzó a crecer la preocupación por su estudio, atención y prevención. González Villarreal (2009) explica que, si bien los castigos físicos y otras formas de violencia en la escuela se han regulado desde hace décadas, éstos fueron mas visibles a partir del establecimiento de canales, procedimientos y organismos para atender las quejas y acusaciones. Además, menciona que esta preocupación por la violencia escolar surge en coyuntura con otros discursos, grupos sociales y resistencias que han obligado a cuestionar a la escuela y lo que sucede en ella.

Esta nueva mirada también parece estar relacionada con lo que este autor denomina *efecto de acumulación*, es decir, el aumento en la cantidad de denuncias por violencia, la amplificación de sus formas y la diversidad de sus participantes. En los últimos años se ha puesto mayor atención a este fenómeno porque han “ocurrido nuevos modos de ejercer la violencia, [...] parece que viene de muchas partes, en muchas formas, en todos lados” (González Villarreal, 2009: 7). Además, en países como Estados Unidos, y recientemente en México, han ocurrido eventos de “violencia letal o *targeted violence*”, donde estudiantes han masacrado y atentado contra la vida de sus compañeros o maestros, lo que ha despertado una fuerte preocupación por la seguridad de las y los estudiantes.

La heterogeneidad en las expresiones de la violencia y los grados tan alarmantes a los que se ha llegado generan preocupación y temor por la seguridad, una suerte de *sentimiento de violencia* (Dubet, 1991, *apud* González Villarreal, 2009), originado por “el riesgo permanente de que ocurran violencias que provienen de muchas partes, adoptan muchas formas y en las que participan muchos agentes” (González Villarreal, 2009: 10). Es decir, el problema de la violencia no se trata únicamente de los hechos o situaciones violentas que ocurren de manera más o menos frecuente, sino también de una sensación constante de temor e inseguridad originada por

estos eventos, que pueden afectar de forma significativa las relaciones que se establecen en la escuela, así como el aprendizaje y el desarrollo del estudiantado.

El reconocimiento del derecho a la no violencia de NNA, así como la percepción de un aumento de la violencia en las escuelas propiciaron que, a partir de los años setenta, creciera el interés por este fenómeno. De acuerdo con un breve recuento histórico del estudio de la violencia en las escuelas, realizado por Conde y Gutiérrez (s/f), Suecia fue pionero en el estudio de la violencia entre pares. Según los autores, en 1972, el psicólogo Peter-Paul Heinemann realizó las primeras observaciones detalladas en los patios de recreo y adoptó el término *mobbing* para referirse a conductas de acoso y hostigamiento entre estudiantes.

Tiempo después, en 1973, el psicólogo Dan Olweus publicó un estudio sobre violencia entre varones preadolescentes suecos, en el que encontró que aproximadamente 5% de ellos había sido víctima de maltrato grave y en un porcentaje similar también había ejercido maltrato en forma persistente. Los autores consideran que estos primeros estudios fueron la base de la investigación educativa que se generó, posteriormente, en torno al fenómeno.

Asimismo, Conde y Gutiérrez (s/f) plantean que, a partir de la década de 1980, la preocupación por prevenir la violencia escolar comenzó a tomar fuerza entre los gobiernos de distintos países y empezaron a emitirse políticas públicas de mayor alcance para atenderlas. En 1983, después del mediático suicidio de dos estudiantes suecos por una situación de acoso escolar grave y prolongado, se puso en marcha la primera campaña a escala nacional para prevenir el acoso escolar, que consistía en una serie de medidas articuladas entre diferentes niveles escolares y de gobierno que buscaban el compromiso y la participación de toda la comunidad educativa en la solución del problema. El éxito de este programa sentó las bases para que fuera replicado en otros países.

Estos autores mencionan que, desde la década de los noventa, se han diversificado los enfoques y acciones en el estudio y prevención de la violencia escolar y que, hasta la fecha, se considera una de las cuestiones más importantes en el ejercicio del derecho a la educación, sobre todo si se toma en cuenta el crecimiento alarmante de la violencia dentro y fuera de la escuela en todo el mundo.

## 1.2 Enfoques para atender la violencia escolar

En este apartado se describen brevemente algunos de los enfoques que se han utilizado, sobre todo, en el diseño de políticas públicas para identificar y prevenir la violencia en las escuelas.

Estos enfoques o formas de entender y atender la violencia escolar se fueron diversificando, a partir de la década de 1990, gracias a la incursión de otros campos del conocimiento, disciplinas y sectores sociales en la prevención de la violencia.

### 1.2.1 Enfoque de seguridad y tolerancia cero

Es uno de los más conocidos para prevenir la violencia en la escuela. Los programas de tolerancia cero surgen en Estados Unidos a partir de la teoría de la *ventana rota*,<sup>7</sup> que se usa para ilustrar que las pequeñas infracciones pueden ir escalando hasta convertirse en delitos, por lo que hay que acabar con el problema de raíz (Conde y Gutiérrez, s/f).

El enfoque de tolerancia cero sanciona severamente toda infracción, por pequeña que sea, para evitar que escale. Una de sus mayores críticas fue que, en la práctica, se ejercieron acciones consideradas como violación a los derechos humanos, sobre todo contra grupos minoritarios o en situación de marginación (Arroyo, 2003, *apud* Furlán y Spitzer, 2013a).

A pesar de lo mucho que se popularizó este enfoque, no han existido estudios empíricos que lo justifiquen (Skiba y Noam, 2002, *apud* Furlán y Spitzer, 2013a). Por el contrario, Furlán y Spitzer (2013a) sugieren que este tipo de acciones han sido una decisión política desligada de la acción escolar y que, en su lugar, las políticas de prevención de la violencia deberían ser diseñadas, implementadas y evaluadas como una estrategia educativa.

### 1.2.2 Enfoque de factores de riesgo y protección

Conde y Gutiérrez (s/f) señalan que los factores de riesgo son aquellos que desde la propia persona o su entorno pueden aumentar la posibilidad de tener consecuencias negativas para la salud, su proyecto personal o su calidad de vida; mientras que los factores de protección son aquellos que fomentan su crecimiento y fortalecen su resiliencia ante el riesgo.

Los factores de riesgo pueden ser personales, como enfermedades o situaciones que afectan la salud y el desarrollo físico o mental; éstos pueden provenir del entorno

---

<sup>7</sup> Esta teoría señala que si en un edificio hay una ventana rota, los delincuentes se sentirán invitados a romper más ventanas; más tarde, al considerar el edificio abandonado (debido a las ventanas rotas) podrían irrumpir en él, ocasionar más destrozos dentro o incluso prender fuego al lugar. Es decir, la gravedad de las infracciones podría ir escalando (Conde y Gutiérrez, s/f).

familiar, como la violencia en el hogar y en la relación de los padres; o del entorno social, como la condición de pobreza, la inseguridad alimentaria, la violencia en la comunidad u otros factores que limitan el ejercicio de los derechos humanos. En el ámbito escolar, se consideran factores de riesgo, la falta de interés en la escuela, el consumo de sustancias nocivas, la ausencia de autocontrol, la tendencia a la victimización, la participación en pandillas, entre otros (Conde y Gutiérrez, s/f).

Por otra parte, la satisfacción de las necesidades básicas es considerada también un factor de protección, por ejemplo:

una familia que ofrece cariño, soporte y límites, una educación de calidad y oportunidades laborales pertinentes y dignas, desarrollo de la autoestima y autoeficacia, toma de decisiones y autonomía; ocupación positiva del tiempo libre; información adecuada y oportuna sobre derechos sexuales y reproductivos; orientación y apoyo para la prevención de las adicciones; promoción para la prevención de accidentes; orientación y apoyo para la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual; redes sociales de apoyo efectivo y oportunidades de participación (Pasqualini y Llorens, 2010, *apud* Conde y Gutiérrez, s/f: 21).

Esta perspectiva sostiene que, una vez identificados los factores de riesgo y protección que se encuentran dentro del ámbito escolar, es posible emprender acciones que modifiquen la gestión y organización para prevenir la incidencia de los factores de riesgo y para fortalecer y promover factores de protección.

Gran parte de los estudios y políticas de prevención de la violencia en México se basaron en el enfoque de riesgo y protección, la mayoría de ellos impulsados por la Secretaría de Salud. Sin embargo, una de sus principales críticas es que tienden a individualizar la problemática, pues desde esta perspectiva el sujeto es el *portador* del riesgo, sin analizar la incidencia que tienen los factores estructurales en su comportamiento (Conde y Gutiérrez, s/f).

### 1.2.3 Enfoque pedagógico o formativo

Este enfoque, y las estrategias que se desprenden de él, concibe que los conflictos que se generan en la cotidianidad de la escuela son una oportunidad de aprendizaje cívico y social que permite la construcción de sociedades libres de violencia. De manera que las acciones para su prevención y manejo se trabajan desde la gestión escolar y a través de acciones formativas que involucran la participación de toda la comunidad.

Esta perspectiva ofrece un mayor campo de acción para que docentes y directivos diseñen acciones que modifiquen la dinámica social entre los estudiantes (Furlán y Spitzer, 2013a). Por otra parte, aunque la convivencia escolar es un tema de estudio por sí mismo, existe una amplia variedad de enfoques que abordan la convivencia escolar y su aspecto pedagógico como parte fundamental en la prevención de la violencia, como la educación para la paz y los derechos humanos, educación y democracia, educación inclusiva, educación y género, educación y valores, educación intercultural, educación cívica y ética, entre otros (Fierro *et al.*, 2013).

De acuerdo con Fierro *et al.* (2013), estas posturas reconocen el enorme potencial formativo que tiene el acontecer cotidiano de las escuelas y la importancia de las interacciones sociales que se dan día a día en este espacio escolar como un aprendizaje central para el futuro.

De igual forma, según Furlán (1998), el abordaje de la disciplina en el aula puede considerarse una estrategia de prevención de la violencia, ya que no sólo hace posible el hecho educativo al mantener la armonía en el grupo, sino que funde los cimientos para el desarrollo de personas que pueden vivir en sociedad. Una disciplina saludable garantiza y hace compatible la independencia personal con la solidaridad social y la libertad.

### 1.3 El concepto de violencia escolar

Establecer un concepto de violencia escolar e identificarlo en situaciones específicas es una tarea compleja, debido a la multiplicidad de enfoques que lo abordan y los usos concretos que se le dan, a la heterogeneidad de sus formas y actores, a los distintos niveles de gravedad de su impacto y a las consecuencias que genera.

Quizás uno de los aspectos más complicados al intentar delimitarlo es la relación que tiene con otros conceptos. Por ejemplo, en el libro *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, de la colección Estados del Conocimiento publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Furlán y Spitzer, 2013b), se incluye la violencia como parte de una revisión de literatura que comprende también los conceptos de convivencia y disciplina.

Así, la convivencia escolar se entiende como “los procesos cotidianos de construcción de relaciones pacíficas y duraderas entre los miembros de la comunidad escolar, a través de prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas, que promuevan un manejo dialógico del conflicto” (Fierro y Carbajal, 2018, *apud* INEE 2019: 9).

Por otra parte, de acuerdo con Ortega (1998), la disciplina se “refiere al sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma y a la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con unas convenciones establecidas” (p. 651). Esta definición coincide con la percepción de disciplina escolar que tienen los docentes; según Furlán (1998), ellos la refieren como “el conjunto de acciones realizadas bajo una reglamentación formal o informal (orden) de una institución. En el sentido común, la disciplina es una conducta personal en donde el individuo se adapta a las normas sociales, jurídicas, entre otras”. A partir de ello, entienden la indisciplina como “una conducta contraria a las normas establecidas que implican acciones violatorias del orden” debido a “una actitud de rebeldía o rechazo” a dichas normas (p. 611).

Los coordinadores de la colección *Estados del Conocimiento* destacan que estos tres conceptos analizan diferentes problemas y objetos de estudio, pero también reconocen que éstos se traslapan pues hacen referencia a formas de relacionarse y comportarse en la escuela. Por ello, desde algunas perspectivas, la convivencia y la disciplina suelen subordinarse al concepto de violencia escolar como estrategias que apuntan a regular el comportamiento escolar.

Otra de las dificultades consiste en que la propia definición de lo que constituye una conducta como violenta o no, así como su gravedad, depende de las concepciones de los sujetos y de las relaciones pasadas y actuales existentes entre los involucrados. En ocasiones, puede ser difícil, incluso para los actores implicados, establecer los límites y las diferencias que definen si un hecho es violento, si se trata de un acto de indisciplina, o si se considera un delito. Saucedo y Furlán (2012) explican:

En el día a día de las escuelas las diferentes acciones de los estudiantes entran en el mismo saco conceptual, ya que un mal comportamiento puede ser interpretado como disrupción, falta de respeto, ruptura de reglas escolares y hasta violencia, dependiendo del momento, la historia de relación existente entre el alumno y sus maestros, el estado de ánimo con el que el docente llega ese día, si es el director el que se da cuenta de la acción del alumno o si es un prefecto, etcétera (p. 59).

De igual forma, la violencia puede analizarse desde diferentes perspectivas, ya sea desde el punto de vista del perpetrador, de la víctima, de un tercero que no participa en la situación violenta, pero la observa, o desde la comunidad escolar en su conjunto. Cada una de estas formas de analizar el fenómeno implicarán visiones subjetivas, de acuerdo con Furlán y Spitzer (2013b). Según las elecciones que haga el investigador o la disciplina académica en la que asiente su abordaje teórico, el problema de la violencia puede entenderse desde una mirada pedagógica como una cuestión de disciplina e indisciplina (Furlán, 2005; Furlán y Ochoa, 2019). Si se analiza desde la

psicología o la prevención de la salud, la tendencia es analizar la problemática desde las manifestaciones o conductas violentas y los factores de riesgo (SEMS-INSP, 2007 y 2009). En cambio, si se estudia desde una mirada sociopolítica, el análisis se centrará en los aspectos de convivencia democrática y el aprendizaje cívico y moral que se puede desarrollar (Fierro *et al.*, 2013; Fierro, 2013; Zurita, 2014).

Considerando todas estas posibilidades, para el presente estudio se han tomado dos decisiones:

1. Asumir el concepto de violencia como el centro del estudio, pues permite identificar una problemática percibida socialmente (incluso, como se ha expuesto, identificada en la legislación mexicana) y hacer un aporte a su dimensionamiento en la escuela y entre estudiantes. Los conceptos de convivencia y disciplina, que están relacionados entre sí y con el de violencia, se podrían considerar, en principio, factores que favorecen o limitan la violencia. Podrán ser el centro de futuros estudios.<sup>8</sup>
2. Tomar la definición de violencia propuesta por la Organización Mundial de la Salud (2002), ya que ésta ofrece una concepción comprensiva de la violencia y tiene la posibilidad de abarcar a otras definiciones más restringidas, derivadas de teorías, intereses y contextos variados. Además, es producto de un consenso internacional entre Estados (no necesariamente entre investigadores).

Por tanto, se entenderá la violencia como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea como amenaza o de manera efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002: 5). Es importante señalar que esta definición establece, de manera implícita, una clasificación de la violencia al incluir acciones que provocan daños tanto físicos como psicológicos. Esta clasificación es la mínima que se puede hacer y será clave para este estudio.

La definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) requiere complementarse con el adjetivo *escolar*. Éste se aplica a aquella violencia que “puede darse en toda acción, situación o relación que suceda dentro de los límites físicos del plantel escolar o en el marco de una relación social gestada en la escuela, que atente contra la integridad física, moral, psicológica o social de algún miembro de la comunidad escolar” (Ajenjo y Bas, 2005, *apud* Del Tronco y Madrigal, 2013: 23).

---

<sup>8</sup> La disciplina ya está incluida en este estudio a través de las variables de percepción de la exigencia escolar.

Capp *et al.* (2017) añaden que la violencia escolar puede darse dentro de los límites de la escuela, pero también en el territorio circundante, como calles aledañas, paradas de autobús, tiendas o cafeterías donde pueden reunirse los estudiantes a la entrada o salida de la escuela. Además, destacan que cualquier programa o acción de atención a la violencia, para ser exitoso, debe entender la influencia que tiene, en cada escuela en particular, el contexto de sus estudiantes y familias, la comunidad en la que se encuentra y las esferas culturales y políticas que la enmarcan.

Ahora bien, la definición de la oms lleva a calificar como violencia a actividades como el box o el fútbol americano, por ello, resulta razonable añadir a esa definición que la violencia ordinariamente “se ejerce [...] contra la voluntad del que la sufre” (Bobbio, *et al.*, 2013: 1627), pero también se debe agregar que se puede ejercer de manera directa sobre las personas o de manera indirecta.<sup>9</sup>

Entonces, la violencia escolar se puede conceptualizar de la siguiente manera: “uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea como amenaza o de manera efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad”, en contra de la voluntad de éstos, “que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones”, así como daños en sus posesiones, y que ocurra dentro de los límites físicos del plantel o en cualquier otra relación o situación gestada a partir de la escuela.

La conceptualización de la violencia escolar es bastante amplia para dar cabida a diferentes enfoques, precisamente porque no presupone modalidades, causas, efectos o soluciones específicas al problema. Otra virtud es que la medición de la violencia conforme a esta definición involucra necesariamente elementos objetivos (la aplicación de fuerza física o poder), admite la interpretación de la víctima como criterio de determinación del acto violento (si, por ejemplo, percibe o no daño en su persona), pero no establece como criterio de exclusión el que la víctima considere que quien agrede tiene derecho a dañarla. De esta manera, se pueden considerar como violencia los golpes que una persona recibe de su pareja, aunque la primera piense que la segunda está en su derecho. Y, por el contrario, se pueden excluir de dicha calificación acciones en las que se aplica fuerza física, pero no existe daño ni objetivo ni subjetivo.

Desde esta perspectiva conceptual se analizan los estudios revisados en el capítulo 2 y es también la que se utiliza para seleccionar las variables empleadas en los capítulos 3 y 4. En las siguientes páginas se abordarán con mayor detalle algunos de estos elementos.

---

<sup>9</sup> Cabe aclarar que Bobbio y colaboradores restringen el concepto de violencia a la intervención física, mientras que aquí se está incluyendo la agresión psicológica.

### 1.3.1 Formas de clasificar la violencia escolar

En la literatura revisada se emplean diferentes formas para clasificar la violencia. Esas tipologías se organizan, a su vez, según cuatro criterios: 1) tipos de violencia escolar a partir de las acciones que se ejercen contra los individuos o materiales; 2) tipos de violencia escolar a partir de la relación entre los sujetos involucrados; 3) tipos de violencia escolar a partir de los espacios en los que sucede; y 4) tipos de violencia a partir de la relación de dominación entre grupos sociales.

Las tipologías de esos cuatro grupos no necesariamente comprenden todos los tipos de violencia posibles de acuerdo con su criterio de organización, ni los elementos de cada tipología son excluyentes entre sí. Varias de las etiquetas, más que clasificar una situación por oposición a otra (como física respecto a psicológica), delimitan fenómenos que han cobrado relevancia por la evolución de la violencia escolar y su estudio. De esa manera, combinan criterios como el tipo de agresión/daño (física o psicológica), espacios en los que ocurre la violencia, intenciones y factores asociados.

#### Tres tipologías de violencia escolar a partir de las acciones que se ejercen contra los individuos o materiales

Como se mencionó antes, la tipología violencia física/violencia psicológica está implícita en la definición de la OMS y se basa en el tipo de daño que provocan las acciones. A continuación, se presentan tres tipologías explícitas que se basan también en las características de la acción que daña.

En el *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México* (UNICEF, 2019), se plantea una clasificación de la violencia a partir de la Observación General N° 13 al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales:

- *Física*. Uso de la fuerza, mortal y no mortal, hacia NNA que causa daños físicos reales o potenciales. Algunos ejemplos son: castigos corporales y otras formas de tortura y tratos crueles, inhumanos o degradantes, e intimidación física por parte de adultos o de otros niños.
- *Sexual*. Incitación o coacción para que NNA se dediquen a cualquier actividad sexual, ya sea con fines de explotación sexual comercial, para la producción de imágenes o para grabaciones sonoras de abusos sexuales, la esclavitud sexual, la explotación sexual en el turismo y la industria de viajes, la trata o venta con fines sexuales y el matrimonio forzado.

- *Emocional*. Maltrato psicológico, abuso mental, agresión verbal y descuido emocional. Se ve reflejado en acciones como hacerle creer a NNA que no valen nada, que no son amados, que están en peligro, aterrorizarlos y amenazarlos; explotarlos y corromperlos; desdenarlos y rechazarlos; aislarlos, ignorarlos y discriminarlos; insultarlos, injuriarlos, humillarlos, menospreciarlos así como desatender sus necesidades afectivas, su salud mental y sus necesidades médicas y educativas.
- *Descuido o trato negligente*. Situación en la que las personas responsables del cuidado de NNA, a pesar de tener los medios y el conocimiento necesarios, fallan en la cobertura de sus necesidades físicas o psicológicas, en la protección contra el peligro y la provisión de servicios.
- *Prácticas perjudiciales*. Normas, leyes o costumbres legales, sociales, comunitarias o familiarmente aceptadas que se traducen en actos, obligaciones, restricciones o rituales que pueden menoscabar o perjudicar la integridad física o psicológica de NNA.
- *Institucional*. Daños, directos o indirectos, y omisiones causadas por autoridades estatales de todos los niveles, como no aprobar o revisar disposiciones legislativas que favorezcan a NNA; no aplicar adecuadamente las leyes y reglamentos; o no contar con suficientes recursos y capacidades materiales, técnicas y humanas para detectar, prevenir y combatir la violencia contra NNA.

Por su parte, el estudio *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* (INEE, 2007), menciona dos clasificaciones de la violencia escolar:

- La que se presenta en los boletines del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), que clasifican la violencia en las siguientes acciones:
  - *El vandalismo escolar o violencia económica*: actos de destrucción o daño contra la propiedad.
  - *La agresión física*: ya sea en el contexto de peleas o directamente contra estudiantes y profesores. En este rubro se incluye la agresión sexual.
  - *La agresión simbólica*: que surge de conceptos y actos discriminatorios contra profesores, estudiantes u otros miembros de la comunidad circundante.
- La que plantea Moreno (1998, *apud* INEE, 2007), que define “comportamiento o conducta antisocial en las escuelas” y la clasifica en seis tipos:
  1. Disrupción en las aulas.
  2. Problemas de disciplina relacionados con conflictos entre profesores y estudiantes.
  3. Vandalismo y daños materiales.

4. Violencia física caracterizada por agresiones y extorsiones.
5. *Bullying* o acoso escolar, referido como el maltrato entre compañeros que incluye insultos verbales, rechazo social, intimidación psicológica, entre otros.
6. Acoso sexual.

Este tipo de clasificaciones a partir de la conducta suelen ser las más comunes en los análisis que se hacen sobre la violencia escolar, aunque pocas veces consideran el contexto y la estructura social. Sin embargo, considerar esos elementos conduciría a introducir criterios distintos al tipo de acción. De hecho, estas tres clasificaciones ya incurren en traslapes entre los tipos de violencia, pues, aunque reflejan diferentes tipos de acciones que causan daño, recurren a varios criterios para delimitarlas. Además de la materialidad del daño (que lleva a distinguir entre violencia física y psicológica-emocional), también se emplean criterios relacionados con el daño a personas u objetos, la intención, la continuidad de la agresión y la relación con la sexualidad. Incluso se tipifican conductas como la indisciplina, que no necesariamente son congruentes con la definición de violencia adoptada aquí.

### Tipos de violencia escolar a partir de quién agrede y de quién es la víctima

Para Gómez Nashiki (2015), la violencia escolar es un *recurso de poder* que utilizan los sujetos y propone una clasificación de las situaciones en las que se usa este recurso:

- a) Del maestro hacia los estudiantes: como un recurso de poder que le permite demostrar autoridad y mantener el control y la disciplina en el grupo.
- b) Entre estudiantes: es una forma de ejercer poder y conseguir algo de un individuo o grupo que no lo consiente de manera libre.
- c) De los estudiantes hacia el docente: buscan restarle autoridad o cuestionar su trabajo con el fin de desestabilizar la clase o ganar legitimidad entre sus compañeros (p. 3).<sup>10</sup>

Esta clasificación atiende a un criterio muy claro, lo que da lugar a elementos mutuamente excluyentes. Además, al considerar sólo a sujetos físicos (no las leyes, por ejemplo) y que en la figura del maestro se incluyen a todos los integrantes del personal de un centro, la clasificación también es completa.

Cabe aclarar que, contrario a una idea que se ha popularizado y que incluso permea la investigación sobre el tema, no toda violencia entre estudiantes es acoso o

---

<sup>10</sup> Los tipos a) y c) son los menos estudiados (Saucedo y Guzmán, 2018).

*bullying*, como el mismo Gómez Nashiki (2015) señala. Así, Garaigordobil y Oñederra (2009, *apud* UNICEF *et al.*, 2018) definen al acoso escolar como:

[...] una forma específica de violencia escolar entre iguales continuada, en el que uno o varios agresores con mayor poder e intencionalidad de causar dolor tienen sometido con violencia a un compañero de colegio (víctima) que es más débil; engloba todo tipo de actos violentos (verbales o usando las nuevas tecnologías, físicos corporales, contra los objetos, sociales y psicológicos) e incluye conceptos como acoso, intimidación, maltrato y agresión (p. 4).

### Tipos de violencia escolar a partir de los espacios en los que sucede

En este grupo de tipos de violencia tampoco puede decirse que hay propiamente taxonomías, sino situaciones que son definidas a partir de varios criterios.

*Institucional/ escolar.* Se refiere a las “prácticas, normas y pautas de conducta de las autoridades (directivos y maestros) que estructuran un ‘orden escolar’ que lesiona la integridad de los estudiantes en tanto sujetos de derechos [...], se refiere al ejercicio punitivo y parcial de la autoridad por parte de docentes y directivos a los estudiantes [...], va desde la utilización de motes hasta actitudes de desidia de los docentes o autoridades que ponen en riesgo la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Del Tronco y Madrigal, 2013: 27).

*Cibernética.* Se define como “aquella conducta intencionada con la que se causa daño o un perjuicio a través de las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente teléfono móvil e Internet” (Velázquez Reyes, 2013: 264). También se utilizan términos como “*cyberbullying* (cuando el maltrato se manifiesta entre iguales), *cyberstalking* (persecución a través de alguna TIC), ciberacoso, violencia en línea, violencia social *online*, violencia cibernética y acoso cibernético, entre otras” para referirse a las agresiones virtuales, ya sea entre pares o de adultos hacia los menores y de los estudiantes hacia profesores, padres u otros adultos (Velázquez Reyes, 2013: 263).

*Contextual.* Se refiere a aquellas manifestaciones de violencia que se dan fuera del ámbito escolar, pero que la escuela, como institución, resiente y que, a la vez pueden incidir en ella. Del Tronco y Madrigal (2013) la definen como “un tipo de violencia que no es propiamente escolar, sino que viene de afuera e ingresa a la escuela; una violencia social que invade a las escuelas y las sacude, al enfrentarlas con problemas no escolares, como los de carácter psicológico o social para los cuales no tiene respuesta o no sabe cómo enfrentar” (Guzmán, 2012, *apud* Del Tronco y Madrigal, 2013: 30).

## Tipos de violencia a partir de la relación de dominación entre grupos sociales

En este apartado se presenta otro tipo de violencias con el propósito de evidenciar que las conductas violentas pueden estar sustentadas en formas de dominación que las legitiman y normalizan. En ese sentido, se puede aludir a violencias determinadas estructuralmente.

Estos tipos de violencia permean los tipos descritos en los párrafos anteriores y constituyen también una perspectiva para analizarlos; por ejemplo, una que considere el género, el color de piel, el origen étnico, la diversidad de los cuerpos como factores que dan origen a la violencia física, sexual, cibernética, etcétera.

Además de la violencia de género, un concepto bastante conocido y utilizado en diversos ámbitos, se presentará la violencia racial y la violencia capacitista para enfocar el fenómeno desde la noción de derechos humanos y de la discriminación como forma de violencia.

En este sentido, es importante reconocer que las estructuras que ponen en desventaja y mayor riesgo de violencia a ciertos grupos sociales no son excluyentes, sino que se interrelacionan. Así, una mujer con discapacidad que pertenece a un pueblo indígena tiene mayor riesgo de ser violentada que una persona cercana a los estereotipos dominantes. Por ello, toda política pública encaminada a atender la violencia escolar debe identificar y reconocer todos sus tipos y manifestaciones desde una mirada de interseccionalidad.

*Violencia de género.* De acuerdo con ONU Mujeres (s/f), se refiere a los “actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas en razón de su género. Tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas”. ONU Mujeres destaca que, aunque el término *violencia de género* regularmente se usa para destacar las diferencias estructurales basadas en el género, que ponen en situación de desventaja y de mayor riesgo de sufrir múltiples formas de violencia a las mujeres y niñas, también puede afectar a los hombres y niños o a personas que no se identifican con los roles de género masculinos y femeninos dominantes, como pueden ser las y los integrantes de la comunidad LGBTTTI+.

La *violencia de género* es un término más amplio que el de *violencia hacia a las mujeres y niñas*, pues, si bien se reconoce que hay ciertos tipos de violencia en los que la probabilidad de ser víctima es desproporcionadamente más alta para las mujeres que para los hombres (como la violencia de pareja, la violencia doméstica o la sexual), los estereotipos y las normas de género dominantes también ponen en

peligro de sufrir violencia a los hombres, por ejemplo, la violencia entre pares o los casos de suicidio, que son más altos en varones.

La decisión de retomar el concepto de violencia de género y no únicamente la violencia hacia las mujeres y niñas se debe a que los estereotipos normativos de masculinidad y feminidad afectan tanto a hombres y mujeres como a personas no binarias en diferentes formas y gravedad. Entender, prevenir y atender la violencia implica reconocer estos estereotipos y normas sociales que atraviesan a toda la sociedad y que se encuentran arraigados, y a veces normalizados, en la cultura y las relaciones sociales.

*Violencia racista.* La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ONU, 1965), en su artículo 4, establece que:

[...] los Estados parte condenan toda la propaganda y todas las organizaciones que se inspiren en ideas o teorías basadas en la superioridad de una raza o de un grupo de personas de un determinado color u origen étnico, o que pretendan justificar o promover el odio racial y la discriminación racial, cualquiera que sea su forma, y se comprometen a tomar medidas inmediatas y positivas destinadas a eliminar toda incitación a tal discriminación o actos de tal discriminación (p. 3).

A partir de esto, la violencia racial se puede entender como aquella que se comete en contra de una persona o grupo de personas a causa de su origen étnico o color de piel.

Al igual que en el caso del género, el racismo es un fenómeno arraigado en la cultura que aumenta el riesgo de sufrir violencia en diversas formas para las personas racializadas por su origen étnico o color de piel (El Colegio de México, s/f). Por tanto, el estudio de la violencia en las escuelas debe fundarse en el reconocimiento de los estereotipos raciales, la identidad y las expresiones culturales de los distintos grupos para comprender la manera en que éstos influyen en la violencia que se comete en contra de personas racializadas.

*Violencia capacitista.* El capacitismo puede entenderse como el discurso que considera el conjunto de características y funcionamientos del sujeto estándar como el que deberían tener los cuerpos de todas las personas. “El capacitismo se basa en los valores, representaciones y prácticas sociales que privilegian ese funcionamiento estándar como criterio de normalidad y norma reguladora sobre cuerpos y entornos” (Toboso Martín, 2018: 796).

De ahí se deriva que la violencia capacitista se basa en la idea de superioridad del cuerpo *normal*, poniendo en desventaja a las personas que no cumplen con este criterio y podría definirse como la violencia que se ejerce contra las personas con discapacidad o con cuerpos que no encajan en estos estándares normativos.

Como se advirtió desde el inicio de este apartado, sobre los tipos de violencia, no todas las clasificaciones se pueden considerar taxonomías propiamente dichas, es decir, completas y con elementos mutuamente excluyentes. Las taxonomías son necesarias para organizar la información con claridad y consistencia y, en ese sentido, es importante distinguir, por ejemplo, la violencia física de la psicológica o la que se produce entre estudiantes, de la que ocurre de docentes a estudiantes y de estudiantes a docentes. Esos tipos de violencia son relativamente más fáciles de identificar a partir de la descripción de las conductas, aunque también requieren investigar elementos subjetivos adicionales.

Sin embargo, los tipos de violencia que no son parte de taxonomías completas y mutuamente excluyentes también son útiles y, en diferentes situaciones, necesarios. Como ya se mencionó, estos tipos representan problemáticas que han adquirido relevancia o perspectivas que pueden transformar la manera en que se analiza la violencia.

Para configurarlos no basta la descripción de conductas y, a veces, tampoco son suficientes los elementos subjetivos de las víctimas. Con frecuencia, es necesario recoger la subjetividad de quienes agreden, condiciones, antecedentes y el contexto físico, social y cultural de los hechos que se busca tipificar. Es el caso del descuido o trato negligente o las prácticas perjudiciales, pero, sobre todo, de la violencia de género, racial y capacitista.

En resumen, las taxonomías se pueden complementar entre sí, y los tipos de violencia que no pertenecen a taxonomías pueden ser una perspectiva útil para estudiar los hechos de violencia. Así, por ejemplo, una clasificación basada en el tipo de daño puede enriquecerse con una perspectiva de género y también con una que incluya factores institucionales. Esta forma de utilizar las tipologías puede ser más útil que pretender recurrir a taxonomías totalizadoras que, en la práctica, resulten inconsistentes por incluir demasiados criterios.

### 1.3.2 Factores asociados a la violencia

Previo al análisis que se desarrolla más adelante a partir de investigaciones empíricas realizadas en México, en este apartado se esbozan brevemente algunos factores

asociados al fenómeno de la violencia escolar, a partir de la teoría que se ha producido al respecto.

*Violencia estructural.* Se puede considerar que la violencia estructural abarca toda la vida social e influye o es origen de otros factores que tienen influencia en el desarrollo de la violencia. De acuerdo con Gómez Nashiki *et al.* (2011), la violencia estructural es la que se *padece por vivir en sociedad* y atraviesa todos los sectores sociales. Se manifiesta en fenómenos como la pobreza, el desempleo, el alcoholismo, la drogadicción, la violencia de género, entre otros. A su vez, estos fenómenos producen mayor violencia ya que “generan una forma de interacción cuyo común denominador son el desencuentro, la agresión, las amenazas, la fuerza, la imposición, los golpes, la furia, los odios, etcétera”, la cual atraviesa a toda la sociedad y tiene impacto tanto en las instituciones como en los sujetos (Gómez Nashiki *et al.*, 2011: 13). “La institución [las instituciones sociales], con sus reglas y códigos, es productora de relaciones discriminatorias y por lo mismo, generadoras y productoras de violencia” (p. 14).

*Personales.* Son factores relacionados con las características del sujeto como edad, género, inteligencia y desempeño escolar, déficit sociocognitivo, hiperactividad, impulsividad, comportamientos violentos (Furlán y Spitzer, 2013a: 52).

Por ejemplo, de acuerdo con Valdés Cuervo *et al.* (2013), los estudiantes que cometen actos de violencia se caracterizan por tener un

bajo desempeño [escolar], pobres expectativas académicas [...] y problemas de disciplina en la escuela, los cuales se expresan en características como impulsividad, dificultades para seguir las normas escolares, relaciones problemáticas con los demás estudiantes e incluso con los propios profesores [...]. [También] tienden a involucrarse con mayor frecuencia que el resto de sus compañeros en conductas antisociales y abuso de sustancias (p. 34).

*Familiares.* Factores que tienen origen en las características de las familias y las relaciones entre padres/madres e hijos/hijas. Algunas variables que se asocian a la violencia son la “criminalidad parental, conflictos intrafamiliares, violencia intrafamiliar, falta de control o una educación aleatoria –alternancia de rigidez con permisividad o indiferencia–, hasta la pobreza de la vivienda” (Furlán y Spitzer, 2013a: 52).

Valdés Cuervo y otros han encontrado referencias en múltiples estudios que señalan que las características del contexto familiar pueden obstaculizar o favorecer el desarrollo de competencias académicas y sociales en los hijos. Algunos de estos factores son conductas antisociales como abuso de sustancias, una escasa supervisión y participación de los padres en la educación, dificultades para enseñar límites, permisividad

ante las conductas violentas, uso de métodos violentos para ejercer la autoridad y, finalmente, modelos paternos disfuncionales (2013: 34).

Además, se ha encontrado que en las familias de los estudiantes que ejercen conductas violentas suele haber “un clima familiar conflictivo que ocasiona dificultades en la comunicación, escasa disponibilidad y apoyo por parte de los padres. Esto aumenta la probabilidad de la violencia en los hijos, al generar un bajo autoconcepto y menosprecio por las normas escolares, la autoridad de los docentes y los sentimientos de los compañeros” (Valdés Cuervo *et al.*, 2013: 34).

*Escolares.* Se refiere a los factores relacionados con el funcionamiento y organización escolar, la gestión de la violencia, la disciplina y las normas escolares, las prácticas pedagógicas, etcétera.

Como se mencionó anteriormente, la convivencia escolar y la disciplina son conceptos que estudian fenómenos distintos y no están subordinados al concepto de violencia escolar, se pueden considerar como factores escolares que influyen en el desarrollo de la violencia, así como estrategias que pueden emprenderse desde las instituciones educativas para atenderla y prevenirla.

La convivencia se desarrolla en el marco de la gestión escolar y tiene una relación directa con las normas y prácticas disciplinarias, las prácticas de *cuidado y aprecio* y las prácticas pedagógicas (Fierro y Carbajal, 2003, *apud* Fierro 2013: 10), por lo que influye en la violencia escolar y en su prevención. Desde esta perspectiva, el fomento de la convivencia es una “apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas” (Furlán, Saucedo y Lara, 2004:, *apud* Fierro *et al.*, 2013: 77).

Por otra parte, Furlán (1998) entiende la violencia como una forma excesiva de indisciplina que se encuentra muy cercana a la ilegalidad. Aunque la mayoría de las acciones de prevención han estado centradas en enfoques de tolerancia cero, desde un enfoque integral y formativo, el manejo de la disciplina permite un aprendizaje cívico y moral que invita al respeto de las normas sociales en beneficio del bienestar colectivo.

A partir de este breve recuento acerca de la forma en que se ha abordado el fenómeno de la violencia escolar y sus tipos, se derivan dos consecuencias para el propósito de analizar la violencia escolar entre pares.

En primer lugar, es deseable un análisis que considere los diferentes tipos de violencia. Sin embargo, como se observa más adelante, las fuentes de información que se utilizan no cuentan con los datos necesarios para hacer todas las

distinciones necesarias. En ese sentido, será conveniente asegurar la identificación de los tipos más básicos, como la violencia física, emocional, sexual y cibernética.

En segundo lugar, el análisis de variables asociadas debe incluir, siempre que sea posible, no sólo características individuales de los sujetos, sino también variables referentes a su familia, la escuela y el contexto de ésta. Medir la violencia y sus factores a partir de preguntas a individuos no tiene por qué traducirse en un enfoque que atribuye la violencia sólo a rasgos personales. La forma en que se analizan e interpretan esos datos individuales puede conectar los hechos concretos con factores estructurales.

#### **1.4 Acción pública para la prevención y atención de la violencia escolar**

Aguilar (2010) define el concepto de política pública como las acciones del gobierno encaminadas a solucionar un problema público. Según el autor, estas acciones “por un lado se orientan a realizar objetivos de interés y beneficio social general (en el marco de las prescripciones constitucionales y legales), y por el otro, son acciones que se sustentan en un razonamiento técnico-causal con el fin de alcanzar los objetivos deseados y conseguir que las intenciones de los gobernantes se vuelvan hechos sociales” (p. 17).

Por otra parte, Zurita (2020) destaca que “para que una iniciativa alcance el rango de política pública, debe existir una serie de decisiones y acciones coherentes e intencionales, asumidas por diferentes actores, para prevenir, atender, eliminar o solucionar una situación actual o futura que ha sido definida como un problema de carácter público” (p. 87). Partiendo de esta concepción, la autora afirma que hasta ahora en México no ha existido, en sentido estricto, “una política educativa dirigida a la prevención, disminución y erradicación de la inseguridad, el acoso, la violencia o la convivencia en las escuelas mexicanas” (p. 88). En lugar de ello, en México se han puesto en marcha tres programas educativos: el Programa Nacional Escuela Segura (PNES) y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), ambos para EB, y Construye T en EMS.

A continuación, se presenta una breve descripción de estos programas, así como otras iniciativas, de menor alcance, que también se implementaron a nivel nacional para atender el problema de la violencia escolar. Cabe destacar que la última emisión de reglas de operación del PNCE se realizó a finales de 2019 y estuvieron vigentes en 2020, año en que se publicaron modificaciones para ese mismo ejercicio.

También se menciona lo que incluye el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 sobre el tema, y las orientaciones para el establecimiento de entornos escolares seguros en EB, emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) después del evento de violencia letal ocurrido en Torreón Coahuila en el año 2020.

### 1.4.1 Programa Nacional Escuela Segura

Este programa empezó a operar en el año 2007, como una estrategia para prevenir situaciones de riesgo que impactan la seguridad de las comunidades escolares.

De acuerdo con las reglas de operación publicadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el objetivo de este programa fue “contribuir a generar en las escuelas de educación básica condiciones que propicien ambientes de seguridad y sana convivencia, favorables para la mejora de los aprendizajes, así como la práctica de valores cívicos y éticos” (SEP, 2013). Los apoyos brindados por este programa consistían en servicios de asesoría y acompañamiento técnico y operativo para mejorar las habilidades de gestión de la comunidad escolar y el fortalecimiento de la convivencia, además de recursos financieros para su implementación.

De acuerdo con Zurita (2020), el PNEs formó parte de la Estrategia Nacional de Seguridad liderada por la Secretaría de Seguridad Pública y fue el primer programa educativo en México dedicado a atender las situaciones de violencia en las escuelas.

Este programa ponía de relieve “la seguridad en los centros escolares, entendida como la integridad física, afectiva y social” (Zurita, 2020: 81). Su principal aporte fue que, por primera vez, se reconoció que las instituciones educativas no son ajenas a los sucesos de su entorno, al contrario, se ven afectadas por las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas de su contexto. Otro aspecto importante, según la autora, fue que involucró a distintos órdenes y autoridades de gobierno, propiciando que los estados se apropiaran del programa y surgieran iniciativas innovadoras para responder a sus contextos particulares. Sin embargo, de acuerdo con Zurita, existe muy poca investigación sobre el funcionamiento e impacto de estas iniciativas. Finalmente, la importancia que se le dio al programa colocó en el debate y en la opinión pública el tema de la violencia en las escuelas y el acoso entre compañeros (Zurita, 2020).

Zorrilla Fierro (2008) también señala como debilidad del PNEs que en su diseño no se advertía un plan más allá del sexenio correspondiente y carecía de una propuesta pedagógica encaminada al desarrollo de una educación ciudadana y la promoción de una convivencia armónica.

### 1.4.2 Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar y Programa Nacional de Convivencia Escolar

De acuerdo con la evaluación de diseño coordinada por Zorrilla Fierro (2008), el PNEs continuó hasta 2013 y, con el nuevo periodo presidencial, se lanzó el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE), que inició como un programa piloto en el ciclo escolar 2014-2015 en algunas escuelas de tiempo completo. Esto derivó en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (Zurita, 2020).

Al menos conceptualmente, el PACE se orientaba a la formación integral de los estudiantes para promover la mejora de la convivencia escolar, propiciando un mejor manejo emocional y resolución de conflictos entre las niñas y niños, a través de la elaboración de materiales didácticos, asesoría y acompañamiento, investigación y materiales informativos para la comunidad escolar (SEP, 2014).

De acuerdo con las reglas de operación del PNCE, publicadas en el DOF en 2015, este programa tuvo como objetivo “favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en Escuelas Públicas de Educación Básica propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar” (SEP, 2015). Los apoyos ofrecidos consistieron en materiales educativos a favor del desarrollo de la convivencia escolar, subsidios destinados a la implementación y operación del programa (capacitación, asesoría y acompañamiento) y asesoría técnica a equipos estatales para la implementación del PNCE.

En el caso del PNCE, tampoco existió una evaluación que valorara los impactos de su implementación en las escuelas, sin embargo, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2017) mencionó que una de las fortalezas en el diseño del PNCE era que su diagnóstico mostraba consistencia entre la problemática a atender y la estrategia propuesta, la cual exponía evidencias positivas de intervenciones similares a nivel internacional. En cambio, se identificó como una debilidad que los recursos presupuestales asignados no se incrementaron en la misma proporción que la cobertura.

Según Zurita (2020), a diferencia del PNEs que formaba parte de la política principal del gobierno 2006-2012, enfocada en la seguridad nacional, durante el periodo presidencial 2012-2018, la atención se orientó a la reforma educativa y las acciones relativas al servicio profesional docente, la evaluación educativa, la autonomía de la gestión escolar, la participación social y el Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria que se derivaron de aquella. Por tal motivo, aunque al inicio de ese sexenio se planteó una Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar,

en la práctica, el PNCE se vio opacado por otros temas considerados prioritarios en la agenda presidencial.

De acuerdo con la autora, esto significó que el PNCE no tuviera la suficiente consistencia y solidez para cumplir con los objetivos plasmados en su diseño. Menciona que, aunque hubo notorios intentos por diferenciarse del enfoque de tolerancia cero plasmado en el PNEs, tampoco logró la meta de ser un programa formativo integral y basado en los derechos humanos. Si bien fue una iniciativa menos radical, que se centró en la noción de convivencia escolar, algunos acontecimientos de violencia letal acontecidos durante el sexenio obligaron al PNCE a retomar acciones representativas del PNEs, como la detección del ingreso y empleo de armas en las escuelas (operativos de mochila segura), la detección de adicciones y otras conductas consideradas de riesgo entre el alumnado (Zurita, 2020). Las reglas de operación para este programa se publicaron por última vez en 2019, para el ejercicio del 2020.

### 1.4.3 Construye T

Construye T es un programa que surgió en 2008, dirigido por la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), e implementado con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). “Su objetivo es fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los jóvenes, y así mejorar el ambiente escolar” (SEMS, s/f: 1). Las actividades de este programa se centran en la formación de habilidades socioemocionales para docentes y directivos, y el fortalecimiento de prácticas de gestión escolar participativa. Para ello, se crearon materiales, capacitaciones y asesorías dirigidas a toda la comunidad escolar (SEP-PNUD, 2016).

Aunque Construye T no tiene por objetivo la prevención y atención de la violencia escolar, se puede considerar parte de la acción pública en este tema, ya que reconoce que “para mejorar el ambiente escolar es indispensable implementar acciones encabezadas por docentes y directivos, que contribuyan a desarrollar respeto, tolerancia, escucha activa, empatía, resolución pacífica de conflictos y comunicación entre los miembros de una comunidad escolar” (SEMS, s/f: 2), lo cual es indispensable en la prevención de la violencia escolar desde un enfoque formativo.

De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior, la meta del programa es incidir directamente en el desarrollo integral de las y los jóvenes, mientras que de manera indirecta influye en la prevención de conductas de riesgo, como son la violencia, adicciones o embarazo adolescente (SEMS, s/f).

Respecto al impacto de Construye T en la prevención de la violencia, según una evaluación realizada en 2013 por el PNUD, se encontró que en los indicadores ligados al acoso entre pares existe un “amortiguamiento en las manifestaciones de violencia en las escuelas federales entre 2007 y 2009”, aun cuando las manifestaciones de violencia entre iguales han aumentado siguiendo la dinámica nacional. Sin embargo, en un contexto de violencia más amplio, se advierte que hay aspectos en los que la implementación del programa no tuvo un efecto favorable, como en el caso de la tolerancia hacia la diversidad, la equidad de género y el respeto a la autoridad (PNUD, 2013: 25).

Cabe destacar que ésta no fue una evaluación *ad hoc* para medir las metas alcanzadas por el programa, ni se crearon indicadores específicos para medir su impacto. Se utilizaron los resultados de las Encuestas Nacionales sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior como información básica para el análisis, lo que dejó fuera del estudio algunas de las dimensiones que componen Construye T.

#### 1.4.4 Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar

Como se mencionó anteriormente, aunque el PNCE se centraba en la promoción de la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos, los asesinatos acontecidos, en 2014 y 2017 en escuelas del norte del país, derivaron en la toma de acciones extraordinarias al programa para prevenir este tipo de incidentes.

El Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar, firmado en 2017, surge del acuerdo entre los titulares de las secretarías de Gobernación y de Educación Pública, el presidente del Consejo General Sindical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el presidente del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, para llevar a cabo nueve líneas de acción (SEP y Segob, 2017) que promovían, entre otras cosas, las siguientes:

- El fortalecimiento y difusión del preexistente PNCE en educación básica y el programa Construye T en media superior.
- La incorporación de la educación emocional en el currículo nacional.
- La revisión y rediseño de las intervenciones y protocolos para evitar el ingreso de armas a los planteles escolares públicos y particulares, por ejemplo, los operativos de mochila segura.
- El desarrollo y difusión de protocolos claros y sencillos, así como redes interinstitucionales de apoyo, sobre todo con el sector salud, que permitieran a

docentes y padres de familia identificar conductas de riesgo entre estudiantes para su canalización y atención por parte de instituciones y profesionales especializados.

- La vinculación con el servicio telefónico de emergencia 911 para atender amenazas concretas que pusieran en peligro la seguridad de los planteles educativos, así como el fortalecimiento de los mecanismos para responder de manera inmediata a situaciones de emergencia en el ámbito escolar.
- La vinculación entre los sistemas educativos, de seguridad pública y de protección integral y especial de niñas, niños y adolescentes locales.
- Refuerzo de la policía cibernética y campañas de formación para los estudiantes en el uso adecuado y seguro de las redes sociales.
- Acciones de promoción y comunicación para evitar la apología de la violencia y el delito, promover el desarme, y rechazar la tenencia y uso de armas en los hogares y otras acciones de prevención.

Respecto a la implementación y eficacia de estas acciones, tampoco existen evaluaciones o registros que permitan su seguimiento.

#### 1.4.5 Orientaciones para el establecimiento de entornos escolares seguros para escuelas de EB

Estas orientaciones fueron emitidas en 2020 por la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes de México (SIPINNA) con el objetivo de:

proporcionar algunas pautas a las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México para promover en las escuelas de educación básica, tanto públicas como particulares, las condiciones, medidas y acciones necesarias a fin de construir entornos escolares seguros desde una metodología integral, centrada en los derechos de niñas, niños y adolescentes y su interés superior; que se sustentan en el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores entre los integrantes de la comunidad escolar, que propicien el respeto, la participación, la resolución no violenta de conflictos, la toma de decisiones responsables tanto a nivel individual como colectivo, así como la cultura del cuidado, al tiempo que incluyen estrategias de actuación en contextos de emergencia (SEP, 2020a: 5).

Entre las acciones que se proponen como parte de estas orientaciones se encuentran el fomento a la educación socioemocional y la cultura de paz, la creación de directrices para la identificación de situaciones de riesgo, definición de normas y estándares de comportamiento ético para los docentes, prevención de la violencia

desde la familia, prevención y detección de presencia de armas de fuego en la escuela, revisión de mochilas, protocolos de emergencia en colaboración con el servicio de emergencia 911.

Este documento, hasta el momento, no se ha acompañado de políticas o estrategias de alcance nacional que puedan implementarse y apropiarse en todas las escuelas del país. Además, la mayoría de las acciones que se describen están encaminadas al manejo de crisis, más que a la formación integral basada en derechos humanos.

#### 1.4.6 Objetivos y estrategias del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 relacionados con la violencia y la convivencia

Con base en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, la SEP elaboró el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, que consiste en una serie de objetivos y estrategias con una visión de largo plazo, para disminuir las brechas de atención o rezagos que existen en el país.

De acuerdo con la SEP (2020b), el PSE tiene el objetivo de “garantizar el derecho a una educación equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia; además de revalorizar a las maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos”.

El PSE consta de seis objetivos prioritarios, así como de las estrategias y acciones puntuales para alcanzarlos. El objetivo prioritario cuatro es el que contempla acciones relacionadas con la violencia escolar. Este objetivo consiste en “Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” y alude a:

[...] una serie de características que un plantel educativo debe reunir para generar un ambiente propicio para la reproducción y apropiación del conocimiento. Ello se traduce en aspectos tangibles e intangibles, que van desde contar con planteles con infraestructura completa, debidamente equipados, seguros y limpios, así como aulas iluminadas y ventiladas, hasta aquellos más complejos relativos a garantizar la interacción humana en ambientes basados en el respeto, la colaboración, la sana convivencia y la disciplina (SEP, 2020c).

La mayoría de las estrategias y acciones propuestas en este objetivo se centran en la dignificación de los espacios escolares a través de la mejora de la infraestructura, cobertura y servicios. "La Estrategia prioritaria 4.4: Propiciar la transformación de

las escuelas en comunidades educativas para el aprendizaje y la reconstrucción del tejido social", incluye acciones más específicas en relación con la violencia, tales como (SEP, 2020c):

- Apoyar al personal docente y directivo a generar y mantener un ambiente de disciplina y respeto a las reglas dentro del aula.
- Fomentar acciones que promuevan valores como la tolerancia y la solidaridad para crear un ambiente de convivencia sano y libre de violencia.
- Asegurar la aplicación de mecanismos con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género para la prevención, detección y actuación oportuna en casos de maltrato, acoso y violencia escolar en la escuela, así como el registro de las incidencias que se presenten en la escuela.
- Realizar acciones, actividades y eventos para fortalecer el vínculo de las escuelas con su entorno, con atención a las comunidades con mayor rezago social, marginación y violencia.

A la fecha, no se han identificado los programas o acciones que permitirán la consecución de este objetivo.

#### 1.4.7 Consideraciones sobre la acción pública en materia de violencia escolar

En este breve recuento de los programas y acciones, implementados a nivel federal, para prevenir y atender la violencia, se reconoce la preocupación que existe por parte de la sociedad y de las autoridades educativas en este tema, así como los avances y esfuerzos que se han realizado y que, sin duda, han impactado de manera positiva en el SEN. Sin embargo, también se identifican algunas áreas de oportunidad que es preciso mejorar en futuras intervenciones.

Al menos en su diseño, ambos programas de educación básica, el PNES y el PNCE, presentaron límites en la comprensión y atención de todos los tipos de violencia que pueden ocurrir en las escuelas. El PNES se centró en actos de violencia que atentan contra la seguridad física, mientras que el PNCE, según su objetivo, se enfocó en el acoso escolar y dejó fuera otros tipos de violencia, sus causas y sus efectos.

La mayoría de los programas, acciones, orientaciones y guías revisados parecen centrarse en el acoso escolar como la única forma de violencia que ocurre entre pares, sin embargo, como se ha descrito, la violencia en la escuela y, en particular, la violencia entre estudiantes puede adoptar distintas formas. Si los programas de atención no reconocen esta diversidad (incluida la violencia cibernética), su utilidad y efectos se verán limitados.

Más allá de la evaluación de impacto realizada a Construye T en 2013, no se cuenta con indicadores ni evaluaciones que permitan conocer el efecto de estas acciones en la disminución de la violencia, por lo que no es posible identificar las que han sido efectivas ni las que necesitan reorientarse. A pesar de los avances en el estudio de este tema, en el campo de la acción pública hace falta información y evidencias que sustenten la toma de decisiones.

Por otra parte, las acciones de prevención de la violencia que surgen como respuesta a eventos críticos son relevantes e indispensables para atender estas emergencias, sin embargo, al no estar acompañadas de otras acciones enfocadas en la prevención y el desarrollo personal, cívico y social, tienen un alcance limitado. Además, no siempre se establecen acciones para su implementación y seguimiento a nivel nacional.

Los actos de violencia letal u otros de gravedad son poco comunes en las escuelas en México, mientras que existen violencias que se dan en la vida cotidiana que también tienen efectos importantes en el desarrollo, aprendizaje y salud de NNA, y que pueden ser normalizadas o pasar desapercibidas. Una política de prevención y atención de la violencia escolar deberá integrar estas dos manifestaciones del fenómeno.

# 2

## Los factores de la violencia escolar en cinco estudios nacionales

En el marco de referencia del capítulo anterior, se expusieron los conceptos, enfoques y factores de la violencia escolar a partir de una investigación realizada en México y en otros países; asimismo, se analizó la acción pública implementada por el Estado mexicano para atender este problema. El presente capítulo complementa ese marco de referencia con la presentación de los resultados de cinco estudios nacionales e internacionales que utilizaron muestras representativas y buscaron expresamente investigar factores de la violencia.

Estos resultados se podrían asimilar al enfoque de factores de riesgo para la atención de la violencia mencionado en el capítulo previo, aunque sus reportes no necesariamente se pronuncien al respecto. El grado en que los estudios explicitan su punto de partida conceptual es variable. En el anexo 1 se puede consultar la información que da cuenta de ello.

Cabe señalar que en el análisis se privilegia la opinión de las y los estudiantes como informantes. Si el estudio no incluía su opinión, se consideró entonces la opinión de docentes, directores, madres y padres de familia o tutores.

En este apartado se presenta la siguiente información sobre los cinco estudios:<sup>11</sup> su objetivo, alcance, definición de violencia, los principales aspectos de su metodología y, por supuesto, las variables que se propusieron como potencialmente asociadas con la violencia, el tipo de análisis estadístico realizado y sus resultados.

### **2.1 INEE (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México**

En este estudio se explora la magnitud de las manifestaciones de violencia en las escuelas primarias y secundarias del país con base en la información proporcionada

---

<sup>11</sup> Algunos estudios no incluyeron toda la información que se especifica.

por estudiantes y docentes.<sup>12</sup> La violencia se analiza en relación con la disciplina escolar y el consumo de sustancias nocivas para la salud como el alcohol y el tabaco.

Los resultados son representativos de escuelas primarias a nivel nacional, por servicio educativo, por tipo de sostenimiento y, en sostenimiento público, por contexto rural y urbano. En el caso de escuelas secundarias, los resultados son representativos a nivel nacional y por los servicios general, técnico, y telesecundaria, además de las escuelas privadas.

Como se señaló en el capítulo anterior, en el marco de referencia de este estudio también se plantea la dificultad en la delimitación de la categoría de violencia, pues puede abarcar desde insultos hasta actos de vandalismo o agresión física con armas. Igualmente, se reconoce la presencia en la escuela de situaciones como el consumo de drogas, el pandillerismo y el acoso sexual para ampliar el concepto tradicional de violencia escolar, en el que se hacía referencia, principalmente, al uso de la fuerza y las amenazas contra los estudiantes, y en menor grado, también contra los docentes (Moreno, 1998, *apud* INEE 2007).

Las definiciones del término de *violencia escolar* revisadas para este estudio coinciden en que se trata del rompimiento de reglas de comportamiento o convivencia y sus repercusiones: “Es una forma grave de romper reglas de comportamiento que repercuten en daños físicos contra las personas y la propiedad” (Fajardo, 2003, *apud* INEE, 2007). Y también se incorpora el concepto de convivencia en la definición: “Es la trasgresión a las normas que hacen posible la convivencia dentro de los centros escolares, ya sea mediante el daño físico a las personas que en ella conviven o mediante el acoso, la amenaza, el chantaje, etcétera” (Furlán, 2003, *apud* INEE, 2007).

Además, se ofrece una definición por los efectos o los propósitos de la acción violenta: “La violencia escolar abarca todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito” (Funk, 1997, *apud* INEE, 2007).

Con base en estas definiciones, se construyen dos índices sobre actos de violencia:

- *Índice de participación de estudiantes en actos de violencia.* Se compone de las variables siguientes: participación en peleas, daño a las instalaciones, robo de

---

<sup>12</sup> Aunque, como se mencionó en la introducción, en este documento sólo se analizarán los resultados de la violencia contra los estudiantes.

objetos o dinero, actos de intimidación a compañeros, tanto en primaria como en secundaria.

- *Índice de victimización (los estudiantes como víctimas de violencia)*. En primaria se compone de las variables siguientes: víctima de robo de objetos o dinero dentro de la escuela, víctima de burla por parte de los compañeros, víctima de daño físico por compañeros y miedo de ir a la escuela. En secundaria, las variables son: víctima de robo de objetos o dinero dentro de la escuela, víctima de burla por parte de los compañeros, víctima de daño físico por compañeros, y recepción de amenazas de compañeros.

Se plantean hipótesis acerca de las diferencias en los valores de estos índices en los grupos que resultarán de segmentar la muestra por distintas variables, como el sexo de los estudiantes, los servicios educativos o el tipo de familia.

### 2.1.1 Resultados de los análisis de comparación de medias<sup>13</sup> con segmentación por diferentes variables

A continuación, se describen los resultados de cruzar los dos índices de actos de violencia con variables que se agrupan en sociodemográficas, de la experiencia escolar, del contexto familiar y del apoyo parental.

#### Los estudiantes como perpetradores de violencia

##### *Índice de participación en actos de violencia por variables sociodemográficas de los estudiantes*

- Sexo: los hombres tienden a participar más en actos de violencia (12.7% en primaria y 8.3% en secundaria) que las mujeres (4.9% en primaria y 3.3% en secundaria).
- Edad: tanto en primaria como en secundaria, la participación de estudiantes en actos violentos se eleva conforme aumenta la edad. En primaria, los estudiantes de 11 y 12 años tienen un índice de participación significativamente menor (7.5 y 8.5%, respectivamente) que los estudiantes de 13 y 14 años (11.1 y 12.1%). En secundaria, los estudiantes de 14 y 15 años (5 y 5.6%) tienen un índice menor que los estudiantes de 16 y 17 años (6.9 y 7.1%).

---

<sup>13</sup> ANOVA y *t* de Student. Cuando se señala la existencia de diferencias significativas es con un nivel de confianza de 95%.

### *Índice de participación en actos de violencia según factores de la experiencia escolar*

- Experiencia escolar (promedio de calificaciones del bimestre anterior): los estudiantes de primaria y secundaria con promedio reprobatorio (5 o menos) registran un índice significativamente más alto (18.3 y 13.6%, respectivamente) que los que tienen promedios de calificaciones superiores.
- Cambio de escuela: los estudiantes que no se han cambiado de escuela tienen un índice de participación en actos de violencia (7.9% en primaria y 5.1% en secundaria) significativamente menor que los que se han cambiado una, 2 y 3 o más veces de escuela. Los estudiantes de primarias indígenas que registraron al menos un cambio de escuela presentan el porcentaje promedio más alto (25.3%) de participación en actos violentos, significativamente superior al de quienes no cambiaron de escuela (11.6%).
- Años escolares repetidos: cuanto más alto es el número de años de repetición, mayor es el valor del índice: sin repetición (7.9%), un año (10.9%), 2 años (13.1%), 3 años o más (18.9%). La repetición de grado implica que los estudiantes están en un grupo en el que superan la edad promedio de sus compañeros, condición también asociada al ejercicio de la violencia.
- Servicio educativo: en primaria, las escuelas indígenas presentan un índice de participación en actos violentos (15.5%) significativamente mayor al de otros servicios. En secundaria, el índice de participación en actos violentos de las escuelas privadas (7.4%) es mayor que el de los otros servicios, mientras que el de las telesecundarias es menor (4.8%).
- Turno: no se presentan diferencias significativas por turno en ninguno de los niveles educativos estudiados.

### *Índice de participación en actos violentos y el contexto familiar del alumno*

- Escolaridad del padre: en primaria, el índice de violencia es mayor cuando el padre no fue a la escuela (11.9%) y cuando los estudiantes no reportaron la escolaridad del padre (10.1%), tal vez por desconocimiento. En secundaria, los resultados son similares cuando los estudiantes no reportan la escolaridad del padre.
- Escolaridad de la madre: los resultados relacionados con la escolaridad de la madre van en el mismo sentido que los obtenidos en la escolaridad del padre.
- Persona con quien vive: en primaria, los estudiantes que sólo viven con su padre participan en mayor medida en actos violentos que los que viven sólo con su madre. Los estudiantes que no viven con sus padres participan en actos violentos de forma similar a la de quienes refieren vivir con uno de ellos. Los estudiantes que viven con ambos padres o tutores son los que registran menor participación en actos de violencia, con diferencias significativas. En secundaria, los resultados son similares: los estudiantes que viven con ambos padres

presentan diferencias significativas respecto al resto de los estudiantes que viven sólo con la madre, sólo con el padre o con ninguno de los dos.

- Nivel de conflictividad familiar: tanto en primaria como en secundaria, cuanto más conflictivas se perciben las relaciones interpersonales en el hogar, mayor es el índice de participación en actos violentos de los estudiantes. En primaria, hay diferencias significativas entre aquellos que perciben a su familia como nada conflictiva (6.9%) y quienes perciben algún nivel de conflictividad: poco conflictivas (9.0%), conflictivas (14.6%) o muy conflictivas (15.4%). En secundaria, el índice de participación en actos de violencia aumenta a medida que las relaciones familiares se perciben conflictivas: nada conflictivas (4.2%), poco conflictivas (5.9%), conflictivas (9.4%) y muy conflictiva (10.9%). Las diferencias son estadísticamente significativas excepto en los 2 últimos grupos.

### *Índice de participación en actos de violencia y apoyo parental*

- Apoyo parental: los estudiantes de primaria y secundaria mostraron mayor participación en actos de violencia mientras menor es la frecuencia con que al menos uno de sus padres o tutores sabe dónde localizarlos fuera de la escuela. En primaria, si los estudiantes perciben que sus padres nunca o sólo algunas veces saben dónde se encuentran cuando no están en la escuela, reportan más participación en actos de violencia (índices de 12.4 y 12.3%, respectivamente) que si perciben que los pueden localizar frecuentemente (10.1%) o siempre (7%). En secundaria, todas las diferencias que se presentan son significativas: nunca o casi nunca (10.3%), algunas veces (8.3%), frecuentemente (6.3%) y siempre o casi siempre (4.2%).
- Vigilancia paterna por edad: la violencia ejercida tiende a disminuir cuando los padres saben dónde se encuentran sus hijos fuera del horario escolar, independientemente de la edad del alumno.

### *Índice de participación en actos de violencia y sanciones recibidas por faltas de respeto a los profesores*

- Sanciones recibidas: en primaria, los estudiantes que han recibido sanciones tienen un índice de participación en actos de violencia de 22%, mientras que el índice de quienes no han sido sancionados es de 6.9%. En secundaria, los estudiantes sancionados tienen un índice de 15.9% contra 4.2% de quienes no recibieron sanciones. Es importante aclarar que las sanciones por las que se preguntó no son consecuencia de la participación en los actos de violencia (si así fuera, las conductas violentas serían el antecedente de la sanción y no la consecuencia), sino que se derivan de faltas de respeto a profesores. Sin embargo, cabe cuestionar si, al responder, las y los estudiantes distinguieron con

precisión esas sanciones por faltas de respeto de otras sanciones recibidas, por ejemplo, las debidas a la participación en actos de violencia.

### *Índice de participación en actos de violencia por haber recibido sanciones y por servicio educativo*

- Servicio: en todos los servicios del nivel primaria se mantiene que los estudiantes con sanciones tienen índices más altos de participación en actos violentos, pero la diferencia entre ambos tipos de estudiantes es más marcada en las escuelas indígenas (31.6% frente a 9.5%). En secundaria, también hay diferencia entre unos y otros estudiantes, pero no se observa un comportamiento distinto entre servicios.

### *Índice de participación en actos de violencia y percepción de disciplina en la escuela*

- Disciplina en la escuela: tanto en primaria como en secundaria, cuando los estudiantes perciben la escuela como nada estricta, hay un índice de participación en actos violentos más alto que cuando la percepción es de poco estricta o estricta. Sin embargo, cuando la escuela se considera muy estricta, el índice de participación en actos violentos también es mayor: en primaria sube al mismo nivel que cuando la escuela se percibe como nada estricta; en secundaria, no es tan alto, pero sí supera al que resulta cuando la escuela se percibe como estricta.

### *Índice de participación en actos de violencia por percepción de disciplina en la escuela y por servicio educativo*

- Servicio educativo: tanto en primaria como en secundaria, el patrón dentro de cada servicio educativo es similar al conjunto, excepto que las diferencias no son significativas entre algunos niveles de percepción de la disciplina. En los cursos comunitarios no hay diferencias significativas.

### *Índice de participación en actos de violencia y exigencia académica de las escuelas*

- Exigencia académica: en primaria y secundaria, la participación en actos de violencia es menor entre los estudiantes que perciben que su escuela es académicamente exigente (las otras categorías son “Nada exigente”, “Poco exigente” y “Muy exigente”). En secundaria, quienes perciben la escuela como nada exigente tienen un índice de participación notoriamente más alto que los demás estudiantes.

### *Índice de participación en actos de violencia por exigencia académica de las escuelas y por servicio educativo*

- Servicio educativo: sólo se encontraron diferencias significativas entre quienes perciben la escuela como exigente y los demás estudiantes en las escuelas urbanas públicas.

### *Índice de participación en actos de violencia y niveles de consumo de alcohol*

- Consumo de alcohol: tanto en primaria como en secundaria, las y los estudiantes que han consumido alcohol registran mayor participación en actos de violencia (primarias 19% y secundarias 11.3%) respecto a los que no lo han consumido (primarias 6.8% y secundarias 3.7%). En secundaria, se presentan diferencias significativas conforme aumenta la cantidad de alcohol ingerida en un día.

### *Índice de participación en actos de violencia por percepción del grado de conflictividad en la familia y por consumo de alcohol*

- Conflictividad familiar: los índices de participación en actos violentos son mayores a medida que se perciben más conflictivas las relaciones entre los miembros de su familia y aumentan al asociar el consumo de alcohol por parte del alumno. Los resultados son similares para primaria y secundaria.

### *Índice de participación en actos de violencia por frecuencia con la que los padres ubican a los estudiantes fuera del horario escolar y por consumo de alcohol*

- Apoyo parental: los estudiantes a quienes sus padres siempre o casi siempre ubican fuera del horario escolar tienen menores índices de participación en actos de violencia, independientemente de que consuman alcohol, tanto en primaria como en secundaria. Aunque quienes consumen alcohol tienen índices más altos.

### *Índice de participación en actos de violencia y cantidad de cigarros que se han consumido como máximo en un día*

- Consumo de cigarros: en primaria y secundaria, los estudiantes que mencionaron haber fumado alguna vez obtienen mayores puntajes (24.6% en primaria y 14% en secundaria) en el índice de violencia ejercida, en comparación con sus compañeros que nunca han fumado (7.3% en primaria y 4.4% en secundaria). En secundaria, se muestra un aumento en el índice de participación en actos de violencia conforme aumenta la cantidad de cigarros consumidos.

### *Índice de participación en actos de violencia y sexo del alumno por consumo de tabaco*

- Consumo de cigarros y sexo: tanto en primaria como en secundaria, los hombres tienen mayores índices de violencia ejercida que los de las mujeres sin importar si consumen tabaco o no, aunque quienes consumen tabaco muestran índices más altos.

### *Índice de participación en actos de violencia por servicio y por consumo de tabaco*

- Servicio educativo: en primaria, las escuelas indígenas tienen mayores índices de participación en actos de violencia ya sea que las y los estudiantes consuman tabaco o no, aunque los índices son más altos para todos los servicios si los estudiantes consumen tabaco. El índice de participación para escuelas comunitarias tiene un intervalo de confianza tan grande que no puede distinguirse de las demás. En las escuelas secundarias, se observan similares porcentajes de violencia ejercida entre los servicios, tanto en el grupo de los estudiantes que dijeron haber fumado alguna vez como entre los que señalaron no haberlo hecho.

### *Índice de participación en actos de violencia y turno por consumo de tabaco*

- Turno: los turnos a los que asisten los estudiantes no muestran resultados distintos en el índice de violencia ejercida, sin importar si los estudiantes fuman o no.

### *Índice de participación en actos de violencia por consumo de tabaco y por frecuencia con la que los padres conocen dónde se encuentran sus hijos en horario extraescolar*

- Apoyo parental: tanto entre los estudiantes que fuman como entre los que no lo hacen, quienes pueden ser ubicados siempre por sus padres fuera del horario escolar tienen un índice de participación en actos de violencia menor que el de aquellos que nunca pueden ser ubicados.

## Los estudiantes como víctimas de violencia

### *Índice de violencia sufrida y condiciones de desventaja de los estudiantes*

- Condición de dificultad:<sup>14</sup> en primaria y secundaria, los índices de violencia sufrida son más altos para los estudiantes que reportan alguna condición de dificultad, y dependiendo de qué condición se trate, los promedios van de 24.6 a 30.7% en primaria y de 24.8 a 31.7% en secundaria.

### *Índice de violencia sufrida y calificación del alumno*

- Experiencia escolar: en primaria, los estudiantes que tuvieron calificaciones reprobatorias durante el bimestre anterior registraron mayores puntajes promedio en el índice de violencia recibida que quienes tuvieron calificaciones de seis o más. En secundaria, la diferencia se observa entre los estudiantes con promedio menor a ocho y los que tienen ocho o más.

### *Índice de violencia sufrida y servicio de la escuela*

- Servicio educativo: en primaria, los estudiantes de cursos comunitarios presentan menores puntajes (12.3%) en el índice de violencia sufrida que los estudiantes de otros tipos de servicio. Entre estos últimos no hay diferencias significativas o, si las hay, los puntajes en el índice son muy similares (entre 19.1 y 20.8%). En las escuelas secundarias, las telesecundarias registran el puntaje más bajo (13.8%) en cuanto a violencia sufrida, que es significativamente diferente del de los otros servicios: técnicas (19.8%), generales (19.3%) y privadas (17.7%).

### *Índice de violencia sufrida y frecuencia con la que los padres ubican a sus hijos fuera del horario escolar*

- Apoyo parental: tanto en primaria como en secundaria, las y los estudiantes que registran un puntaje promedio más bajo en el índice de violencia sufrida son aquellos cuyos padres siempre o casi siempre saben dónde se encuentran cuando no están en la escuela.

---

<sup>14</sup> Dificultades para: concentrarse, recordar o aprender; expresarse o pronunciar palabras; ver, incluso con lentes; escribir; caminar o subir escaleras y escuchar sonidos aun a corta distancia.

### *Índice de violencia sufrida y percepción de la disciplina en la escuela*

- Disciplina en la escuela: en primaria y secundaria, los estudiantes que perciben la escuela como nada estricta tienen un índice de violencia sufrida mayor que quienes la perciben como poco estricta y estricta. Como en el caso del índice de participación en actos violentos, el índice de violencia sufrida es un poco más alto entre quienes perciben la disciplina como muy estricta.

### *Índice de violencia sufrida por percepción de la disciplina en la escuela y por modalidad*

- Servicio educativo: el comportamiento del índice por servicio es similar al del índice de cada nivel, tanto en primaria como en secundaria, expuesto en el párrafo anterior. Únicamente en las escuelas telesecundarias los resultados son similares, independientemente de la percepción que se tenga de la disciplina.

### *Índice de violencia sufrida y percepción de la exigencia académica de las escuelas por modalidad*

- Servicio educativo: en primaria, en las escuelas privadas, la opción “Exigente” tiene los puntajes menores de violencia sufrida y presenta diferencias significativas en comparación con las opciones “Poco exigente” y “Muy exigente”. En las escuelas urbanas públicas, se presenta mayor porcentaje de violencia sufrida cuando la percepción de exigencia escolar es “Muy exigente”. En secundaria, los porcentajes más bajos en el índice de victimización se presentan cuando los estudiantes perciben que sus escuelas son exigentes, con diferencias significativas con las categorías “Poco exigente” y “Nada exigente”, salvo en telesecundarias en las que la agresión recibida es similar, independientemente de la exigencia académica.

## **2.2 SEP y UNICEF (2009). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México**

El objetivo del estudio era la generación de conocimiento estadístico que contribuyera a la medición y comprensión de la problemática de la violencia de género en las escuelas.

Los objetivos específicos de esta encuesta fueron los siguientes: 1) identificar las actitudes y las prácticas de la comunidad escolar frente al género y la violencia de género; 2) distinguir los principales factores asociados a la violencia de género en la escuela; 3) identificar de qué manera influye la apropiación de los espacios físicos

de las escuelas en la violencia de género; y 4) señalar los recursos con los que se cuenta en las escuelas para prevenir y atender a las víctimas de violencia de género. El estudio fue realizado en 2008 y 2009 en una muestra nacional de escuelas primarias y secundarias públicas de educación básica, en las que se entrevistaron a estudiantes de 3º, 4º y 5º grados de primaria y de 1º, 2º y 3º grados de secundaria.

El estudio considera las siguientes definiciones de violencia:

El *bullying* es un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o un grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en la persona que lo recibe. Estructuralmente es un abuso de poder entre pares y puede manifestarse en diferentes tipos de maltrato físico o psicológico, de manera deliberada y continua, y con el objetivo de someter o asustar a una persona.

Las prácticas incluyen golpear, empujar, burlarse, insultar, excluir, hacer gestos que denoten intención de hacer daño, acoso sexual y –más recientemente– el envío de mensajes insultantes por correo electrónico o teléfono celular.

Se miden conductas violentas de diferente tipo: físicas, psicológicas, verbales y sexuales. Se hacen segmentaciones por variables como sexo, la población en la que se asienta la escuela (rural / urbana), servicio educativo y marginación. No siempre se ofrecen cifras de esos resultados ni se especifican indicadores estadísticos para valorar las diferencias entre segmentos.

### 2.2.1 Resultados de los cruces de los índices con diferentes variables

#### Violencia psicológica por estereotipos de género

##### *Molestar a niños que no cumplen con el estereotipo masculino*

- Tipo de población (rural / urbana) en la que se ubica la escuela: se registran más casos en las escuelas de zonas urbanas que en las rurales.

##### *Molestar a niñas que no cumplen con el estereotipo femenino por servicio educativo y sexo*

- Servicio educativo: esto se menciona más en primarias indígenas que en generales.
- Sexo: Esto es más mencionado por los niños que por las niñas.

*Compañeras y compañeros molestan a los niños que al hablar en público muestran ademanes delicados (estudiantes de 4º y 5º de primaria) por tipo de población en la que se ubica la escuela*

- Tipo de población en la que se ubica la escuela: 18.2% en escuelas de zonas urbanas y 13.5% en escuelas de zonas rurales.
- Nivel de marginación: 18.5% en escuelas ubicadas en niveles de marginación medio y bajo, y 15.2% para el nivel de marginación alto.

*Niñas que se pelean casi a golpes con otras porque dicen que parece hombre por la forma en que se mueve y habla (estudiantes de 4º y 5º de primaria)*

- Tipo de población en la que se ubica la escuela: 27.5% en escuelas rurales y 18% en urbanas.
- Servicio educativo: 30.3% en primarias indígenas y 23.9% en primarias generales.
- Nivel de marginación: 29.6% en escuelas con nivel de marginación bajo y 21.9% en escuelas con nivel de marginación alto.
- Sexo: 27.1% de los niños y 21.5% de las niñas.

## Violencia física

- Sexo de la víctima: 60.5% de estudiantes de secundaria y 69.5% de sexto de primaria mencionan haber recibido agresiones físicas en los dos últimos años. Las niñas manifestaron en menor proporción haber sido agredidas físicamente.
- Sexo del agresor y de la víctima: en primaria, las niñas reportan con más frecuencia ser agredidas físicamente por compañeros que por compañeras (30.7% contra 20.8%). Los niños también reportan con mayor frecuencia ser agredidos por hombres que por mujeres (32.9% contra 17.4%). En secundaria, los resultados son similares: las niñas reportan más frecuentemente la agresión física de un hombre que la de una mujer –22.7% y 19.7%– mientras que las cifras para los niños son 30.2% y 13.4%.
- Servicio educativo y ruralidad: más de 50% de estudiantes de 4º y 5º de primaria afirmó que en su escuela hay situaciones en las que los niños se pelean a golpes. Esto es más reportado por estudiantes de primarias generales (56.5%) que de indígenas (43.8%) y por estudiantes de primarias urbanas (59.7%) que rurales (47.6%).
- Nivel de marginación: las y los estudiantes de 4º y 5º de primaria que asisten a escuelas ubicadas en zonas con bajo grado de marginación son quienes reportan mayor incidencia de situaciones de violencia escolar.

## Agresión verbal

- Sexo del agresor: más de 33% de estudiantes de 6° de primaria y secundaria señalaron haber sufrido insultos o humillaciones por parte de algún compañero hombre, y 25% los recibieron de una compañera.

## Agresión sexual

- Tipo de servicio, tipo de población en la que se ubica la escuela y nivel de marginación. Esta situación se reconoce más entre las y los estudiantes de primarias indígenas, escuelas ubicadas en zonas urbanas y con bajo grado de marginación.

### 2.3 CEPAL y UNICEF (2017). Las violencias en el espacio escolar

El objetivo del estudio fue determinar si todas las escuelas y estudiantes, en los distintos países de la región, se enfrentaban al mismo tipo y magnitud de la violencia escolar.

El estudio analiza los diversos tipos de violencia percibidos por la comunidad educativa en la primaria, a partir de la información estadística contenida en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), realizado por la UNESCO en 2013 y en el que México participó.

En Latinoamérica, un alto porcentaje de estudiantes ha sido víctima de violencia física o verbal en sus escuelas, tanto por parte de profesores como de sus pares. Existen entornos escolares con altos niveles de inseguridad donde se observa la presencia de drogas y violencia armada.

La exposición a contextos de violencia es más alta en el caso de personas que pertenecen a grupos más marginados según su género, etnia, zona de residencia o capacidades.

En cuanto a su concepción de la violencia, se señala lo siguiente:

[...] la violencia puede ser comprendida como un fenómeno multidimensional dado que se manifiesta en diversos ámbitos, de distintas formas y tiene diferentes consecuencias (Soto y Trucco, 2015). La CEPAL ha propuesto analizar la violencia al complementar dos tipologías de violencia que han sido bastante utilizadas: la tipología propuesta por Galtung (1990) y la tipología

del modelo ecológico desarrollada por Bronffebrenner en 1979, posteriormente adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2002 (CEPAL, 2014; Soto y Trucco, 2015). Mientras la primera tipología mencionada entrega herramientas conceptuales para diferenciar los actores involucrados (perpetradores y víctimas) y las diferentes formas en que se ejerce (violencia directa, estructural o cultural / simbólica), la tipología utilizada por la OMS facilita la identificación de los ámbitos donde la violencia toma lugar, los tipos de violencia (autoinfligida, interpersonal o colectiva) y los factores que aumentan las probabilidades de cometer o sufrir actos violentos (Trucco e Inostroza, 2017: 15).

En cuanto a esas tipologías, este estudio afirma:

[...] La violencia directa interpersonal se da bajo la forma, por ejemplo, de profesores contra alumnos o viceversa. La violencia directa colectiva se experimenta en entornos escolares o comunitarios, desde grupos de niños, niñas o adolescentes hacia sus pares o adultos, o desde agrupaciones de vecinos o autoridades hacia individuos. En esta categoría se encuentra el fenómeno de acoso escolar o *bullying*, definido como “agresiones físicas o psicológicas que se dan de manera repetida y por tiempos extendidos” (Soto y Trucco, 2015: 136). A su vez, la violencia estructural se caracteriza por la existencia y desarrollo de mecanismos de inclusión o exclusión de ciertos grupos que a su vez discriminan a otros. Finalmente, la violencia simbólica puede llevar a la legitimación de la violencia en ciertos casos (Trucco e Inostroza, 2017: 15).

En la escuela, la violencia puede manifestarse como intimidación, violencia sexual o basada en el género, acoso sexual, peleas entre pares en el patio de la escuela, violencia pandillera, agresión con armas y discriminación por condición económica o condición étnicorracial.

Los análisis de este estudio se realizan a través del análisis multinivel.

### 2.3.1 Resultados<sup>15</sup>

Características sociodemográficas de las y los estudiantes mexicanos que indican presenciar mayor nivel de violencia en el aula de clases:

---

<sup>15</sup> El documento consultado sólo expresa las cuatro variables que resultaron asociadas con la violencia y no ofrece mayor detalle que el que aquí se presenta.

- ser niño,
- trabajar,
- pertenecer a un nivel socioeconómico bajo,
- asistir a la escuela del sistema público.

## 2.4 OCDE (2017). PISA 2015

El objetivo del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es evaluar el grado en que los jóvenes de 15 años han adquirido el conocimiento, la comprensión y las destrezas fundamentales para participar plenamente en las sociedades modernas.

En el estudio participan estudiantes de 15 años que asisten a la escuela secundaria y de EMS. En la aplicación realizada en 2015 participaron estudiantes de las 32 entidades del país.

El estudio indaga sobre la frecuencia de acoso en los estudiantes, y lo define como el abuso de poder sistemático caracterizado por tres rasgos clave: repetición, intención de dañar y un poder desigual entre el agresor y la víctima (Woods y Wolke, 2004 *apud* OCDE, 2017).

Así, el acoso puede tomar diferentes formas:

- física (golpes, puñetazos o patadas);
- verbal (insultos o burlas) como formas directas de abuso;
- relacional o de exclusión social, cuando los estudiantes son ignorados, excluidos de juegos o fiestas, rechazados por sus compañeros o son víctimas de chismes y otras formas de humillación y vergüenza pública; y
- ciberacoso, agresión expresada a través de herramientas en línea, en particular teléfonos celulares (por ejemplo, mensajería instantánea, redes sociales y correo electrónico).

Los diferentes tipos de acoso (físico, verbal, relacional, cibernético) tienden a ocurrir simultáneamente. El acoso es particularmente frecuente durante los momentos de transición en la vida de niñas, niños y adolescentes, cuando están averiguando dónde encajar entre nuevos grupos de pares.

### 2.4.1 Resultados. Variables asociadas a ser víctima de acoso

Algunas de las siguientes asociaciones se refieren a posibles factores del acoso; otras, a posibles consecuencias.

- Sexo: los varones son más propensos (5% más) que las mujeres a expresar que son víctimas de algún tipo de acoso escolar, al menos algunas veces al mes.
- Rendimiento escolar: los estudiantes en el decil inferior de rendimiento en ciencias son casi dos veces más propensos que los estudiantes en el decil superior a declarar que son frecuentemente golpeados o empujados, y casi tres veces más propensos a ser objeto de rumores desagradables.  
Las escuelas con altos niveles de acoso escolar (donde más de 10% de los estudiantes son frecuentemente víctimas de intimidación) obtienen un promedio de 34 puntos menos en ciencias que en las escuelas con bajos niveles (donde menos de 5% es frecuentemente intimidado). Esta diferencia se reduce a 22 puntos al considerar las diferencias en la composición socioeconómica de las escuelas.
- Satisfacción con su vida: 14% de los estudiantes que declaran haber sido frecuentemente víctimas de acoso, frente a 5% de quienes no son víctimas de acoso, informaron que no están satisfechos con su vida.
- Sentido de pertenencia: 41% de estudiantes que frecuentemente son víctimas de acoso, frente a 23% de quienes manifiestan no ser víctimas de acoso, informaron no tener sentido de pertenencia a la escuela.
- Apoyo de los padres en la escuela: la exposición frecuente a cualquier tipo de acoso es mayor entre los estudiantes que no sienten que sus padres los ayudan con sus dificultades en la escuela que entre los estudiantes que perciben este tipo de apoyo parental.
- Padres que intercambiaron ideas con los maestros sobre la crianza de sus hijos e hijas: alrededor de 44% de los padres de jóvenes que son víctimas frecuentes de acoso, y 39% de los padres de jóvenes que no lo son, informan haber intercambiado ideas con los maestros sobre cómo criar a sus hijos e hijas.

## 2.5 INEE (2018a). Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales

El objetivo del estudio era recolectar información sobre las características y condiciones con que se brinda la EMS en México. La información se obtuvo a través de cuestionarios autoadministrados<sup>16</sup> a estudiantes, docentes y directores, de una muestra nacional de planteles de los siguientes subsistemas:

- Telebachilleratos comunitarios (TBC).
- Telebachilleratos estatales (TBE).
- Educación media superior a distancia (EMSAD).
- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte).
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep).
- Preparatorias estatales.
- Colegio de Bachilleres (Cobach).
- Bachilleratos autónomos.
- Privado.

Uno de los siete ámbitos que considera este estudio se refiere a la “Convivencia escolar para el desarrollo personal y social”. En este ámbito, una condición esencial para el aprendizaje es que los miembros de la comunidad escolar se sientan seguros dentro del plantel, especialmente los estudiantes.

La percepción de seguridad dentro del plantel puede verse afectada si la o el estudiante ha sido víctima de violencia dentro de la escuela. Cuando algún integrante de la comunidad escolar padece violencia de manera directa dentro de sus planteles, se pone en riesgo su permanencia en la escuela, se obstaculiza el aprendizaje y se deja de garantizar el respeto a otros derechos.

El estudio investiga si los estudiantes han experimentado una situación relacionada con la inseguridad debido a algún miembro de la comunidad escolar. Las situaciones se refieren a la violencia física, psicológica, verbal y sexual. Sin embargo, no se ofrece un concepto de violencia. Las situaciones incluyen: la agresión verbal (la más reportada por los estudiantes); el robo de objetos o dinero; la difamación; la agresión física; la discriminación o exclusión; la presión para hacer cosas que no

---

<sup>16</sup> Los cuestionarios autoadministrados o autoaplicados son aquellos que se entregan al informante para que lea las preguntas y registre sus respuestas sin la intervención de un aplicador o entrevistador.

quieren, extorsión y la agresión sexual. Esas variables se cruzan con el subsistema del plantel.

### 2.5.1 Resultados por subsistema

- Los estudiantes de las opciones rurales de EMSAD, TBE y TBC reportan los menores porcentajes de violencia en comparación con los demás subsistemas. Los estudiantes de Conalep y planteles privados reportan los mayores porcentajes de violencia. El estudio no proporciona información para determinar si las diferencias son estadísticamente significativas. Tampoco se proporcionan elementos para valorar la relación entre subsistema y grado de violencia, la información sugiere más bien una diferencia entre los subsistemas rurales y los urbanos.

El estudio incluyó preguntas sobre convivencia con las que se podrían haber realizado análisis correlacionales, pero no se reportan en el informe consultado.

## 2.6 Discusión de la información

Cabe advertir que en sólo dos de los estudios revisados se llevó a cabo algún tipo de análisis correlacional. De esos cinco estudios, solamente uno postuló un modelo multinivel<sup>17</sup> (Trucco e Inostroza, 2017) y otro planteó hipótesis bivariadas<sup>18</sup> (INEE, 2007). En los otros no se desarrollan las hipótesis o el modelo detrás de los cruces de variables, tampoco se mencionan cuáles fueron las pruebas estadísticas aplicadas. En uno de ellos (SEP-UNICEF, 2009), con frecuencia se hacen afirmaciones sobre las diferencias entre grupos, pero no se incluyen las cifras. Con esto no se quiere decir que las hipótesis, modelos y análisis estadísticos sean inexistentes, sino que simplemente no se exponen en los reportes.

Los tipos de violencia seleccionados se pueden agrupar en violencia en general (índice que integra diferentes tipos), como víctima y como perpetrador; la violencia física, la violencia verbal / psicológica y la sexual.

Los estudios se enfocaron principalmente en primaria y secundaria, uno más fue dirigido a media superior y otro (PISA) abarcó estudiantes de este nivel, así como de secundaria.

---

<sup>17</sup> O modelos jerárquicos lineales. Son modelos de regresión que, en la investigación educativa, “respetan la organización jerárquica que presentan los datos educativos de forma natural, los alumnos están agrupados en aulas, las aulas en centros docentes y los centros en contextos (distritos escolares, comunidades autónomas, países, etc.)” (Murillo, 2008).

<sup>18</sup> Hipótesis que involucra sólo dos variables.

La variable que con mayor frecuencia sirvió para comparar los datos de violencia fue el sexo de la víctima o de la persona perpetradora de la violencia. El hallazgo general es que los hombres suelen participar más en actos de violencia contra otros hombres y contra las mujeres. Asimismo, es más probable que los hombres expresen ser víctimas de acoso que las mujeres.

También fue frecuente encontrar diferencias por servicio educativo. Hubo resultados contradictorios pues algunos análisis arrojaron que las escuelas indígenas presentaban más violencia que las demás (violencia general y sexual), mientras que otro informó lo contrario, al menos en cuanto a violencia física. Un hallazgo interesante fue que los niños de escuelas indígenas fueron molestados menos que los de otras escuelas por no ajustarse a los estereotipos de género, pero las niñas de esas escuelas se pelearon más que las demás por la misma causa. Esto último es consistente con la mayor frecuencia de violencia relacionada con estereotipos femeninos en áreas rurales y de alta marginación.

Las escuelas comunitarias en primaria tendieron a mostrar menor frecuencia de violencia, pero este resultado no fue consistente en todas las comparaciones. En las telesecundarias también se reportó menor frecuencia de violencia en general.

Un estudio arrojó que en las escuelas privadas de secundaria se observaba más violencia general y otro reveló lo mismo en EMS. Sin embargo, los análisis de tipos específicos de violencia no revelaron diferencias significativas entre estas escuelas y las públicas. El turno en el que estudian los estudiantes no dio lugar a diferencias en la percepción de violencia.

Por lo demás, las escuelas ubicadas en áreas rurales presentaron menos violencia que las localizadas en zonas urbanas. En cuanto al grado de marginación, las escuelas en zonas de alta marginación tuvieron menos violencia física y emocional.

Otro análisis frecuente fue por antecedentes académicos. En este caso, los resultados fueron en el mismo sentido: los estudiantes con bajo rendimiento estuvieron involucrados en actos de violencia con más frecuencia que los demás, como perpetradores y como víctimas. Los estudiantes con cambios de escuela (que en algunos casos se deben a expulsión) tuvieron un mayor índice de participación en actos violentos, al igual que quienes tuvieron sanciones de los docentes por faltas de respeto. En este sentido, ya se mencionó la posibilidad de que las y los estudiantes hayan reportado indistintamente sanciones específicas por falta de respeto a profesores y sanciones por conductas violentas, lo que llevaría a invertir el sentido del análisis: la participación en actos violentos sería un antecedente de la imposición de sanciones.

Dos estudios encontraron que las y los estudiantes con una condición de vulnerabilidad (discapacidad, tener que trabajar, nivel socioeconómico bajo) fueron víctimas de violencia más frecuentemente.

Sólo una investigación abordó la percepción de exigencia académica y de disciplina estricta, y sus resultados son consistentes en primaria y secundaria. Los estudiantes con la percepción de que la escuela tiene una disciplina muy laxa o muy estricta tienden a ser, con mayor frecuencia, tanto víctimas como perpetradores de actos violentos. Algo similar ocurre con la percepción de la exigencia académica.

Cuando la escolaridad de la madre y el padre es baja o desconocida para los estudiantes es más probable que los estudiantes sufran violencia.

Por lo general, la situación familiar parece estar asociada con la violencia. Si el estudiante no vive con sus dos progenitores, si la familia es conflictiva o si la madre o el padre suelen no estar enterados de su ubicación cuando no está en la escuela, es más frecuente que participen de actos violentos. El hecho de que los padres no sepan dónde están sus hijos también se asocia con ser víctima de actos violentos.

El consumo de alcohol y tabaco por parte de estudiantes está asociado con una mayor participación en actos violentos. También parece que la frecuencia de violencia se vincula al sentido de pertenencia a la escuela de las y los estudiantes o a su satisfacción con la vida, sin embargo, en este caso, los resultados aluden a posibles consecuencias más que a posibles factores.

## 2.7 Consideraciones finales del capítulo

La ausencia de diseños de investigación más complejos (sólo uno de ellos empleó un modelo multinivel) hace difícil establecer, de forma más contundente, que algunas variables asociadas con perpetrar o sufrir violencia son factores determinantes. Con algunas de esas variables incluso se podrían plantear tanto hipótesis en las que son antecedentes de la violencia como hipótesis en las que son consecuencias, dependiendo del diseño de investigación y de la forma de operarlas.

Sin embargo, por la naturaleza de algunas de las variables usadas en los estudios revisados, así como por los resultados obtenidos, es posible, por una parte, plantear hipótesis acerca de que algunas situaciones constituyen factores de riesgo, es decir, que no son necesariamente determinantes, pero apuntan a poblaciones con mayor probabilidad de sufrir violencia o de ejercerla. Entre esas situaciones se encuentran variables personales que están ligadas a desigualdad estructural (sexo,

discapacidad, nivel socioeconómico), contextuales también ligadas a factores estructurales, familiares, así como escolares (véase apartado 1.3).

De acuerdo con los estudios revisados, las poblaciones y situaciones con mayor riesgo de violencia son las siguientes:

- Los estudiantes con condiciones de vulnerabilidad (discapacidad, bajo nivel socioeconómico) pueden estar en mayor riesgo de sufrir violencia.
- Los estudiantes que perciben a sus familias como conflictivas o quienes no viven con su madre o su padre tienen mayor probabilidad de ejercer violencia.
- Los hombres son más proclives a participar en actos violentos.
- Las mujeres en zonas urbanas y de baja marginación, así como en escuelas indígenas tienen mayor probabilidad de ser víctimas de violencia sexual. Las estudiantes de escuelas indígenas, además, pueden ser molestadas con más frecuencia por no ajustarse a los estereotipos de género.
- Las escuelas percibidas por los estudiantes como demasiado estrictas o laxas en lo académico o lo disciplinario pueden albergar más conductas violentas que las moderadas en ambos aspectos.
- En las escuelas urbanas existe mayor probabilidad de que se observen actos de violencia.
- Los estudiantes que consumen tabaco o alcohol tienen mayor riesgo de perpetrar violencia.

Es recomendable que en todos los niveles del sistema educativo se ponga especial atención a esas situaciones de riesgo como medida de prevención de la violencia en las escuelas.

Por otra parte, esta revisión de estudios sobre factores asociados a la violencia también permite plantear un conjunto de consideraciones sobre la investigación en la materia.

En primer lugar, dada la escasez de investigaciones que abordan cuantitativamente los factores de la violencia escolar y exponen sus métodos de análisis, es deseable que se realicen más estudios que contemplen, desde su diseño, modelos explicativos del fenómeno. A la par de esos estudios, se podrían emprender análisis aprovechando las bases de datos de los estudios ya realizados.

En los nuevos estudios será importante recoger información sobre las y los estudiantes que llevan a cabo conductas violentas, no sólo sobre quienes las sufren.

Asimismo, es conveniente apoyarse en estudios cualitativos, tanto para ofrecer insumos para el diseño de los primeros como para complementar sus hallazgos, mediante

la comprensión de las maneras en que distintos grupos llegan a definir ciertas situaciones como violentas.

Finalmente, es prioritario revisar la forma en que se conduce la recolección de información de la población indígena, pero también de otras en condición de vulnerabilidad. Los cuestionarios autoaplicados en español podrían estar relacionados con los resultados contradictorios acerca de la participación en actos violentos de la población indígena.

# 3

## Frecuencia de la violencia escolar entre estudiantes en estudios del acervo de Mejoredu

Después de la presentación del concepto de violencia y de los resultados de estudios con muestras nacionales que han abordado los factores de la violencia, en este capítulo se aborda la primera parte del propósito central del estudio, a saber: el análisis de la frecuencia de la violencia entre estudiantes en las escuelas.

Para ello, se recurrió a los reportes de estudios<sup>19</sup> disponibles en el acervo de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), por ser relativamente recientes, contar con una metodología cuantitativa (característica necesaria para aludir a la frecuencia) y muestras nacionales probabilísticas. Esta información fue concentrada y sistematizada para ofrecer una visión de la frecuencia y de la percepción de la frecuencia. Como parte de este proceso, se examinó la forma en que los estudios midieron la violencia escolar, lo que permitió complementar los hallazgos centrales que se exponen antes de la información relativa a la frecuencia de reportes de la violencia entre las y los estudiantes sufrida u observada.<sup>20</sup> La tabla 3.1 describe las fuentes de información utilizadas para los análisis.

Cabe destacar que los estudios analizados en este capítulo no tuvieron como objetivo central medir e investigar la violencia escolar por sí misma. Sus objetivos de estudio fueron el logro escolar, las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje o la educación cívica. Si bien la violencia no fue su tema central, los reactivos<sup>21</sup> para medirla se incluyeron en los cuestionarios de contexto, pues esta categoría fue parte de su objetivo principal o uno de sus componentes.

Dado ese papel de los reactivos sobre violencia, se entiende que algunas de las preguntas utilizadas agrupan conductas muy diversas, que se usen términos de manera un tanto imprecisa, como bullying,<sup>22</sup> o que indaguen la percepción de la frecuencia de violencia que tienen los informantes y no tanto la violencia que han sufrido. De esta forma, las preguntas dan cuenta de la percepción de la frecuencia con la que ocurre

<sup>19</sup> Específicamente, evaluaciones con muestras nacionales probabilísticas.

<sup>20</sup> En los estudios no se preguntó si los informantes habían ejercido la violencia.

<sup>21</sup> Preguntas de los cuestionarios.

<sup>22</sup> En el anexo 1 se pueden consultar los conceptos de violencia utilizados por los diferentes estudios.

la violencia en las escuelas, pero no ofrecen una estimación de la frecuencia basada en reportes de quienes la han sufrido.

**Tabla 3.1.** Estudios utilizados en el análisis

Estudio	Mes(es) de aplicación	Referencia
ECEA 2014 primaria	Noviembre	Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje. < <a href="https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/ecea/bases-de-datos-primaria-2014/">https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/ecea/bases-de-datos-primaria-2014/</a> >.
Planea 2015 primaria	Junio	Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Sexto grado de primaria y Tercer grado de secundaria, ciclo escolar 2014-2015. < <a href="https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/sexta-primaria-y-tercero-secundaria-ciclo-2014-2015/">https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/sexta-primaria-y-tercero-secundaria-ciclo-2014-2015/</a> >.
Planea 2018 primaria	Junio	Evaluaciones de logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Sexto Grado de Primaria. Ciclo escolar 2017-2018. < <a href="https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/sexta-primaria-ciclo-2017-2018/">https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/sexta-primaria-ciclo-2017-2018/</a> >.
Cívica 2016 secundaria	Abril	Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana. < <a href="https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/civica/">https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/civica/</a> >.
Planea 2015 secundaria	Junio	Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Sexto grado de primaria y Tercer grado de secundaria, ciclo escolar 2014-2015. < <a href="https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/sexta-primaria-y-tercero-secundaria-ciclo-2014-2015/">https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/sexta-primaria-y-tercero-secundaria-ciclo-2014-2015/</a> >.
Planea 2017 secundaria	Junio	Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Tercer grado de Secundaria, ciclo escolar 2016-2017. < <a href="https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/tercero-secundaria-ciclo-2016-2017/">https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/tercero-secundaria-ciclo-2016-2017/</a> >.
PISA 2015 secundaria y educación media superior	Abril-mayo	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. < <a href="https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/pisa/bases-de-datos-pisa-2015/">https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/pisa/bases-de-datos-pisa-2015/</a> >.
PISA 2018 secundaria y educación media superior <sup>1</sup>	Abril-mayo	OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, OECD Publishing, París. < <a href="https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en">https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en</a> >.
Planea 2017 educación media superior	Abril	Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Último grado de Educación Media Superior, ciclo escolar 2016-2017. < <a href="https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/media-superior-ciclo-2016-2017/">https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/media-superior-ciclo-2016-2017/</a> >.

<sup>1</sup> La información de PISA 2018 se tomó directamente de la publicación de la OCDE debido a que aún no se publica en el portal de la Mejoredu. Fuente: elaboración propia.

Por esas características de los estudios utilizados, con alguna excepción,<sup>23</sup> sólo se empleará la distinción entre los tipos físico y psicológico de la violencia escolar como parte de la categoría violencia entre estudiantes (Gómez Nashiki, 2015). Aunque algunos reactivos mencionen el acoso o el *bullying*, no se considera que la información existente permita caracterizar formas más específicas de violencia.

<sup>23</sup> Algunos reactivos sobre violencia sexual o violencia por medios electrónicos.

Para realizar el análisis, materia de este capítulo, se revisaron los cuestionarios y los reportes de los estudios para identificar aquellos que contaron con preguntas que hacían referencia a violencia física o psicológica, explícitamente entre estudiantes;<sup>24</sup> se seleccionaron y sistematizaron las frecuencias de dichas preguntas y se procedió al análisis tanto de los porcentajes como de la formulación de los reactivos. Dado que las escalas de respuesta de todos los reactivos tenían el punto extremo “Nunca”, en los análisis que se presentan a continuación, en primer lugar, se describe la proporción de informantes que respondieron algo diferente a “Nunca”, es decir, que reportaron la existencia de conductas violentas. Cuando se considera pertinente, se mencionan también los porcentajes de respuestas que expresan que esas conductas son muy frecuentes.

Como se verá, los reactivos de los diferentes estudios pocas veces son equivalentes entre sí, condición que ha sido observada también en los estudios internacionales (EISEM-UNGEI, 2017). Con algunas excepciones, no miden exactamente lo mismo ni de la misma manera. Por ello, son pocas las veces que se pueden hacer afirmaciones sobre diferencias o cambios entre las cifras de frecuencia.

Sin embargo, los reactivos que se revisan corresponden a la definición de violencia adoptada y es posible clasificarlos como referentes de violencia física o psicológica, es decir, todos pertenecen al mismo campo. Esto contribuye a conformar una imagen de la frecuencia de la violencia que es producto de la agregación de las diferentes formas de medirla.

El análisis se organiza por nivel educativo y, al interior de cada uno de éstos, por estudio.

## 3.1 Estudios en primaria

### 3.1.1 ECEA primaria 2014

La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en escuelas primarias, realizada en 2014, dio cuenta de la situación en la que operan y funcionan las escuelas del país para cumplir con el derecho a la educación. Esta evaluación se realizó en una muestra nacional de escuelas primarias de 31 estados<sup>25</sup> e indagó, con las y los alumnos de 4º, 5º y 6º, la frecuencia de violencia psicológica

---

<sup>24</sup> Había estudios con reactivos que indagaron sobre la violencia hacia estudiantes, sin embargo, no se identificó al agresor.

<sup>25</sup> El estado de Oaxaca no participó en esta evaluación.

entre estudiantes que observan en su escuela. Los informantes fueron ellos mismos y se les preguntó si habían presenciado ciertos comportamientos violentos.

En este sentido, 64.5% (tabla 3.2) de ellos reportó que los estudiantes se insultan entre sí (opciones de respuesta “Pocas veces”, “Muchas veces” y “Siempre”). Las respuestas “Muchas veces” y “Siempre” suman 24.5%. Por otra parte, 47.6% respondió que hay estudiantes que amenazan a otros (“Pocas veces”, “Muchas veces” y “Siempre”) y 18.7% seleccionó “Muchas veces” y “Siempre”.

**Tabla 3.2.** Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2014.  
Opinión de estudiantes (porcentaje)

31. En cada oración, elige la opción que muestra mejor lo que sucede en tu escuela.	Opciones de respuesta			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
d) Los estudiantes se insultan entre sí				
<b>Alguna vez:<sup>1</sup> 64.5</b>	35.5	40	12.5	12
<b>Muchas veces y siempre: 24.5</b>				
e) Hay estudiantes que amenazan a otros				
<b>Alguna vez: 47.6</b>	52.4	28.9	9.4	9.3
<b>Muchas veces y siempre: 18.7</b>				

<sup>1</sup> "Alguna vez" es la suma de las opciones de respuesta "Pocas veces", "Muchas veces" y "Siempre".

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos de estudiantes ECEA primaria (INEE, 2014).

### 3.1.2 Planea primaria

El objetivo del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) fue conocer la medida en que los estudiantes mexicanos dominaban aprendizajes clave en diferentes momentos de la educación básica (EB) y la educación media superior (EMS). A nivel nacional se realizaron dos evaluaciones a estudiantes de sexto de primaria, en 2015 y 2018.

#### Planea primaria 2015

En 2015, los cuestionarios de contexto dirigidos a estudiantes y directores incluyeron preguntas relacionadas con la frecuencia de violencia que observan entre estudiantes. El 73.3% (tabla 3.3) de estudiantes reportó que sus compañeros se insultan (opciones de respuesta “Pocas veces”, “Muchas veces” y “Siempre”), mientras que 35.6% seleccionó “Muchas veces” y “Siempre”.

En cuanto a la violencia física, 60.8% reportó que sus compañeros se pelean a golpes (opciones de respuesta “Pocas veces”, “Muchas veces” y “Siempre”) y 19.7% respondió que eso sucede muchas veces y siempre. El robo es la conducta menos observada, sin embargo, la mencionan casi la mitad de los estudiantes (49.4%) y 15.6% manifestó que ocurre muchas veces o siempre.

**Tabla 3.3.** Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2015.  
Opinión de estudiantes (porcentaje)

Pregunta	Opciones de respuesta				Datos perdidos
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
En mi salón algunos compañeros... 45) se insultan <b>Alguna vez: 73.3</b> <b>Muchas veces y siempre: 35.6</b>	19	37.7	18.4	17.2	7.7
46) roban objetos o dinero a otros compañeros <b>Alguna vez: 49.4</b> <b>Muchas veces y siempre: 15.6</b>	42.9	33.8	9	6.6	7.7
47) se pelean a golpes <b>Alguna vez: 60.8</b> <b>Muchas veces y siempre: 19.7</b>	31.4	41.1	10.9	8.8	7.8

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de contexto para alumnos. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) primaria 2015* (INEE, 2015).

En los cuestionarios dirigidos a directores se preguntó si los alumnos han amenazado o peleado a golpes con otros alumnos. Cerca de 60% (tabla 3.4) de los directores mencionó que, en el último año, los alumnos intimidaron o amenazaron a otros alumnos y se pelearon a golpes.

**Tabla 3.4.** Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2015.  
Opinión de directivos (porcentaje)

Pregunta	Nunca	Opciones de respuesta			Datos perdidos
		Al menos una vez en la última semana	Al menos una vez en el último mes	Al menos una vez en el último año	
PD026 intimidado o amenazado a otros alumnos	40.8*	7	22.6	29.5	0.2
PD027 peleado a golpes con otros alumnos	41.5*	5.1	20.5	32.9	0.1

\* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20% pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de contexto para directores. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) primaria 2015* (INEE, 2015).

En este caso no es adecuado agregar los porcentajes de las opciones de respuesta que aparentemente representan la mayor frecuencia de las conductas violentas, pues las tres opciones distintas a “Nunca” no son mutuamente excluyentes. Incluso, se puede dudar de la forma en que los informantes comprendieron la pregunta.

## Planea primaria 2018

En esta evaluación, los cuestionarios de contexto sólo integraron preguntas dirigidas a directores y docentes de 6° de primaria con las que se indagó sobre la frecuencia con la que se presentan agresiones físicas, y la intimidación o el abuso verbal entre estudiantes (*bullying* y otras formas de acoso escolar). Como se observa en la tabla 3.5, ni las preguntas ni las escalas de respuesta son comparables con las del cuestionario de 2015.

De los directores participantes, 57.5% reportaron situaciones de agresión física entre estudiantes y 54% contestó "Pocas veces". Asimismo, 56.9% de directores mencionó la existencia de situaciones de intimidación o abuso verbal entre estudiantes, de los cuales 52.3% respondió que eso ocurre pocas veces (tabla 3.5).

En el caso de los docentes, 55.5% mencionó que en sus grupos existen situaciones de intimidación o abuso verbal entre estudiantes (*bullying* y otras formas de acoso escolar), y 48.5% seleccionó la opción “Pocas veces”. En cuanto a la agresión física, 51.5% de docentes señaló la existencia de esas situaciones y 47.2% consideró que sucede pocas veces (tabla 3.5).

**Tabla 3.5.** Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2018.  
Opinión de directivos y docentes (porcentaje)

Pregunta	Opciones de respuesta				Datos perdidos	
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre		
¿Con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en los estudiantes de esta escuela? (directores)	74. Intimidación o abuso verbal entre estudiantes ( <i>bullying</i> y otras formas de acoso escolar)	42.4	52.3	4.6	**	**
	<b>Alguna vez: 56.9</b>					
	75. Agresiones físicas entre estudiantes	41.8	54	3.5	**	**
	<b>Alguna vez: 57.5</b>					





Pregunta	Opciones de respuesta				Datos perdidos	
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre		
En este grupo, ¿con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en los estudiantes? (docentes)	53. Intimidación o abuso verbal entre estudiantes ( <i>bullying</i> y otras formas de acoso escolar)	44.2	48.5	6.4	0.6*	**
	<b>Alguna vez: 55.5</b>					
	54. Agresiones físicas entre estudiantes	48	47.2	3.9	0.4*	**
	<b>Alguna vez: 51.5</b>					

\* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20% pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

\*\*Estimación cuyo coeficiente de variación excede 33.3% o sólo presenta una UPM. Se omite debido al sesgo.

UPM: Unidad Primaria de Muestreo. Número de escuelas en la muestra.

**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de contexto para docentes y directores. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) primaria 2018* (INEE, 2018).

### 3.1.3 Consideraciones sobre los estudios de primaria

Los estudios revisados en educación primaria han investigado la violencia entre estudiantes desde la mirada de los observadores (estudiantes, docentes y directores), pero no preguntaron si los informantes la habían sufrido directamente, por lo que sólo aportan información sobre la frecuencia de percepción de violencia.

De todos los informantes, alrededor de 50% o más reportaron la existencia de violencia física y psicológica. Si se atiende a quienes opinaron que esas conductas ocurren con mucha frecuencia, los porcentajes son menores, a lo más, una tercera parte de los informantes tuvieron esa percepción. En general, el porcentaje de estudiantes que afirma observar violencia psicológica es mayor que el de los docentes. Además, los que perciben violencia psicológica conforman un grupo que es mayor en 12 puntos porcentuales que quienes perciben peleas a golpes, y 16 puntos porcentuales superior a quienes perciben robo de objetos o dinero (Planea primaria 2015). Los directivos y docentes perciben la violencia física y psicológica en porcentajes similares.

En Planea primaria 2018, los porcentajes de directores y docentes que observaron violencia muchas veces son relativamente bajos: el porcentaje más alto fue el de los docentes (6.4%) que consideraron que la intimidación o el abuso verbal (incluido el *bullying* y otras formas de acoso) se presentó muchas veces.

Es difícil hacer una valoración del grado en que se presentan los problemas de violencia escolar a partir de estos datos pues las preguntas hacen referencia a la frecuencia, pero no dan indicios sobre la gravedad de las conductas. En este sentido, cabe preguntarse lo siguiente: ¿insultar o amenazar es concebido de igual manera

por estudiantes de diferentes contextos? ¿Qué se puede decir a partir de una pregunta que combina intimidación o abuso verbal (algo que puede ocurrir una sola vez entre dos o más personas cualesquiera) con *bullying* (que es una conducta repetida entre personas con poder desigual)? ¿Las agresiones físicas (la formulación sugiere unidireccionalidad) equivalen a pelearse a golpes (esta redacción sugiere que todos los involucrados se agreden)?

Por otra parte, se debe señalar que, estrictamente, no es posible comparar las cifras de diferentes estudios y años, ya que las preguntas están formuladas de manera diferente, al igual que las escalas de respuesta. Si acaso, se podrían comparar las preguntas a estudiantes sobre los insultos entre sus compañeros. En Planea primaria 2015 esa conducta se reporta con más frecuencia que en ECEA primaria 2014.

A pesar de estas limitaciones, es posible afirmar que los diferentes actores participantes en los estudios perciben la existencia –que dista de ser excepcional– de conductas representativas de violencia, sobre todo psicológica.

Por un lado, en Planea 2015, lo más reportado por las y los estudiantes fue que sus compañeros se insultan, seguido de las peleas y, en menor medida, el robo a otros compañeros. Los directores reportaron altos porcentajes de situaciones de amenazas y peleas, sin embargo, las opciones de respuesta no permiten dimensionar la frecuencia de las acciones. Las peleas son la única situación de violencia que se pregunta a ambos informantes y los porcentajes son muy similares.

Por otro lado, en Planea primaria 2018, ya no se indagó la opinión de las y los estudiantes, sólo se obtuvo la de docentes y directivos. En ambos casos, se les preguntó acerca de las acciones de intimidación o abuso verbal (*bullying* y otras formas de acoso escolar) y agresiones físicas, sobre las que reportan porcentajes similares. Las directoras y directores perciben, en la misma proporción, la violencia física y la intimidación o el abuso verbal.<sup>26</sup> Los docentes observaron que, en sus grupos, las situaciones de agresión física se dan en la misma medida<sup>27</sup> que la intimidación o el abuso verbal. Es importante resaltar que la referencia al *bullying* y a otras formas de acoso escolar en estos reactivos pudo provocar en el informante cierta confusión sobre las acciones de violencia que debe incluir y la frecuencia con la que suceden.

---

<sup>26</sup> La diferencia no es estadísticamente significativa.

<sup>27</sup> La diferencia tampoco es significativa.

## 3.2 Estudios en secundaria

### 3.2.1 Cívica 2016

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, Cívica 2016, tuvo como objetivo conocer y comparar el estado de la educación cívica en varios países del mundo. También recabó las opiniones y percepciones que tenían los jóvenes acerca de su país, así como del contexto familiar y escolar en el que se daba su formación ciudadana. Asimismo, se preguntó sobre situaciones de violencia a estudiantes, directivos y docentes.

A estudiantes se les cuestionó sobre las situaciones de violencia que vivieron en la escuela en los últimos 3 meses. Las situaciones más reportadas fueron 2 representativas de la violencia psicológica. En la primera, 64.2% de los informantes reportó que un estudiante dijo cosas de él para hacer reír a otros (tabla 3.6), y 32.9% registró que sucedió más de una vez en el periodo mencionado. En la segunda, 63.3% mencionó que un estudiante le llamó con un sobrenombre o apodo ofensivo, mientras que 32.7% señaló que el hecho se dio más de una vez en los últimos 3 meses.

Las siguientes situaciones más reportadas por estudiantes fueron las de violencia física y las amenazas. El 27.6% mencionó que un estudiante le rompió alguna pertenencia en los últimos 3 meses y a 7.7% le ocurrió esto más de una vez. Por otra parte, 20.1% de estudiantes señaló que fue atacado físicamente por otro estudiante y 6.5% seleccionó las opciones “2 a 4 veces” o “5 veces o más”. Adicionalmente, 19.3% de estudiantes reportó recibir amenazas de daño, y 7.4% mencionó que le ocurrió 2 o más veces.

La publicación de fotografías o textos ofensivos de estudiantes en internet fue la acción menos reportada por los informantes, 11%, y únicamente 4% señaló que le había pasado más de una vez.

A los directivos se les preguntó sobre las situaciones de acoso entre estudiantes reportadas por padres de familia y docentes durante el ciclo escolar (tabla 3.7).

El 64.6% de directoras y directores respondió que un docente informó que un estudiante estaba siendo víctima de acoso escolar por parte de otros estudiantes, y casi 11% manifestó que eso ocurrió 2 o más veces. Asimismo, 62.9% señaló que un padre de familia le informó que su hijo(a) estaba siendo víctima de acoso escolar por parte de otros estudiantes, y cerca de 7% expresó que la situación se dio 2 o más veces.

**Tabla 3.6.** Situaciones de violencia experimentadas por los estudiantes 2016.  
Opinión de estudiantes (porcentaje)

Pregunta	Opciones de respuesta			
	Nunca	Una vez	2 a 4 veces	5 veces o más
20. Durante los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia estuviste en las siguientes situaciones en tu escuela?				
a) Un estudiante te llamó con un sobrenombre o apodo ofensivo	36.71	30.61	16.15	16.53
<b>Alguna vez: 63.29 / Más de una vez: 32.68</b>				
b) Un estudiante dijo cosas de ti para hacer reír a otros	35.74	31.34	19.64	13.28
<b>Alguna vez: 64.26 / Más de una vez: 32.92</b>				
c) Un estudiante te amenazó con hacerte daño	80.72	11.91	5.17	2.2
<b>Alguna vez: 19.28 / Más de una vez: 7.37</b>				
d) Fuiсте atacado físicamente por otro estudiante	79.93	13.57	4.37	2.13
<b>Alguna vez: 20.07 / Más de una vez: 6.5</b>				
e) Un estudiante rompió algo tuyo a propósito	72.38	19.97	5.36	2.29
<b>Alguna vez: 27.62 / Más de una vez: 7.65</b>				
f) Un estudiante publicó fotografías o textos ofensivos sobre ti en internet	88.97	7.13	2.9	1
<b>Alguna vez: 11.03 / Más de una vez: 3.9</b>				

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos del cuestionario de estudiante. *Cívica 2016* (INEE, 2016).

**Tabla 3.7.** Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2016.  
Opinión de directivos (porcentaje)

Pregunta	Opciones de respuesta			
	Nunca	Una vez	2 a 4 veces	5 veces o más
P6. El acoso escolar se define como un comportamiento repetido y agresivo destinado a herir a alguien, ya sea física, emocional, verbalmente o a través de internet. Durante el presente ciclo escolar, ¿con qué frecuencia ocurrieron las siguientes situaciones en esta escuela?				
c) Un docente informó al director(a) que un estudiante estaba siendo víctima de acoso escolar por parte de otros estudiantes	35.37	53.66	10.6	0.36
<b>Alguna vez: 64.62 / Más de una vez: 11</b>				
f) Un padre de familia informó al director(a) que su hijo(a) estaba siendo víctima de acoso escolar por parte de otros estudiantes	37.15	55.88	6.79	0.17
<b>Alguna vez: 62.84 / Más de una vez: 7</b>				

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos del cuestionario escolar. *Cívica 2016* (INEE, 2016).

El cuestionario para docentes incluyó tres preguntas sobre su percepción general acerca de la frecuencia de situaciones de acoso y cuatro preguntas relacionadas con la presencia de situaciones de acoso durante el ciclo escolar en curso.

En respuesta a las primeras 3 preguntas (tabla 3.8), 80.1% de docentes mencionó que alguna vez se han presentado problemas de violencia en la escuela; y 16.3% respondió que se han presentado con frecuencia y con mucha frecuencia; sobre el acoso escolar, 60.5% expresó que se ha presentado algunas veces (10.7% “Con frecuencia” y “Con mucha frecuencia”); y 21% señaló que ha ocurrido acoso sexual (0.99% “Con frecuencia” y 0.1% “Con mucha frecuencia”).

**Tabla 3.8.** Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2016.  
Opinión de docentes (porcentaje)

Pregunta	Opciones de respuesta			
	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Con mucha frecuencia
e) Acoso escolar <b>Alguna vez: 60.51</b>	39.49	49.83	8.78	1.9
f) Violencia <b>Alguna vez: 80.12</b>	19.88	63.85	12.55	3.72
g) Acoso sexual <b>Alguna vez: 20.98</b>	79.02	19.89	0.99	0.1

**Fuente:** elaboración propia a partir de las bases de datos del cuestionario de docentes. *Cívica 2016* (INEE, 2016).

Al contestar las preguntas sobre acoso en el ciclo escolar en curso (2015-2016), 47.7% de docentes reportó que alguna vez un estudiante le informó que estaba siendo víctima de acoso escolar por parte de otro estudiante; 42.9%, que un docente le informó que un estudiante había sido víctima de acoso escolar por parte de otros estudiantes; 32.1%, que un padre le informó que su hijo o hija estaba siendo víctima de acoso escolar por parte de otros estudiantes y 27.9% mencionó haber sido testigo de comportamientos de acoso escolar por parte de los estudiantes. El porcentaje de docentes que respondió que esas conductas ocurrieron una o más veces por mes fueron relativamente bajo, excepto el poco más de 9% de docentes que mencionó haber recibido informes de acoso una o más veces por mes por parte de estudiantes (tabla 3.9).

**Tabla 3.9.** Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2016.  
Opinión de docentes (porcentaje)

Pregunta	Opciones de respuesta			
	Nunca	Menos de una vez al mes	1 a 5 veces al mes	Más de 5 veces al mes
<b>P11. El acoso escolar se define como un comportamiento repetido y agresivo destinado a herir a alguien, ya sea física, emocional, verbalmente o a través de internet. Durante el presente ciclo escolar, ¿con qué frecuencia ocurrieron las siguientes situaciones en esta escuela?</b>				
b) Un estudiante le informó que estaba siendo víctima de acoso escolar por parte de otro estudiante	52.32	38.44	8.76	0.47
<b>Alguna vez: 47.68</b>				
c) Un docente le informó que un estudiante había sido víctima de acoso escolar por parte de otros estudiantes	57.15	36.49	6.18	0.18
<b>Alguna vez: 42.85</b>				
f) Un padre le informó que su hijo/hija estaba siendo víctima de acoso escolar por parte de otros estudiantes	67.94	29.88	2.14	0.04
<b>Alguna vez: 32.06</b>				
h) Usted fue testigo de comportamientos de acoso escolar por parte de los estudiantes	72.06	23.37	4.36	0.2
<b>Alguna vez: 27.94</b>				

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos del cuestionario de docentes. *Cívica 2016* (INEE, 2016).

### 3.2.2 Planea secundaria

En educación secundaria se realizaron dos evaluaciones Planea, la primera aplicación fue en 2015 y la segunda, en 2017. En ambas evaluaciones se aplicaron cuestionarios de contexto a estudiantes y docentes de tercer grado y a directores de las escuelas secundarias en la que se realizó la prueba.

#### Planea secundaria 2015

Se hicieron 3 preguntas a estudiantes (tabla 3.10), una de violencia psicológica y 2 de violencia física. A la primera pregunta, sobre si algunos compañeros se insultan, 80% respondió afirmativamente y 43.6% eligió las opciones de respuesta “Muchas veces” y “Siempre”. El 61.7% de estudiantes refirió que algunos de sus compañeros se peleaban a golpes (14.3% “Muchas veces” y “Siempre”), y 58.3% afirmó que había quienes robaban objetos o dinero a los demás, las opciones “Muchas veces” y “Siempre” tuvieron un porcentaje de respuesta de 20.1%.

**Tabla 3.10.** Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2015.  
Opinión de estudiantes (porcentaje)

Pregunta En mi salón algunos compañeros...	Opciones de respuesta				Datos perdidos
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
45. se insultan	13.6	36.4	24.9	18.7	6.4
<b>Alguna vez: 80</b>					
46. roban objetos o dinero a otros compañeros	35.3	38.2	13.5	6.6	6.4
<b>Alguna vez: 58.3</b>					
47. se pelean a golpes	31.9	47.4	9.8	4.5	6.4
<b>Alguna vez: 61.7</b>					

**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de contexto para alumnos. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) secundaria 2015* (INEE, 2015).

Asimismo, 63.6% de directores reportó que los alumnos han intimidado o amenazado a otros alumnos y 57.2%, que en su escuela los alumnos alguna vez se han peleado a golpes (tabla 3.11). Dado que las opciones de respuesta distintas a “Nunca” no son mutuamente excluyentes y que es incierto el sentido de la escala de respuesta, no se considera conveniente hacer agregaciones para identificar a quienes reportan mayor frecuencia de violencia.

**Tabla 3.11.** Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2015.  
Opinión de directivos (porcentaje)

Pregunta En esta escuela los alumnos han...	Nunca	Opciones de respuesta			Datos perdidos
		Al menos una vez en la última semana	Al menos una vez en el último mes	Al menos una vez en el último año	
SD026 intimidado o amenazado a otros alumnos	36.3*	6.8	26*	30.8*	0.2
<b>Alguna vez: 63.6</b>					
SD027 peleado a golpes con otros alumnos	**	3.8	18.2	35.2	0.4
<b>Alguna vez: 57.2</b>					

\* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20% pero inferior o igual al 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

\*\* Estimación cuyo coeficiente de variación excede a 33.3% o sólo presenta una UPM. Se omite debido al sesgo.

UPM: Unidad Primaria de Muestreo. Número de escuelas en la muestra.

**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de contexto para directores. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) secundaria 2015* (INEE, 2015).

## Planea secundaria 2017

Los cuestionarios de contexto de 2017 sólo incluyeron preguntas para directores y docentes de tercero de secundaria, con las cuales se indagó sobre la frecuencia con que se presentan agresiones físicas, intimidación o abuso verbal entre estudiantes (*bullying* y otras formas de acoso escolar).

Del total de directores, 69.6% refirió observar intimidación o abuso verbal (*bullying* y otras formas de acoso escolar), pero sólo 7.3% reportó observarla muchas veces o siempre. Un menor porcentaje (60.2%) mencionó observar agresiones físicas y sólo 4.2% mencionó que ocurrieron muchas veces y siempre (tabla 3.12).

Los porcentajes fueron similares en el caso de los docentes: 69.5% mencionó que en sus grupos existían situaciones de intimidación o abuso verbal entre estudiantes y 58.7% que había agresiones físicas (tabla 3.12). Sin embargo, los porcentajes de docentes que consideraron que esas situaciones sucedían muchas veces y siempre fueron mayores que los de directores: 12.8% tuvo esa opinión sobre la intimidación o el abuso verbal y 7.2% sobre las agresiones físicas.

**Tabla 3.12.** Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2017.  
Opinión de directivos y docentes (porcentaje)

Pregunta	Opciones de respuesta				Datos perdidos	
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre		
¿Con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en los estudiantes de esta escuela? (directores)	78. Intimidación o abuso verbal entre estudiantes ( <i>bullying</i> y otras formas de acoso escolar)	30.1	62.3	6.6	0.7*	**
	<b>Alguna vez: 69.6</b>					
	79. Agresiones físicas entre estudiantes	39.6	56	3.7	0.5*	**
	<b>Alguna vez 60.2</b>					
En este grupo, ¿con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en los estudiantes? (docentes).	53. Intimidación o abuso verbal entre estudiantes ( <i>bullying</i> y otras formas de acoso escolar)	30.4	56.7	11.2	1.6	**
	<b>Alguna vez: 69.5</b>					
	54. Agresiones físicas entre estudiantes	41.3	51.5	6.4	0.8*	**
	<b>Alguna vez 58.7</b>					

\* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20% pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

\*\*Estimación cuyo coeficiente de variación excede 33.3% o sólo presenta una UPM. Se omite debido al sesgo.

UPM: Unidad Primaria de Muestreo. Número de escuelas en la muestra.

**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de contexto para docentes. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) secundaria 2017* (INEE, 2017).

### 3.2.3 Consideraciones sobre los estudios de secundaria

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (Cívica 2016) incluyó preguntas relativas a haber sido víctima de violencia, lo que representa un aporte a la precisión en el estudio del problema. Poco más de 60% de las y los estudiantes señaló haber experimentado violencia psicológica y una tercera parte refirió que le pasó 2 o más veces en los últimos 3 meses. Un menor porcentaje (una quinta parte o un poco más) mencionó haber sido víctima de violencia física, sin embargo, las cifras de quienes dijeron que eso ocurrió 2 o más veces no se deben menospreciar (6 a 7%). Asimismo, el porcentaje de quienes sufrieron violencia psicológica en línea (10%) podría incrementarse en futuros estudios.

En Cívica no es posible comparar la frecuencia de los reportes de violencia entre informantes, ya que cada instrumento establece distintas escalas de frecuencia y marcos temporales (últimos tres meses, ciclo escolar en curso e inespecífico). Además, las preguntas aplicadas a directivos no distinguieron tipos de violencia, pues preguntaron por acoso en general, y pusieron el foco en las personas que le reportaron el hecho al director o directora: un docente o un padre de familia. En las preguntas para docentes, se puede observar un traslape en cuanto a las conductas por las que indagan: acoso escolar, violencia, acoso sexual.

Los cuestionarios de Planea tuvieron los mismos reactivos que los instrumentos de primaria, en los que preguntaron a los informantes en tanto observadores, no víctimas. Estudiantes de secundaria reportaron, en 2015, peleas a golpes y robos en proporciones similares a lo reportado en primaria (alrededor de 60%), aunque en secundaria el reporte de ocurrencia de robos fue mayor que en primaria (21 y 15.6%, respectivamente). Los insultos fueron la conducta más observada, con 80% de frecuencia, casi 7 puntos porcentuales más que en primaria.

El personal directivo contestó una pregunta sobre peleas a golpes entre estudiantes que es similar a la planteada a estos últimos. El porcentaje de directoras y directores que observaron estas peleas en 2015 (57.2%) es apenas inferior al de estudiantes (61.7%). Las demás preguntas no son comparables entre estos 2 grupos de informantes. Por otra parte, las respuestas de las y los directores de secundaria son similares a las de los de primaria.

Como se comentó anteriormente, en Planea secundaria 2017 no se indagó la opinión de las y los estudiantes y sólo se obtuvo la de docentes de tercer grado y de las y los directores. A ambos grupos se les preguntó sobre las acciones de intimidación o abuso verbal (*bullying* y otras formas de acoso escolar) y agresiones físicas (a diferencia de las peleas a golpes de 2015), y sus respuestas reportan porcentajes similares, sin embargo, los docentes perciben —con una frecuencia ligeramente

mayor— que las conductas violentas ocurren muchas veces. En todo caso, las situaciones violentas son mencionadas por más de 50% de las personas encuestadas.

A pesar de las limitaciones de hacer preguntas sólo a directores y docentes, y de la forma en que se presenta la noción de *bullying*, los reactivos de Planea permiten comparar las percepciones de esas figuras con las percepciones de los informantes de primaria. El personal educativo de secundaria respondió con mayor frecuencia que observaba la violencia psicológica y física, en especial, la primera.

Los resultados de los estudios revisados sugieren que la violencia en secundaria es más frecuente que en primaria, en especial la psicológica. De las y los estudiantes participantes en el estudio Cívica 2016, aproximadamente 60% reporta haber sufrido este tipo de agresiones. La violencia física en la forma de ataques personales, de robo o daño a pertenencias o de amenaza es mucho menos frecuente, pero no menos importante, pues es referida por, al menos, una quinta parte de los informantes del estudio mencionado.

Las respuestas de los informantes que expresaron sus percepciones sobre la violencia (no su experiencia personal con ella) reflejan que 60% o más percibe la existencia de violencia en su escuela o su grupo, sobre todo la psicológica. El acoso sexual fue percibido con menos frecuencia.

### 3.3 Estudios en educación media superior

#### 3.3.1 PISA 2015 y 2018

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, es una prueba trienal dirigida a estudiantes de 15 años que estudian 3º de secundaria o la EMS. En 2015 y 2018, el cuestionario de contexto dirigido a estudiantes incluyó 8 preguntas sobre la frecuencia con la que habían vivido ciertas situaciones relacionadas con la violencia física y psicológica entre estudiantes en los últimos 12 meses. Esto permite hacer comparaciones entre los 2 momentos. Cabe señalar, sin embargo, que la OCDE sólo reporta el resultado de 6 de las 8 preguntas.<sup>28</sup>

Por otra parte, además de preguntar a las y los estudiantes si han sufrido agresiones, el cuestionario de PISA establece un marco temporal claro y su escala de respuesta

---

<sup>28</sup> En los cuestionarios se encuentran las preguntas “Otros alumnos me han insultado” y “Otros alumnos me han molestado”, sin embargo, las publicaciones de PISA (2015 y 2018) no incluyen sus resultados.

da más elementos a quien responde para determinar la frecuencia con la que ocurren las conductas agresivas. No se preguntó sobre el tema a docentes o directivos.

En la tabla 3.13 destaca, en primer lugar, que los porcentajes de estudiantes que refirieron haber sido víctimas de violencia son menores a 40%. En los rubros similares a los de Cívica en secundaria (burlas, amenazas, agresión física y daño a pertenencias), las cifras de EMS son menores que las de secundaria, si bien la diferencia en agresión física es mínima.

Por otra parte, se puede apreciar un leve incremento en los reportes de violencia de 2015 a 2018, excepto en la pregunta sobre los rumores, pues la diferencia no es estadísticamente significativa. Si se suman los porcentajes de las dos opciones de respuesta que expresan más frecuencia, también se observa un ligero incremento entre las dos aplicaciones (excepto en las burlas).

La violencia psicológica (las burlas, sobre todo, la exclusión y los rumores), al igual que en otros niveles educativos, es reportada con mayor frecuencia que la física (golpes o empujones y quitar o destruir sus cosas).

**Tabla 3.13.** Situaciones de violencia experimentadas por estudiantes 2015 y 2018. Opinión de estudiantes (porcentaje)

Pregunta	Opciones de respuesta				
	Año	Nunca o casi nunca	Algunas veces al año	Algunas veces cada mes	Por lo menos una vez a la semana
1. Otros estudiantes me han excluido a propósito	2015	77.2	13.8	5.6	3.4
	2018	71.5	17.1	8.4	3.1
2. Otros estudiantes se han burlado de mí	2015	66	21.1	7.1	5.9
	2018	62.7	23.3	9.9	4.2
3. Otros estudiantes me han amenazado	2015	89.4	6.5	2.5	1.7
	2018	84.1	9.1	5.2	1.6
4. Otros estudiantes me han quitado o destruido mis cosas	2015	87	8.4	2.8	1.7
	2018	82.6	10	5.5	2
5. Otros estudiantes me han golpeado o empujado	2015	84.9	9.7	3.1	2.2
	2018	80.9	10.8	6.3	1.9
6. Otros estudiantes han hecho circular rumores desagradables sobre mí	2015	73.2	17.5	5.4	3.9
	2018	70.5	16.3	9.4	3.8

**Fuente:** elaboración propia a partir de las bases de datos de los cuestionarios relacionados con el estudiante. *PISA 2015 y 2018* (INEE, 2015 y OCDE, 2018).

### 3.3.2 Planea educación media superior 2017

La aplicación de Planea educación media superior se realizó en 2017. Se administraron cuestionarios de contexto a estudiantes del último grado y a directores de los planteles. Las siete preguntas a directores no permiten acercarse a la violencia entre estudiantes, pues, si bien se refieren a violencia ejercida por este grupo, no especifican a quién se dirigen las acciones.<sup>29</sup> Por esa razón, sus resultados no se discuten aquí.

Los cuestionarios de contexto de estudiantes incluyen cinco preguntas relacionadas con situaciones de violencia sufrida por parte de otros estudiantes y cuatro preguntas sobre la violencia observada entre estudiantes. En el primer tipo de preguntas no se estableció un marco temporal, mientras que en las segundas se alude al *último año escolar*.

Los actos de violencia que reportaron haber recibido de parte de otros estudiantes, fueron, en orden de frecuencia: los insultos (32.9%), que les han robado, escondido o quitado sus cosas (26.3%), sufrir exclusión, ser ignorados o rechazados (23.1%); y sin diferencia significativa, que los golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente (13.7%) y que los molestan por medio de redes sociales, correo electrónico o mensajes de texto por celular (12.5%) (tabla 3.14).

Las frecuencias, como en el caso de PISA, son menores que en secundaria. Como en los demás niveles, los reportes de insultos, groserías o apodos hirientes son más frecuentes que los de violencia física, tanto si se considera el porcentaje de respuestas distintas a “Nunca” como se si agregan las respuestas “Muchas veces” y “Siempre”. Sin embargo, un tipo de violencia física, el robo, es reportado con una frecuencia ligeramente mayor que la violencia psicológica: que los excluyan, ignoren o rechacen.

Las agresiones a través de medios electrónicos fueron las menos reportadas. Los cambios en las relaciones educativas debido a la situación de pandemia por covid-19 podrían modificar esta cifra.

Al responder a preguntas sobre la observación de violencia, 62.7% de los estudiantes reportó que alguna vez, en el último año escolar, sus compañeros insultaron, ofendieron o ridiculizaron a otros; 45.1% mencionó que golpean o empujan a otros estudiantes; 42.8%, que se roban las pertenencias de otros estudiantes; y 29.8%, que lesionan o lastiman a otros estudiantes (tabla 3.14), porcentajes mayores que

---

<sup>29</sup> Sólo una se podría considerar como referida a la violencia entre pares (participar en peleas), y no de manera inequívoca.

los resultantes de las preguntas sobre su experiencia como víctimas. Con independencia de que este estudio se llevó a cabo 2 años después de Planea en secundaria, se observa que los porcentajes de EMS son notoriamente menores a los de secundaria en rubros similares, como insultos y robo.

**Tabla 3.14.** Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2017.  
Opinión de estudiantes (porcentaje)

Pregunta	Opciones de respuesta				Datos perdidos	
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre		
Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela te...	89. golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente	84.7	10.8	1.9	1	1.6*
	<b>Alguna vez: 13.7</b>					
	<b>Muchas veces y siempre: 2.9</b>					
	90. ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes	65.6	24.9	5.4	2.6	1.5*
	<b>Alguna vez 32.9</b>					
	<b>Muchas veces y siempre: 8</b>					
	91. excluyen, ignoran o rechazan	75.4	18.2	3.5	1.4	1.5*
	<b>Alguna vez 23.1</b>					
	<b>Muchas veces y siempre: 4.9</b>					
	92. roban, esconden o te quitan tus cosas	72.2	20.4	3.9	2	1.5*
	<b>Alguna vez 26.3</b>					
	<b>Muchas veces y siempre: 5.9</b>					
Acciones en las que pueden incurrir los estudiantes de la escuela, indique la frecuencia con que se presentaron los comportamientos en el último año escolar.	93. molestan por medio de redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter), correo electrónico o mensajes de texto por el celular	85.9	9.1	2.2	1.2	1.5*
	<b>Alguna vez 12.5</b>					
	<b>Muchas veces y siempre: 3.4</b>					
	96. Insultan, ofenden o ridiculizan a sus compañeros	35.7	43.8	14.6	4.3	1.6*
	<b>Alguna vez 62.7</b>					
	<b>Muchas veces y siempre: 18.9</b>					
	100. Se roban las pertenencias de los estudiantes	55.7	32.8	7.4	2.6	1.6*
	<b>Alguna vez 42.8</b>					
	<b>Muchas veces y siempre: 10</b>					
	101. Golpean o empujan a otros estudiantes	53.3	34.9	7.8	2.4	1.6*
	<b>Alguna vez 45.1</b>					
	<b>Muchas veces y siempre: 10.2</b>					
102. Lesionan o lastiman a otros estudiantes	68.7	23.8	4.3	1.7	1.6*	
<b>Alguna vez 29.8</b>						
<b>Muchas veces y siempre: 6</b>						

**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de contexto para alumnos. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) educación media superior 2017* (INEE, 2017).

Cabe señalar que, en las preguntas a estudiantes como observadores, primero se les pregunta si los estudiantes golpean o empujan a otros estudiantes y enseguida si los estudiantes lesionan o lastiman a otros estudiantes. Estas conductas podrían ser interpretadas como la misma.

### 3.3.3 Consideraciones sobre los estudios en EMS

En EMS se cuenta con más información proporcionada por las y los estudiantes acerca de las agresiones sufridas y no sólo con percepciones generales de ellos mismos o del personal de la escuela. Aunque hay algunas preguntas que exploran de manera un tanto vaga la percepción de la violencia, se cuenta con otras preguntas más precisas. Además, existen dos mediciones con los mismos reactivos, las de PISA, que permiten comparar la dimensión de la violencia escolar en un periodo de tres años.

Con base en esta información se puede afirmar que hay indicios fuertes de que la frecuencia de acciones violentas reportadas por las y los estudiantes es menor en EMS que en secundaria (en rubros aproximadamente equivalentes). Pero esto no hace a la violencia identificada en EMS trivial, en especial porque, según los resultados de PISA, podría estar en ascenso.

Por otra parte, los resultados de este nivel son similares a los de otros con respecto a la violencia más frecuente: la psicológica. Asimismo, la introducción de la pregunta sobre molestar a través de medios electrónicos en Planea enriquece la medición de este tipo de agresiones.

## 3.4 Consideraciones finales del capítulo

Como ya se comentó, los estudios revisados en este capítulo no tenían como propósito principal investigar la violencia entre pares, sino que estudiaron este fenómeno para contribuir al conocimiento de otras dimensiones: el logro académico o la educación cívica. Sin embargo, a través de las preguntas que se incluyeron en los cuestionarios de los estudios se recopiló información para aproximarse al tema.

Si bien esto no es suficiente para establecer con precisión la frecuencia de la violencia escolar entre estudiantes, los estudios analizados aportan conocimiento importante sobre esa problemática:

- La violencia entre estudiantes no es una situación marginal ni excepcional. La frecuencia con la que se reporta ser víctima de violencia varía entre los estudios, pero se puede afirmar que por lo menos una quinta

parte de las y los estudiantes de secundaria reportan haber sufrido violencia en la escuela.<sup>30</sup> Sólo algunas formas de violencia ocurren con menos frecuencia, como la publicación de materiales ofensivos en internet. En EMS, la violencia física es menos frecuente, pero aun así la han sufrido 10% o más de las y los estudiantes. Los reportes de violencia psicológica superan 20%. Si se atiende a las percepciones globales de diferentes informantes, en tanto observadores, se constata que, en todos los niveles, la mayoría percibe la presencia de actos violentos en su escuela. Esta información no es comparable con los reportes de agresiones sufridas y depende más de interpretaciones, sin embargo, dichas percepciones reflejan la presencia de una preocupación extendida por el tema.

- Las conductas más frecuentes son las relativas a la violencia psicológica. Esto concuerda con lo encontrado en 2013 en los 15 países latinoamericanos participantes en el Tercer Estudio Comparativo y Explicativo Regional (TERCE), de acuerdo con los análisis de sus resultados presentados en ELSEM-UNGEI (2017). Aunque esta situación sugiere que las agresiones con posibles consecuencias graves e inmediatas en la salud física son menos frecuentes, los daños emocionales en el corto, mediano y largo plazo no pueden minimizarse.
- Si bien dos mediciones de PISA en tres años no permiten hablar de manera contundente acerca de tendencias, los pequeños incrementos en reportes de violencia física y psicológica refuerzan la idea de que la problemática de la violencia escolar no es trivial.
- El nivel de secundaria presenta mayor incidencia de violencia entre pares que los otros. El cambio de experiencia escolar y la etapa de desarrollo, entre otros factores, pueden contribuir a ello. Este nivel debe ser prioritario en la investigación y la atención del problema.

De la revisión realizada también pueden extraerse otros elementos útiles en el diseño de cuestionarios para la investigación de la violencia.

- La importancia de preguntar a las y los estudiantes por las agresiones sufridas, tanto para dimensionar el problema como para estar en condiciones de asociar con más precisión esos hechos a factores, contextos y consecuencias. Es decir, no es conveniente preguntar sólo por la percepción que tienen de la violencia en su escuela.
- Los reactivos que indagan sobre la percepción de la situación escolar y que involucran a otros actores pueden ser más útiles para explorar la medida en

---

<sup>30</sup> En primaria, dado que no había preguntas a estudiantes en cuanto víctimas de acciones violentas, no se puede hablar de la frecuencia con la que la reportan quienes la sufren, sólo de las percepciones de ocurrencia de docentes y directivos.

que se comparten preocupaciones y comprensiones del problema, así como para identificar los tipos de violencia que están más presentes en la psique colectiva de los actores educativos.

- Cualquier tipo de reactivo debe expresar con claridad las conductas sobre las que se desea indagar y los destinatarios de ellas, establecer marcos temporales explícitos y tener escalas de respuesta congruentes y relevantes para la toma de decisiones a nivel de políticas públicas o de centros escolares (ELSEM-UNGEI, 2017).
- Es importante que la medición de conductas violentas a partir de las respuestas de quienes las reciben, las infligen o de quienes las observan, haga explícito que esas conductas son intencionales y dañinas, requisito para llamarlas violentas. La mayoría de los reactivos revisados cumplen con esto, pero hay casos en los que no necesariamente está claro.
- Conviene evitar que la calidad de la información recopilada dependa de que la persona informante comprenda definiciones que se le presentan justo antes de pedirle su respuesta, que hacen referencia a conductas muy específicas y con cierto grado de complejidad, por ejemplo, acoso o *bullying*. Si se busca determinar la presencia de ese tipo de violencia, es mejor adoptar una estrategia de cuestionamiento más detallada. Si el propósito es identificar otro tipo de violencia, conviene evitar esos términos, aunque sean muy populares, pues no cualquier agresión se puede asimilar a ellos.
- Es importante que la formulación de las preguntas esté en un lenguaje comprensible para quienes responden, se trate de estudiantes o de personal educativo.
- La medición de la violencia de manera comparable a lo largo del tiempo es necesaria para establecer tendencias y para comprender los factores del fenómeno.
- Un tema ausente en los estudios revisados es el de la respuesta que tienen quienes observan la violencia y las motivaciones de quienes la infligen. Abordar esto contribuirá a la comprensión del fenómeno, pues esos elementos son parte de la dinámica de la violencia.
- La gravedad de las agresiones y sus posibles efectos a corto, mediano y largo plazo es otra dimensión no abordada por los estudios; sólo se incluye la frecuencia y algunas de las escalas de respuesta que la intentan medir presentan problemas.

# 4

## Variables asociadas con la violencia entre estudiantes

En este capítulo se complementa el análisis de la frecuencia de violencia con el de las variables potencialmente asociadas con las conductas violentas entre estudiantes, contenidas en las bases de datos de estudios del acervo de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Cabe destacar que en dichos estudios no se realizaron ejercicios de exploración de estas asociaciones, fue el equipo de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu el que lo llevó a cabo a partir de las bases de datos.

Para el análisis de asociaciones no se consideraron todos los estudios analizados en el capítulo anterior, sino que se seleccionó uno por nivel educativo, aquel que contara en mayor medida con las siguientes características:

1. Variables referidas a la violencia escolar entre estudiantes (variables dependientes).
2. Información proporcionada por estudiantes acerca de su experiencia con la violencia escolar.
3. Preguntas claras y precisas sobre las situaciones de violencia escolar.
4. Preguntas claras y precisas sobre variables potencialmente asociadas con la violencia escolar (variables independientes) de acuerdo con lo expuesto en el apartado 1.3 y con los hallazgos de los estudios revisados en el capítulo 2. Es decir, se seleccionaron variables personales, familiares y escolares, así como variables de los tipos anteriores que están vinculadas a dinámicas estructurales de desigualdad y discriminación. También se seleccionó (primaria) una variable contextual (condición urbana / rural) que podría ligarse a dinámicas de violencia en el exterior de los centros escolares.

Para determinar la asociación entre variables se contrastaron las respuestas de los grupos identificados en la variable independiente (por ejemplo, hombres / mujeres, marginación alta y muy alta / media / baja y muy baja) a fin de determinar si había diferencias significativas entre ellos, en cuanto a la frecuencia con la que se reporta violencia.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Se empleó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis con un nivel de significación de 0.05. Esta prueba se utiliza ordinariamente con tres o más grupos, pero es posible usarla con dos (variables como ruralidad/urbanidad o sexo).

Cuando los grupos eran más de dos (como grado de marginación o tipo de servicio), se hicieron comparaciones por pares de grupos para identificar los que eran distintos.<sup>32</sup> Los niveles de significación para estas comparaciones se pueden consultar en el anexo 2.

Al inicio de cada nivel educativo se describen las preguntas de violencia del estudio correspondiente, agrupadas en violencia psicológica o emocional y violencia física, en el sentido de la clasificación planteada por UNICEF (2019) revisada en el primer capítulo.

Con estos análisis se pretende, por una parte, identificar grupos que tienen una mayor probabilidad de experimentar violencia escolar, con el fin de disponer de información para diseñar medidas que enfatizan su protección. Por otra, se busca contribuir a la investigación sobre factores de la violencia escolar. Reiteramos que no se plantea que las variables independientes sean causa de la violencia, únicamente que pueden estar asociadas a ella.

Para simplificar el texto, sólo se afirma que existen diferencias entre grupos (mayor o menor frecuencia de violencia) cuando esas diferencias sean estadísticamente significativas.

## 4.1 Educación primaria

En primaria, ninguno de los dos estudios realizados (Planea 2018 y ECEA 2014) cumplió con todos los criterios especificados al inicio de este capítulo, particularmente, que la información proviniera de estudiantes, pero, en términos generales, los cumplió en mayor medida Planea 2018. La información de las variables dependientes provino de la percepción global de los directores sobre la frecuencia de la violencia. Las preguntas se muestran en la tabla 4.1.

**Tabla 4.1.** Preguntas a directores sobre violencia 2018

¿Con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en los estudiantes de esta escuela? (opinión de las y los directores).		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Violencia psicológica	Intimidación o abuso verbal entre estudiantes	o	o	o	o
Violencia física	Agresiones físicas entre estudiantes	o	o	o	o

**Fuente:** elaboración propia a partir del cuestionario de contexto para directores. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) primaria 2018* (INEE, 2017).

Las variables independientes se refieren a la escuela y a su contexto.

<sup>32</sup> Análisis *post-hoc* de la prueba Kruskal-Wallis.

## Variables de contexto

### 1. Nivel de marginación de la localidad en que se ubica la escuela

Valores de la variable independiente:

- Muy alta o alta
- Medio
- Muy baja o baja

Los directores de escuelas primarias ubicadas en localidades con nivel medio de marginación reportaron violencia con más frecuencia, tanto psicológica (intimidación o abuso verbal) como física (agresiones físicas). Les siguen los de escuelas ubicadas en localidades de muy baja y baja marginación, mientras que los directores de escuelas de alta y muy alta marginación reportaron la menor frecuencia.

### 2. Tipo de localidad en que se ubica la escuela

Valores de la variable independiente:

- Rural
- Urbana

Los directores de escuelas primarias de localidades urbanas reportaron mayor frecuencia de violencia psicológica (intimidación o abuso verbal) y física (agresiones físicas) que los directores de escuelas de localidades rurales.

## Variables de escuela

### 3. Tipo de servicio

Valores de la variable independiente:

- Comunitaria
- General pública
- Indígena
- Privada

Los directores de escuelas generales públicas reportaron mayor frecuencia de violencia entre estudiantes, tanto psicológica como física, les siguen los directores de escuelas privadas. En tercer lugar, están los directores de escuelas indígenas y comunitarias.

#### 4. Organización multigrado

Valores de la variable independiente:

- Escuela multigrado
- Escuela no multigrado

Los directores de escuelas no multigrado reportaron mayores porcentajes de violencia entre estudiantes que los de escuelas multigrado, tanto en lo que refiere a intimidación o abuso verbal como a las agresiones físicas.

A partir del análisis de las respuestas de directores, se observa que existe una mayor probabilidad de encontrar reportes de violencia en las primarias:

- ubicadas en localidades con nivel medio de marginación y localidades urbanas;
- generales públicas; y
- no multigrado.

## 4.2 Educación secundaria

El análisis de la violencia entre estudiantes de escuelas secundarias se realizó con la información de Cívica 2016, la cual fue proporcionada por las y los estudiantes y se refiere a haber experimentado agresiones. Las preguntas que se les formularon se muestran en la tabla 4.2.

**Tabla 4.2.** Preguntas sobre violencia a estudiantes 2016

Durante los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia estuviste en las siguientes situaciones en tu escuela?		Nunca	Una vez	2 a 4 veces	5 veces o más
Violencia psicológica	a) Un estudiante te llamó con un sobrenombre o apodo ofensivo	0	0	0	0
	b) Un estudiante dijo cosas de ti para hacer reír a otros	0	0	0	0
	c) Un estudiante te amenazó con hacerte daño	0	0	0	0
Violencia física	f) Un estudiante publicó fotografías o textos ofensivos sobre ti en internet	0	0	0	0
	d) Fuiste atacado físicamente por otro estudiante	0	0	0	0
	e) Un estudiante rompió algo tuyo a propósito	0	0	0	0

**Fuente:** elaboración propia a partir del cuestionario del estudiante. *Cívica 2016* (INEE, 2016).

Las variables independientes se refieren a información personal y familiar también aportada por estudiantes.

Los análisis que siguen, a diferencia de los de primaria, únicamente se refieren a las y los estudiantes participantes en la muestra de Cívica 2016 y no se pueden generalizar a la población de estudiantes de secundaria.<sup>33</sup> Sin embargo, reflejan tendencias que probablemente se encuentren en dicha población, debido al diseño del estudio mencionado.

## Variables familiares

### 1. Vivir con su madre o su padre<sup>34</sup>

Valores de la variable independiente:

- Madre y padre
- Madre
- Padre
- No vive con sus padres

Estudiantes que no viven con sus padres reportaron más frecuentemente algunos tipos de violencia psicológica (llamarlos con sobrenombres o apodos, dicen cosas de ellos para hacer reír a otros y publican fotografías o textos ofensivos de ellos en internet) y de violencia física (ser atacados físicamente o que les rompan algo suyo a propósito) que quienes viven con ambos padres.

De igual forma, estudiantes que no viven con su madre ni con su padre reportaron experimentar agresiones consistentes en llamarlos con sobrenombres o decir cosas de ellos para hacer reír a otros y en que les rompen algo suyo a propósito, con más frecuencia que quienes viven sólo con su madre.

Las diferencias entre otros grupos no fueron estadísticamente significativas. Por ejemplo, a diferencia del estudio del INEE (2007), no se observó mayor frecuencia de violencia contra estudiantes que viven sólo con su padre.

---

<sup>33</sup> Para que los análisis sean representativos de la población se requiere el uso del *software IDB Analyzer* (distribuido gratuitamente por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement para el análisis de las bases de datos de Cívica 2016 y otros estudios), que contiene la información de los ponderadores de la muestra. Desafortunadamente, este *software* no incluye la prueba Kruskal-Wallis, por lo que dicha prueba debió realizarse con otro *software* sin la ponderación de las frecuencias.

<sup>34</sup> En el apartado 2.1 se presentaron los resultados de un estudio que exploró la asociación entre vivir con los padres y participar en actos violentos.

## 2. Nivel de estudios de la madre

Valores de la variable independiente:

- Primaria / Primaria no terminada
- Secundaria
- Bachillerato
- Superior
- Posgrado (maestría, doctorado)

Estudiantes cuyas madres estudiaron el bachillerato reportaron violencia psicológica (dijeron cosas del ellos para hacer reír a otros) con mayor frecuencia que aquellos cuyas madres sólo estudiaron hasta la secundaria o menos (primaria y primaria incompleta).

## 3. Nivel de estudios del padre

Valores de la variable independiente:

- Primaria / Primaria no terminada
- Secundaria
- Bachillerato
- Superior
- Posgrado (maestría, doctorado)

Las diferencias en la frecuencia de violencia por el nivel de estudios alcanzado por el padre del estudiante no son significativas.

## 4. Cantidad de libros en casa

Valores de la variable independiente:

- Ninguno o muy pocos (0-10 libros)
- Suficientes para llenar un estante (11-25 libros)
- Suficientes para llenar un librero (26-100 libros)
- Suficientes para llenar dos libreros (101-200 libros)
- Suficientes para llenar tres o más libreros (más de 200 libros)

Las diferencias en la frecuencia de violencia relacionadas con la cantidad de libros en casa del estudiante no resultaron significativas.

## 5. Cantidad de computadoras en casa

Valores de la variable independiente:

- Ninguna
- Una
- Dos
- Tres o más

Estudiantes que tienen dos computadoras en casa reportaron con mayor frecuencia que dicen cosas de ellos para hacer reír a otros que quienes no tienen computadora. Sin embargo, aquellos que tienen tres o más computadoras no se diferencian de los demás grupos, excepto porque afirmaron que otro estudiante publicó fotografías o textos ofensivos de ellos con mayor frecuencia que quienes no tienen estos equipos. Esta segunda asociación podría basarse en el hecho de que el acceso a equipos de cómputo posibilita el recibir agresiones en línea.

#### 6. Cantidad de tabletas o lectores de libros electrónicos en casa

Valores de la variable independiente:

- Ninguno
- Uno
- Dos
- Tres o más

Estudiantes con tres o más tabletas electrónicas o lectores de libros electrónicos (como iPad o Kindle) en casa mencionaron –con mayor frecuencia que quienes tienen uno o ninguno de estos dispositivos– sufrir de violencia psicológica consistente en que alguien publicó fotografías o textos ofensivos sobre ellos. Dado que no se encontraron diferencias significativas entre los grupos respecto a las otras formas de violencia, se puede proponer que la asociación entre ser víctima de agresiones en línea y la posesión de varias tabletas ocurre porque esta última posibilita el acceso a los espacios virtuales en los que ocurren las agresiones y no tanto por el nivel socioeconómico que pueda representar el disponer de ellas.

#### 7. Teléfonos con acceso a internet en casa

Valores de la variable independiente:

- Ninguno
- Uno
- Dos
- Tres o más

Sufrir violencia psicológica consistente en que un estudiante diga cosas del informante para hacer reír a otros es más frecuente entre estudiantes que tienen uno o tres celulares con acceso a internet en casa que entre aquellos que no cuentan con este dispositivo. Sin embargo, no hay diferencia estadísticamente significativa entre quienes tienen dos y quienes señalaron no tener ninguno. No se encontró diferencia significativa en cuestión de agresiones en línea entre los que tienen teléfonos con acceso a internet y quienes no los tienen.

#### 8. Acceso a internet en su casa

Valores de la variable independiente:

- Sí
- No

Estudiantes que tienen conexión a internet en casa reportaron, que un estudiante dijo cosas de ellos para hacer reír a otros con mayor frecuencia que quienes no la tienen. Tampoco hubo diferencias estadísticamente significativas en las agresiones por medios electrónicos debido a contar con acceso a internet en casa.

### Variables personales

#### 9. Sexo del estudiante

Valores de la variable independiente:

- Hombre
- Mujer

Los estudiantes hombres reportaron violencia psicológica (llamarlos con sobrenombres o apodos, decir cosas de ellos para hacer reír a otros, amenazarlos con hacerles daño y publicar fotografías o textos ofensivos de ellos en internet) y violencia física (ser atacados físicamente o que rompan algo que les pertenece) con mayor frecuencia que las mujeres.

#### 10. Nacionalidad del estudiante

Valores de la variable independiente:

- Otro país
- México

Las y los estudiantes extranjeros señalaron haber sido víctimas de violencia física (otro estudiante rompió algo que les pertenece) con más frecuencia que estudiantes mexicanos.

#### 11. Idioma que habla el estudiante

Valores de la variable independiente:

- Español
- Una lengua indígena (náhuatl, maya, zapoteco, otomí)
- Otro idioma

Estudiantes que hablan español respondieron sufrir violencia psicológica (llamarlos con sobrenombre o apodos) más frecuentemente que las y los hablantes de una lengua indígena.

En síntesis, los grupos definidos por variables familiares que expresaron recibir agresiones con más frecuencia en secundaria fueron los siguientes:

1. Quienes no viven con ninguno de los padres. Estos estudiantes reportaron mayor frecuencia de violencia que los que viven con ambos padres. Fue así tanto para la violencia psicológica (llamarlos con sobrenombres o apodos, decir cosas de ellos para hacer reír a otros y publicar fotografías o textos ofensivos de ellos en internet) como la física (ser atacados físicamente o que rompan algo del estudiante a propósito). Dichos estudiantes también refirieron violencia más frecuente que quienes viven sólo con su madre, pero únicamente para las agresiones consistentes en decir cosas de ellos para hacer reír a otros y romper una pertenencia a propósito.
2. Estudiantes cuyas madres estudiaron bachillerato. Registraron mayor frecuencia de violencia psicológica que los estudiantes cuyas madres tuvieron menos escolaridad.
3. Estudiantes con dos computadoras en casa. Mencionaron una mayor frecuencia de agresiones psicológicas consistentes en decir cosas de ellos para hacer reír a otros que los que no tienen computadoras en casa.
4. Estudiantes con uno y con tres o más teléfonos con acceso a internet en casa. Refirieron mayor violencia psicológica (dicen cosas de ellos para hacer reír a otros) que quienes no tienen ninguno.
5. Estudiantes con acceso a internet en su casa. Fueron objeto de burlas (dicen cosas de ellos para hacer reír a otros) con más frecuencia que los que no lo tienen.

En cuanto a los grupos conformados alrededor de variables personales, los que reportaron sufrir violencia con mayor frecuencia fueron:

1. Estudiantes hombres. Expresaron sufrir violencia psicológica y física de todos los tipos medidos por este estudio, con mayor frecuencia que a las estudiantes mujeres.
2. Extranjeros. Este grupo informó que rompieron cosas suyas a propósito con mayor frecuencia que a los mexicanos.
3. Hablantes de español. Estos estudiantes reportaron que los llamaron con sobrenombres o apodos ofensivos con mayor frecuencia que a quienes hablan una lengua indígena.

No hubo diferencias significativas por nivel de estudios del padre ni por la cantidad de libros que tenían.

### 4.3 Educación media superior

Planea 2017 fue el estudio seleccionado para el análisis de variables asociadas en educación media superior (EMS). La información sobre violencia fue obtenida de las y los estudiantes, mediante las preguntas que se muestran en la tabla 4.3.

**Tabla 4.3.** Preguntas sobre violencia a estudiantes 2017

Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela te...		Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
Violencia psicológica	ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes	o	o	o	o
	molestan por medio de redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter), correo electrónico o mensajes de texto	o	o	o	o
Violencia física	golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente	o	o	o	o
	roban, esconden o te quitan tus cosas	o	o	o	o

**Fuente:** elaboración propia a partir del cuestionario de contexto para estudiantes. *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2017* (INEE, 2017).

Las variables independientes también fueron proporcionadas por estudiantes y comprenden información sobre la escuela, su familia y su persona.

#### Variable de escuela

##### 1. Tipo de sostenimiento de la escuela

Valores de la variable independiente:

- Privado
- Público

Estudiantes de escuelas privadas reportaron mayor frecuencia de violencia psicológica (ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes y molestan por medio de redes sociales) y violencia física (golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente y roban, esconden o les quitan sus cosas) que estudiantes de escuelas de sostenimiento público.

## Variables familiares

### 2. Madres y padres de familia hablantes de alguna lengua indígena

Valores de la variable independiente:

- Alguno de los padres habla lengua indígena
- Ninguno de los padres habla lengua indígena
- No sé

Estudiantes que no saben si su madre o su padre hablan alguna lengua indígena refirieron mayor frecuencia de violencia psicológica y violencia física que quienes lo saben.

Aquellos estudiantes cuyos padres hablan una lengua indígena son el segundo grupo con más frecuencia de violencia en cuanto a ser molestados en redes sociales y ser golpeados. Cuando ni el padre ni la madre hablan lengua indígena, las y los estudiantes están en segundo lugar en cuanto a ser ofendidos verbalmente, por encima de los estudiantes con madre o padre hablantes de una lengua indígena.

### 3. Estudiantes que viven con sus padres

Valores de la variable independiente:

- Vive con ambos padres
- Vive sólo con la madre
- Vive sólo con el padre
- No vive con ninguno de los padres

En ambos tipos de violencia, las y los estudiantes que viven sólo con su padre reportaron agresiones con mayor frecuencia que los demás grupos. Les siguen en orden descendente quienes no viven con su madre ni con su padre, quienes viven sólo con la madre y quienes viven con ambos.

### 4. Nivel de estudios de la madre

Valores de la variable independiente:

- No estudió
- Primaria
- Secundaria
- Nivel medio superior o carrera técnica
- Licenciatura
- Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)

La forma en que se asocia el nivel de estudios de la madre con la condición de víctima es más compleja que la de otras variables independientes.

Por una parte, estudiantes cuyas madres estudiaron posgrado mencionaron recibir agresiones consistentes en ofensas verbales y robos de pertenencias con mayor frecuencia que los demás. Por otra parte, aquellos cuya madre no estudió son quienes reportaron más agresiones en redes sociales, así como golpes.

Sin embargo, no hay contradicción en ello, pues un examen más detallado muestra que, en general, los estudiantes que notificaron mayor frecuencia de violencia son los que están en los extremos, madres con licenciatura o posgrado y madres con primaria o que no estudiaron.

#### 5. Nivel de estudios del padre

Valores de la variable independiente:

- No estudió
- Primaria
- Secundaria
- Nivel medio superior o carrera técnica
- Licenciatura
- Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)

La asociación de la escolaridad del padre con la condición de víctima es similar a la que tiene la escolaridad de la madre, con algunas diferencias. Aquellos estudiantes cuyo padre estudió posgrado o no estudió son los primeros en frecuencia de violencia de las siguientes formas: ofensas verbales (un poco más los de posgrado), agresiones en redes sociales (sin diferencia entre los dos grupos) y golpes (un poco más cuando no hay estudios del padre).

Estudiantes cuyos padres cursaron un posgrado sufrieron más robos que todos los demás, seguidos por quienes sus padres estudiaron licenciatura y educación media superior. Sólo después vienen los hijos de quienes estudiaron secundaria o no estudiaron (con cifras iguales) y finalmente, los estudiantes cuyos padres estudiaron primaria.

#### 6. Cantidad de libros en casa

Valores de la variable independiente:

- Ninguno
- De uno a 10
- De 11 a 25
- De 26 a 50
- De 51 a 100
- Más de 100

Estudiantes en cuyos hogares no hay libros señalaron ser objeto de todos los tipos de agresiones con más frecuencia que los estudiantes con libros en casa, con excepción del robo. En este caso, las y los estudiantes sin libros comparten el primer lugar con los que tienen de 50 a 100 y más de 100 libros en casa. Estos dos últimos grupos son el segundo lugar en cuanto a agresiones en redes sociales y golpes. Con relación a las ofensas verbales, quienes tienen de uno a 10 libros están en segundo lugar.

## Variables personales

### 7. Edad del estudiante

Valores de la variable independiente:

- 16 años o menos
- 17 años
- 18 años
- 19 años o más

La variable edad está asociada a la condición de agredido, pero no muestra un patrón claro. Estudiantes de 17 años fueron objeto de ofensas y robos con mayor frecuencia que los otros, mientras que los de 16 y menos años fueron quienes sufren en menor medida estas agresiones. Por otra parte, los estudiantes de 19 y más años fueron molestados en redes sociales y golpeados más frecuentemente que los demás, en tanto que los de 17 y 18 años sufrieron menos molestias en redes sociales y agresiones a golpes, respectivamente.

### 8. Estado civil del estudiante

Valores de la variable independiente:

- Soltero
- Casado o en unión libre
- Separado o divorciado

Estudiantes separados o divorciados son quienes registraron mayor frecuencia de violencia psicológica y física, mientras que los solteros recibieron la menor frecuencia de agresiones, excepto en cuanto a ofensas, conducta que es menos frecuente hacia estudiantes casados.

### 9. Edad típica para estudiar el nivel

Valores de la variable independiente:

- Edad típica
- Edad arriba de la típica

Estudiantes que tienen la edad típica para su grado reportaron mayor frecuencia de ofensas y robos que quienes están por arriba de la edad típica, pero estos últimos sufrieron más de molestias en redes sociales y golpes que los otros.

#### 10. Promedio de calificaciones

Valores de la variable independiente:

- 6.0-6.9
- 7.0-7.9
- 8.0-8.4
- 8.5-8.9
- 9.0-9.4
- 9.5-9.9
- 10

Las y los estudiantes con calificación de diez registraron mayor frecuencia de violencia psicológica y física que todos los demás. Excepto por esta situación, a mayor promedio de calificaciones se reportó menor frecuencia de violencia.

#### 11. Exigencia de la escuela

Valores de la variable independiente:

- Nada exigente
- Poco exigente
- Exigente
- Muy exigente

En general, a mayor percepción de exigencia de la escuela las y los estudiantes reportaron menor frecuencia de situaciones de violencia, tanto psicológica como física.

#### 12. Cantidad de horas a la semana que trabaja el estudiante

Valores de la variable independiente:

- No trabajo
- De 1 a 6
- De 7 a 12
- De 13 a 18
- De 19 a 24
- 25 o más

Dos grupos de estudiantes (quienes laboran de 7 a 12 y de 13 a 18 horas a la semana) son, en general, quienes reportaron mayor frecuencia de violencia.

Los que trabajan de 13 a 18 horas recibieron más violencia psicológica que los demás; y los que laboran de 7 a 12 horas son los que notificaron más robos.

Quienes trabajan de 7 a 12 horas refirieron que la violencia más frecuente son los golpes, seguidos de aquellos que trabajan de 13 a 18 horas, y son el segundo lugar en frecuencia de agresiones en redes sociales. Quienes no trabajan recibieron agresiones con menor frecuencia que todos los demás grupos.

### 13. Motivos los que trabajan las y los estudiantes

Valores de la variable independiente:

- No trabajo
- Independizarme de mi familia
- Tener más dinero para mis gastos personales
- Contar con recursos para poder continuar estudiando
- Adquirir experiencia laboral
- Ayudar a mantener a mi familia
- Ayudar en el negocio familiar

Estudiantes que trabajan para ayudar a mantener a su familia o para independizarse de ella son los que reportaron la mayor frecuencia de violencia de todos los tipos. Las y los estudiantes que no trabajan reportaron menor frecuencia que los demás grupos.

En EMS, los grupos que reportaron mayor frecuencia de violencia fueron los siguientes:

Variable de escuela

- Estudiantes de planteles privados.

Variables familiares

- Estudiantes que respondieron no saber si su madre o su padre hablan una lengua indígena.
- Estudiantes que viven sólo con su padre o que no viven con ninguno de sus progenitores.
- Estudiantes cuyas madres estudiaron licenciatura o posgrado o que no estudiaron.
- Estudiantes cuyo padre estudió posgrado o no estudió.
- Estudiantes que no tienen libros en casa y los que tienen 50 o más.

Variables personales

- Estudiantes de 19 años o más, en cuanto a violencia en redes sociales y agresiones físicas, y los de 17 años, en cuanto a ofensas y robos.
- Estudiantes separados o divorciados.

- Estudiantes con edad típica para cursar el nivel medio superior en cuanto a ofensas verbales y robo de sus pertenencias, y aquellos con edad superior a la típica en cuanto a agresiones por medio de redes sociales y agresiones físicas.
- Estudiantes con calificación de 10 y los que tienen promedios entre 6 y 7.9.
- Estudiantes que perciben que su escuela es nada exigente.
- En general, estudiantes que trabajan, sobre todo aquellos que lo hacen entre 7 y 18 horas a la semana. Los que trabajan más horas reportaron menor frecuencia que los de 7 a 18 horas.
- Estudiantes que trabajan para mantener a sus familias e independizarse.

#### 4.4 Consideraciones finales del capítulo

Los análisis estadísticos realizados para este capítulo muestran, en algunos casos, patrones que podrían esperarse a partir de lo expuesto en los capítulos 1 y 2, pero también evidencian situaciones que son más difíciles de interpretar.

En cuanto al contexto y las características escolares, cabe resaltar la mayor frecuencia de violencia en escuelas urbanas, generales y de organización completa, así como en las privadas.

Respecto a las variables familiares, destacan que las y los estudiantes que no viven con su madre ni con su padre expresan sufrir mayor violencia, sobre todo si no viven con ninguno de ellos o sólo con el padre (al menos en EMS).

Estudiantes de familias con un nivel socioeconómico más alto o más bajo –en función de la cantidad de recursos informáticos y de comunicaciones, el nivel de estudios de la madre y el padre, la cantidad de libros en casa (bachillerato) o por la necesidad de trabajar– están más expuestos a acciones de violencia. Quienes tienen un nivel socioeconómico más alto, según algunos de los indicadores mencionados, son objeto de robos con más frecuencia que los demás estudiantes.

Aquellos estudiantes con promedios inferiores a 8 reportan mayor frecuencia de violencia, pero también los que señalaron tener 10 exacto de calificación (EMS). Esta excepción a la tendencia observada llama la atención, pues hay una clara diferencia entre los estudiantes que obtienen 10 con los que tienen de 9.5 a 9.9.

Las características personales de las y los estudiantes que se asocian claramente con la frecuencia de victimización son, en primer lugar, el sexo: los hombres reciben con más frecuencia todos los tipos de agresiones. Igualmente, quienes, en EMS,

están separados o divorciados, tienen extraedad (aunque en algunos casos los de edad típica reportan más violencia).

Ser hablante de una lengua indígena o que la madre o el padre lo sean no mostró asociación con recibir agresiones, aun cuando se esperaba lo contrario, dado que las poblaciones que se encuentran en condición de vulnerabilidad tienden a ser objeto de discriminación y violencia con más frecuencia que otros grupos. La excepción a esta ausencia de asociación fue el ser molestados en redes sociales o recibir golpes (EMS), pero incluso en ese caso no son los estudiantes más agredidos.

Por otra parte, es notorio que aquellos estudiantes de EMS que dijeron no saber si sus padres eran hablantes de lengua indígena fueron los que más mencionaron recibir violencia. Es conveniente estudiar con más detalle los factores que llevan a dar esta respuesta, además del desconocimiento.

Finalmente, cabe resaltar una variable que puede considerarse personal porque expresa una percepción, pero se trata de una percepción sobre la escuela: mientras más exigencia observan en su plantel, las y los estudiantes de EMS reportan menos frecuencia de violencia. En este caso, no se encontró exactamente lo mismo que en el estudio de educación básica revisado en el capítulo 2 (INEE, 2007), en el cual se identificaron más reportes de violencia cuando se percibía nula exigencia, pero también cuando se percibía mucha exigencia.

## Conclusiones y recomendaciones

En este apartado final se recapitula lo identificado sobre la violencia escolar entre estudiantes en México mediante los análisis realizados en los cuatro capítulos previos y se plantean recomendaciones para quienes toman decisiones en tres rubros clave: 1) la relevancia del estudio y la acción sobre la violencia escolar; 2) los grupos y contextos en mayor riesgo a los que se debe atender; y 3) los retos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el tema.

1. *La frecuencia de reportes de haber sufrido violencia y la percepción de los actores educativos sobre la ocurrencia de violencia escolar entre estudiantes hacen de ésta un asunto prioritario para la investigación y para la política educativa.*

A lo largo de este documento se ha hecho énfasis en la importancia de investigar la violencia escolar desde una perspectiva de derechos humanos, atendiendo la legislación nacional y reconociendo sus consecuencias en el aprendizaje y el bienestar de las y los estudiantes, así como de las comunidades escolares en su conjunto. Uno de los aportes de este documento es, precisamente, mostrar que la frecuencia de la violencia entre estudiantes no es trivial y no debe pasarse por alto.

A pesar de las limitaciones de las fuentes utilizadas, el trabajo de comparación entre ellas permitió establecer algunas similitudes entre reactivos para formar, desde el conjunto, una imagen más clara de la situación. A partir de las respuestas de los informantes es posible establecer que la violencia entre estudiantes no es una situación excepcional en el sistema educativo mexicano. La violencia psicológica (burlas, apodosos ofensivos y otras agresiones similares) es la más frecuente cuando se mide a través reactivos que preguntan a las y los estudiantes si han sido víctimas de violencia. También es la más frecuente cuando la medición se basa en sus percepciones (o las de sus docentes y directores) de la presencia de conductas violentas en la escuela, sin embargo, este procedimiento no arroja intervalos tan grandes entre los dos tipos de violencia.

No fue posible realizar la comparación de datos a lo largo del tiempo, pues incluso un mismo estudio cambia la forma de medir en diferentes levantamientos. La excepción es el estudio PISA, que utilizó las mismas preguntas en 2015 y 2018. Cinco de las seis formas de violencia física y psicológica medidas se incrementaron

ligeramente en ese periodo. Dos mediciones son insuficientes para establecer una tendencia, sin embargo, plantean la necesidad de hacer mediciones comparables en el tiempo.

Algunos estudios preguntaron por violencias más específicas, como la sexual (que puede ser física o psicológica) y la cibernética (que, en principio, es más bien, psicológica).<sup>35</sup> Los porcentajes fueron, en general, más bajos que los de las otras formas de violencia, pero habrá que afinar las formas de medirlas, pues, por una parte, cada vez hay más conciencia de la violencia sexual, y las nuevas mediciones podrían ofrecer resultados muy diferentes. Por otra, las condiciones para la violencia cibernética son cada vez más propicias por el creciente uso de dispositivos que se conectan a internet, tendencia reforzada durante la pandemia por covid-19.

En suma, la violencia entre pares es relevante desde una perspectiva de derechos humanos, por lo estipulado en la normatividad mexicana<sup>36</sup> y por las consecuencias que genera. Además, la violencia ordinaria (la no letal) es algo que ocurre con una frecuencia que no permite desentenderse de ella. Es esta violencia la que debe llamar la atención de todas las personas involucradas en la educación, desde las autoridades federales hasta los integrantes de las comunidades escolares.

*2. Hay grupos y contextos con mayor riesgo de experimentar violencia entre estudiantes, por lo que es necesario tomar en cuenta esta información al tomar decisiones sobre estrategias de prevención y atención para que sean pertinentes.*

Los grupos identificados, por supuesto, podrían cambiar conforme la investigación permita reconocer mejor los factores de riesgo.

En el capítulo 2 se hizo una revisión de los hallazgos de estudios previos acerca de variables asociadas con la violencia escolar, y en el capítulo 3 se ofreció información sobre la frecuencia del problema en diferentes contextos. En el cuarto capítulo se analizaron directamente las bases de datos con la intención de determinar si algunas variables de los estudiantes y las escuelas se asociaban estadísticamente a los reportes de violencia de estudiantes y del personal escolar. La gran mayoría de las variables independientes retomadas de las bases de datos de tres estudios (uno por nivel educativo) tuvieron diferencias significativas entre los grupos contenidos en ellas.

---

<sup>35</sup> No se preguntó por *hacking*, agresión que podría dañar la información que guardan las víctimas y quizá podría configurarse como violencia física.

<sup>36</sup> Artículo tercero de la Constitución mexicana. Artículos 12, 16 y 74 de la Ley General de Educación.

Al identificar los grupos con mayor frecuencia reportada de violencia se encontró que diversos contextos o situaciones tienen mayor probabilidad de que ocurran conductas violentas. A continuación, se mencionarán los grupos y situaciones para los que existe información más consistente, según los análisis de los capítulos 3 y 4, pero se retomará también información del capítulo 2, sobre todo para primaria, pues en ese nivel las bases de datos analizadas no contenían preguntas sobre la violencia sufrida por los estudiantes en lo individual.

En primer lugar, se mencionan dos contextos escolares con más probabilidad de sufrir violencia:

- a) La secundaria es el nivel educativo con mayor frecuencia de violencia de todos los tipos, tanto desde la perspectiva estudiantil como desde la de docentes y directivos. Aquí no se plantean hipótesis sobre las causas de esta situación (el nivel de desarrollo psicológico, la estructura y la gestión escolar, las condiciones del personal docente y directivo para lidiar con la problemática, etcétera), pero sí se propone que las iniciativas de investigación y atención eviten la estigmatización de las y los adolescentes y la individualización del problema.
- b) El otro gran contexto en el que se encontró mayor frecuencia de violencia es el de las escuelas que, en principio, tienen mejores condiciones en materia de recursos, es decir, las escuelas urbanas, ubicadas en áreas de baja y muy baja marginación (las situadas en zonas de marginación media también, según las opiniones de directores), del servicio general, de organización completa (en primaria) y las privadas.<sup>37</sup>

Es necesario continuar investigando lo que ocurre en este tipo de escuelas, por ejemplo, mediante la segmentación de los análisis en el interior de ellas, pues los resultados aquí obtenidos no llevan a concluir que, individualmente, los estudiantes de menor nivel socioeconómico sufran en general menor violencia, sino al contrario. Además, no se debe descartar la problemática en escuelas rurales, indígenas y comunitarias. La forma de medir podría estar minimizando lo que ocurre en ellas.

Respecto a los grupos de riesgo, identificados a partir de las características de las y los estudiantes por nivel educativo, es importante resaltar que reconocer ese tipo de características no significa que se adopte un enfoque que excluye factores familiares, escolares, del contexto de la escuela y estructurales, mucho menos uno que responsabilice a los individuos de ser objeto de violencia. Muchas características individuales se pueden vincular a procesos y factores sociales más amplios, es decir, a dinámicas estructurales.

---

<sup>37</sup> La base de datos de secundaria no contaba con información de la escuela y su contexto.

Enseguida se presenta a los grupos con mayor riesgo, de acuerdo con los estudios analizados.

Primaria (con base en INEE, 2007; SEP-UNICEF, 2009 y CEPAL-UNICEF, 2013)

- a) Estudiantes con algún tipo de discapacidad.
- b) Estudiantes con calificaciones reprobatorias en el bimestre previo.
- c) Estudiantes que perciben las exigencias académicas y disciplinares de su escuela como “Muy laxas” o “Muy rígidas”.
- d) Varones.
- e) Niños que no cumplen con el estereotipo masculino, sobre todo en escuelas rurales.
- f) Niñas que no cumplen el estereotipo femenino en escuelas del servicio indígena y en zonas rurales.
- g) Estudiantes del nivel socioeconómico más bajo.
- h) Estudiantes de escuelas indígenas en cuanto a agresiones sexuales.
- i) Estudiantes que trabajan.

Secundaria (con base en cálculos propios complementados con INEE, 2007; SEP-UNICEF, 2009 y CEPAL-UNICEF, 2013)

- a) Estudiantes con algún tipo de discapacidad.
- b) Estudiantes que no viven con su madre y su padre.
- c) Estudiantes con calificaciones menores a ocho en el bimestre previo.
- d) Estudiantes que perciben las exigencias académicas y disciplinares de su escuela como “Muy laxas” o “Muy rígidas” (con la posible excepción de las y los estudiantes de telesecundaria).
- e) Varones.
- f) Niños que no cumplen con el estereotipo masculino en escuelas urbanas.
- g) Niñas que no cumplen el estereotipo femenino en escuelas de zonas rurales y escuelas indígenas.
- h) Estudiantes del nivel socioeconómico más bajo.
- i) Estudiantes que trabajan.
- j) Pero también estudiantes con algunas características familiares que podrían dar cuenta de un nivel socioeconómico más alto: madre que estudió el bachillerato, tener en casa dos o más computadoras, tres o más tabletas, acceso a internet y teléfonos con acceso a internet. Es entendible que estas características los hagan más susceptibles a agresiones en redes sociales, sin embargo, también son objeto de burlas con más frecuencia que los demás.
- k) Estudiantes extranjeros (en cuanto a que les rompan pertenencias).

## Educación media superior (con base en cálculos propios complementados con OCDE, 2017; INEE, 2018a)

- a) Estudiantes cuya madre o padre es hablante de lengua indígena.
- b) Estudiantes que viven sólo con su padre o viven separados de su madre y de su padre.
- c) Estudiantes con características familiares o personales relacionadas con un bajo nivel socioeconómico, como que su madre o su padre no estudiaron, no tener libros en casa o tener que trabajar.
- d) Igualmente, estudiantes con las características opuestas a las anteriores (excepto el trabajar), es decir, con un nivel socioeconómico alto.
- e) Estudiantes casados.
- f) Estudiantes que trabajan.
- g) Estudiantes con extraedad.
- h) Estudiantes con promedio de calificaciones muy bajo.
- i) Estudiantes con promedio de calificaciones muy alto (diez exacto).
- j) Estudiantes que perciben la disciplina de su escuela como muy laxa.

En un intento por encontrar denominadores comunes, se plantea que las y los estudiantes con mayor riesgo de sufrir violencia escolar son quienes:

1. Están en una situación de desventaja por discapacidad o situación socioeconómica.
2. Son percibidos por los demás como diferentes de lo que se suele concebir como normal en términos de género, aprovechamiento escolar, estado civil, conformación del hogar, lengua y cultura (aunque esto último no siempre mostró una tendencia consistente).
3. Están en una situación socioeconómica mucho mejor que la mayoría.
4. Cursan la secundaria.
5. Estudian en un plantel urbano, ubicado en zonas de baja y muy baja marginación, que no pertenecen al servicio indígena, telesecundaria o Conafe, o es privado.
6. Perciben a su escuela como muy laxa en términos académicos o disciplinares y, en educación básica, también quienes la perciben como muy estricta.
7. Son varones.

Estas características se pueden medir mediante cuestionarios a individuos o cruzando las bases de datos de éstos con las de censos y otras encuestas, pero ello no significa que el conocimiento de la violencia se agota en los rasgos individuales, todo lo contrario.

Los tres estudios, cuyas bases de datos se analizaron para este estudio, no contenían todas las variables necesarias para configurar la existencia de ciertos tipos de

violencia basada en relaciones de dominación y en la discriminación (véase capítulo 1). Por ejemplo, no contaban con variables para configurar la violencia de género,<sup>38</sup> por lo que sólo se ha concluido que los varones son objeto de violencia con más frecuencia que las mujeres.

A pesar de esto, se puede formular la hipótesis de que varias de las condiciones de riesgo, sobre todo la uno y la dos, están ligadas a tendencias estructurales que ubican a determinados grupos en situación de desventaja social, política o económica, que generan estereotipos y estigmas que, a su vez, propician la discriminación.

Por supuesto, no se puede descartar la relevancia de factores propios del sistema educativo, del contexto de las escuelas, así como de otros propiamente individuales.

Con relación a la prevención y la atención de la violencia escolar se plantean las siguientes sugerencias:

- a) Conviene que las autoridades educativas pongan especial atención a los centros escolares en contextos urbanos y con condiciones más favorables, pues en ellos hay mayor probabilidad de violencia de todos los tipos y en todos los niveles. También se debe observar la posibilidad de violencia asociada a estereotipos de género.
- b) A nivel del sistema y de los centros escolares es recomendable focalizar a los varones como víctimas y responsables principales de diferentes tipos de violencia. Sin embargo, también es necesario atender a la violencia de género de la que son objeto principalmente las alumnas, pero también los varones que no se ajustan a los estereotipos de género.
- c) El estudiantado en situación de desventaja económica o que tiene una condición de discapacidad, así como aquellos que viven en situaciones familiares complicadas y los que tienen rezago académico, también deben ser objeto de atención y apoyo especial.
- d) Evitar la laxitud extrema en materia académica y disciplinar puede ser una manera de prevenir la violencia.
- e) Promover el involucramiento de madres y padres en la educación de sus hijas e hijos para incidir en los factores individuales y familiares de la violencia escolar.
- f) Utilizar el currículo, las normas del centro educativo y la gestión escolar y pedagógica para promover entre el estudiantado y, en general, la comunidad escolar, actitudes y prácticas inclusivas.

---

<sup>38</sup> Por ejemplo, sexo de quien agrede, relación con la víctima, motivación, situación en la que ocurrió, entre otros datos.

Por supuesto, no se está planteando llevar adelante estas sugerencias sin considerar otras problemáticas y retos del sistema educativo, sino de manera integrada. Así, por ejemplo, las escuelas rurales podrían no ser una prioridad en relación con la violencia, pero deben serlo en función de otras necesidades.

*3. Mejorar la investigación de la violencia escolar a gran escala mediante el desarrollo de la teoría y de métodos más apropiados, incluyendo la complementación con investigación cualitativa, de manera que este fenómeno se pueda comprender y explicar mejor.<sup>39</sup>*

Antes de desarrollar este tercer y último rubro de recapitulación y sugerencias acerca de la investigación, cabe destacar que únicamente se formulan sugerencias para la investigación a gran escala, porque los estudios que se revisaron y las bases de datos que se utilizaron fueron de ese tipo. Sin embargo, una de las sugerencias consiste en que la investigación a gran escala se vincule con investigaciones con metodologías cualitativas, para ello se esbozan algunas formas de hacerlo.

La teoría delimita objetos de estudio, distingue dimensiones en ellos y propone relaciones con otros objetos, entre éstas, las de causalidad. Gracias a ello se puede guiar la investigación empírica: los hechos, las situaciones y procesos a observar, los sujetos a los que se pide información, la metodología, los instrumentos y técnicas para recabarla, y cómo se clasifican, analizan e interpretan los datos. Los estudios aquí revisados, en su mayoría, no presentaron en sus reportes un planteamiento teórico explícito e incluso las definiciones no fueron suficientemente desarrolladas. Estas características dificultaron analizar, en sus términos, la información sobre violencia que recogieron, así como vincularla con otros temas.

Por ello, se sugiere que quienes investigan la violencia escolar, incluida la institución que produce este documento, trabajen colaborativamente para desarrollar una teoría basada en enfoques analíticos de las ciencias sociales y la pedagogía, y no sólo en posturas normativas.

Uno de los retos de los marcos teóricos de la violencia escolar es elaborar taxonomías (clasificaciones completas cuyos elementos son mutuamente excluyentes), pero también caracterizar formas de violencia que tienen una relevancia teórica y, en especial, social. La violencia de género, la basada en el capacitismo o la cibernética, son ejemplos de conceptualizaciones que requieren seguir desarrollándose y que no deben ser tratadas como un caso de las taxonomías existentes (violencia

---

<sup>39</sup> Algunas de las ideas aquí presentadas son similares a las expuestas en EISEM-UNGEI (2017) o se han beneficiado de ellas.

física / psicológica, entre docentes y alumnos / entre alumnos), sino como perspectiva para estudiar las relaciones en las escuelas, lo que les da mayor poder analítico.

Otro reto es superar la disyuntiva de explicar la violencia escolar por factores individuales o estructurales. La violencia se concreta en agresiones que son sufridas por individuos y que son ejercidas por individuos, pero con frecuencia está ligada a factores de diferente tipo y nivel de abstracción: estructura social, instituciones, familias. La explicación de la violencia escolar, como la de cualquier tipo de violencia, sólo se puede lograr involucrando a los diferentes niveles.

A pesar de las limitaciones teóricas que han existido en la investigación cuantitativa o a gran escala de la violencia escolar, se pueden adelantar algunas recomendaciones metodológicas.

En primer lugar, es necesario llevar a cabo estudios en los que la violencia escolar no sea sólo una variable auxiliar para conocer otros objetos de estudio, sino el asunto central. Sería conveniente adoptar diseños metodológicos multinivel y emplear índices de violencia en lugar de preguntas aisladas.

También se recomienda diseñar estudios que permitan observar tendencias en la frecuencia de la violencia escolar, para lo cual será necesario mantener la comparabilidad en los métodos y en los reactivos. Con la información derivada de estos estudios se podrían valorar los resultados de los esfuerzos hechos en el sistema educativo. Si se buscara dar seguimiento y valorar estrategias específicas, se podrían diseñar indicadores especiales.

En cualquier tipo de aproximación al estudio de la violencia mediante cuestionarios es necesario trabajar en la validez de las mediciones. Es de vital importancia que los reactivos detecten situaciones que corresponden a la definición que se adopte y que excluyan acciones que comparten aspectos superficiales con la violencia, pero que no cumplan con otros criterios. Por ejemplo, de adoptarse una definición como la que se usó en este documento, no debería considerarse violencia el poner apodosos que no son resentidos por las personas a las que se aplican. En ese mismo sentido, las preguntas de los cuestionarios también deberían ser las suficientes para incluir conductas que pueden estar justificadas en un determinado contexto, pero que cumplan con los criterios de infligir un daño, deliberadamente y contra la voluntad de la persona que lo recibe, como puede ser la violencia en las parejas de novios o en los grupos que se forman en las escuelas.

Una vía para fortalecer el desarrollo de instrumentos válidos será la integración de las encuestas con estudios cualitativos, mediante métodos mixtos, que investiguen la forma en que los sujetos de diferentes grupos y contextos conciben las

conductas que se pueden calificar externamente de violentas y cómo las verbalizan. Por supuesto, ésta no sería la única manera en la que la investigación cuantitativa y cualitativa pueden reforzarse mutuamente. Un procedimiento distinto es que la investigación cualitativa identifique fenómenos que después se puedan estudiar con métodos que permitan hacer inferencias hacia la población, o que la investigación cuantitativa identifique factores cuyo mecanismo de acción sea estudiado a profundidad por métodos cualitativos.

Otra recomendación para mejorar los instrumentos es que sus preguntas vinculen lo individual con lo institucional y lo estructural. Es necesario incluir las preguntas ordinarias acerca de ser víctima o agente de violencia, pero también preguntas sobre el papel que se tiene como observador, de las relaciones entre las personas involucradas, de sus concepciones y actitudes acerca de asuntos relacionados con la violencia, de sus características culturales y físicas, como el color de piel (Telles *et al.*, 2014). Y la validez de estas preguntas también debe ser cuidada, en especial, que no incluyan un posible sesgo cultural. De hecho, se podría proponer una línea de investigación cuyo propósito sea probar y mejorar los reactivos para medir la violencia.

Otros retos que permitirán mejorar el planteamiento de las preguntas relacionadas con el estudio de la violencia son los siguientes: definir marcos temporales (“en el último año”, “en el último mes”) adecuados a cada tipo de conducta violenta, informante y papel que tiene en los hechos; introducir escalas de respuesta tanto de frecuencia como de gravedad; que las escalas de frecuencia sean lo más objetivas posible; y que los reactivos puedan ser contestados sin que la persona que informa aprenda una noción compleja.

Las anteriores recomendaciones sobre la teoría de la violencia escolar y la metodología para investigarla no se oponen a la diversidad de aproximaciones. Ésta siempre enriquecerá el conocimiento y la acción. Lo que se busca es fomentar que los estudios a gran escala, dentro de la diversidad de enfoques teóricos, metodológicos e, inclusive, ideológicos, se lleven a cabo con un sustento teórico y una consistencia metodológica que les permita dar los frutos que se esperan de ellos.

En general, en este estudio y sus recomendaciones sobre la violencia entre estudiantes, se reconoce que se está abordando sólo una parte de la problemática, dada la información disponible y los métodos de análisis. Por estas razones, el presente documento se asume como una primera aproximación de Mejoredu a esta línea de investigación, y un primer acercamiento al diálogo con los estudiosos del tema y con las personas que, desde el gobierno federal hasta las escuelas y los hogares, pueden incidir en que los centros escolares de México sean comunidades inclusivas y pacíficas, libres de cualquier tipo de violencia.

## Referencias

- Aguilar, L. (comp.) (2010). *Política Pública*. Siglo XXI.
- Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (2013). *Diccionario de política*. Volúmenes 1 y 2. Comisión Bicameral del Sistema de Bibliotecas del Congreso de la Unión, LXII Legislatura; Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1979). *La reproducción*. Distribuciones Fontamara.
- Cámara de Diputados (2019). Ley General de Educación. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)>.
- Capp, G., Moore, H., Pitner, R., Lachini, A., Berkowitz, R., Avi, R. y Benbenishty, R. (2017). *School Violence*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Consultado el 6 de abril de 2021. <<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-78>>.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*.
- \_\_\_\_\_. (2020b). Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Diario Oficial de la Federación.
- Conde, S. y Gutiérrez, J. (s/f). *Elaboración de un marco de referencia y propuesta de indicadores sobre violencia escolar*. Albanta.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2017). *Ficha de monitoreo 2016-2017. Programa Nacional de Convivencia Escolar*.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*.
- Del Tronco, J. y Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista de trabajo social UNAM*, 4, 23-42.
- El Colegio de México (s/f). *El color de México*. Consultado el 8 de abril de 2021. <<https://colordepiel.colmex.mx/vida/>>.
- Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y United Nations Girls' Education Initiative (2017). Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas. *Documento de política 29*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica* (40), 1-17. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas: 2002-2011* (pp. 73-131). Consejo Mexicano de Investigación Educativa; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. UNICEF México.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Ministerio de Educación y World Vision (2018). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema educativo*. UNICEF.
- Furlán, A. (1998). Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, xxviii(4), 611-627.

- \_\_\_\_\_. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639.
- Furlán, A. y Ochoa, N. (2019). *Perspectivas de los profesores y los alumnos de la asignatura "Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo" en la Escuela Normal Superior de México* [ponencia]. Área temática 15: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. xv Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.
- Furlán, A. y Spitzer, T. (2013a). Panorama internacional. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas: 2002-2011* (pp. 39-71). Consejo Mexicano de Investigación Educativa; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Furlán, A. y Spitzer, T. (coords.) (2013b). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas: 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Galtung, J. (1981). Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías. En J. Domenach, H. Laborit, A. Joxe, J. Galtung, D. Senghaas, O. Klineberg, J. Halloran, V. Shupilov, K. Poklewski, R. Khan, P. Spitz, P. Mertens y E. Boulding. *La violencia y sus causas* (pp. 91-106). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gorgoratz.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos* (44), 36-65. Era.
- Gómez Nashiki, A. (2013). *Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en las escuelas primarias de Colima*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Padres de familia y la violencia escolar. Alumnos agresores y víctimas en escuelas secundarias de Colima* [ponencia]. Área temática G: Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua.
- Gómez Nashiki, A., Zurita, U., López Molina, A., Sánchez Escobedo, P. y Rodríguez Pech, J. (2011). *Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- González Villarreal, R. (2009). *Historia de una problematización: ¿Qué hay de nuevo en la violencia escolar?* [ponencia]. Área temática 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*.
- \_\_\_\_\_. (2018a). *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México*. ECEA 2014.
- \_\_\_\_\_. (2018b). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*. Cívica 2016.
- \_\_\_\_\_. (2019). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*.
- Klineberg, O. (1981). Las causas de la violencia desde una perspectiva socio-psicológica. En J. Domenach, H. Laborit, A. Joxe, J. Galtung, D. Senghaas, O. Klineberg, J. Halloran, V. Shupilov, K. Poklewski, R. Khan, P. Spitz, P. Mertens y E. Boulding. *La violencia y sus causas* (pp. 123-138). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Laerd Statistics (2015). Kruskal-Wallis H Test Using SPSS Statistics. Statistical Tutorials and Software Guides. <<https://statistics.laerd.com/>>.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Murillo, F. J. (2008). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 45-62.
- ONU Mujeres (s/f). *Preguntas frecuentes: tipos de violencia contra las mujeres y las niñas*. Consultado el 6 de abril de 2021. <<https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>>.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>>.
- Organización de las Naciones Unidas (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas.
- \_\_\_\_ (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. UNESCO Santiago; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud.
- Ortega Ruiz, R. (1998). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, xxviii(4), 645-659.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). *Informe final de la evaluación de impacto del programa Construye-T*. PNUD.
- Rodney-Rodríguez, Y. y García-Leyva, M. (2014, julio-diciembre). Estudio histórico de la violencia escolar. *Varona*, (59), 41-49.
- Saucedo, C. y Furlán, A. (2009). *Copetes "Emo" y celulares en la escuela secundaria: la disciplina escolar puesta a prueba* [ponencia]. Área temática 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- \_\_\_\_ (2012). Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. *Perfiles Educativos*, xxxiv(138), 58-67.
- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245.
- Secretaría de Educación Pública (2013, 25 de febrero). Acuerdo Número 663 por el que se Emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura. *Diario Oficial de la Federación*.
- \_\_\_\_ (2014). *Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar PACE. Propuesta educativa para favorecer la convivencia en las escuelas* [presentación de diapositivas]. Slideshare. <<https://es.slideshare.net/PREVIOLEMGUERRERO/propuesta-educativa-para-favorecer-la-convivencia-en-las-escuelas-de-educaci>>.
- \_\_\_\_ (2015, 27 de diciembre). Acuerdo número 19/12/15 por el que se Emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio Fiscal 2016. *Diario Oficial de la Federación*.
- \_\_\_\_ (2020a). *Orientaciones para el establecimiento de entornos escolares seguros para escuelas de educación básica*.
- \_\_\_\_ (2020b). Boletín No. 181. Presenta SEP el Programa Sectorial de Educación 2020-2024. <<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-181-presenta-sep-el-programa-sectorial-de-educacion-2020-2024?idiom=es#:~:text=El%20programa%20tiene%20el%20objetivo,pleno%20respeto%20a%20sus%20derechos>>.
- \_\_\_\_ (2020c, 6 de julio). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial de la Federación*.
- Secretaría de Educación Pública y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016). *Evaluación de procesos y Seguimiento a Resultados del Programa Construye T*.
- Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Gobernación (2017). *Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar*.
- Secretaría de Educación Pública y UNICEF México (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Secretaría de Gobernación (2019). Decreto por el que se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de los Artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia Educativa. *Diario Oficial de la Federación*.

- Subsecretaría de Educación Media Superior (s/f). *Programa Construye T 2014-2018. Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes*. Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de Educación Media Superior e Instituto Nacional de Salud Pública (2007). *Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior*.
- \_\_\_\_ (2009). *Segunda Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior*.
- Telles, E. y The Project on Ethnicity and Race in Latin America (PERLA) (2014). *Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. The University of North Carolina Press.
- Toboso Martín, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3) pp. 783-804.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Valdés Cuervo, A., Bautista Hernández, G., Vera, J. y Herrera, J. (2013). Variables que diferencian a estudiantes de secundarias con y sin reportes de *bullying* en la escuela. *Psicología Iberoamericana*, 21(1), 32-41.
- Velázquez Reyes, L. (2013). Convivencia y violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas: 2002-2011* (pp. 261-277). Consejo Mexicano de Investigación Educativa; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Waldron, L. (2009). Cultural Approaches to Understanding School Violence. *Sociology Compass*, 3(4), 595-615.
- Zorrilla Fierro, M. (coord.) (2008). *Informe final. Evaluación del diseño del Programa Nacional Escuela Segura*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Zurita, U. (2014). La legislación en materia de convivencias, seguridad y violencia escolar en México. *Educación y territorio*, 2(1), 19-36.
- \_\_\_\_ (2020). Avances, cambios y desafíos de los programas educativos en torno a la violencia en las escuelas mexicanas. En A. Furlán y N. E. Ochoa (coords.). *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas* (pp. 77-105). Homo Sapiens.

## Glosario

**Acción pública.** Decisiones y acciones de gobierno que se basan en razonamientos técnicos y están encaminadas a resolver un problema público.

**Acoso entre pares / acoso escolar (también conocido como *bullying*).** Forma específica de violencia escolar sistemática o reiterada entre iguales, en la que uno o varios agresores con mayor poder e intencionalidad de causar dolor tienen sometido con violencia a un compañero de colegio (víctima) que es más débil. (Garaigordobil y Oñederra, UNICEF *et al.*, 2018).

Cabe destacar que no toda la violencia entre estudiantes se considera acoso escolar. La violencia entre pares puede tener muchas manifestaciones, y no todas se caracterizan por el ejercicio de violencia reiterada entre estudiantes de poder desigual, lo que define al acoso.

**Comunidad LGBTTTI+.** Se refiere a la población lésbica, gay, bisexual, transexual, travesti, transgénero, intersexual y otras formas dentro de la diversidad sexual.

**Convivencia escolar.** Procesos cotidianos de construcción de relaciones pacíficas y duraderas entre los miembros de la comunidad escolar, a través de prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas, que promuevan un manejo dialógico del conflicto (Fierro y Carbajal, 2018; INEE, 2019: 9).

**Cuestionario autoadministrado o autoaplicado.** Escrito que se entrega al informante para que, de manera autónoma, lea las preguntas y registre sus respuestas.

**Descuido o trato negligente.** Situación en la que las personas responsables del cuidado, a pesar de tener los medios y el conocimiento necesario, fallan en la cobertura de las necesidades físicas o psicológicas, en la protección contra el peligro y la provisión de servicios de las personas a su cargo.

**Diferencia estadísticamente significativa.** Diferencia entre los valores de dos grupos que tiene una baja probabilidad de ocurrir por azar. En las ciencias sociales, es común considerar estadísticamente significativa una diferencia si tiene una probabilidad  $p$  de ocurrir menor a 0.05 (en una escala entre 0 y 1).

**Disciplina escolar.** Se “refiere al sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma y a la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con unas convenciones establecidas” (Ortega, 1998: 651).

**Enfoque de factores de riesgo y protección.** Perspectiva desde la que se identifican los factores de riesgo y protección dentro del ámbito escolar, para emprender acciones que modifiquen la gestión y la organización de la escuela, de manera que se prevenga la incidencia de los factores de riesgo y se fortalezcan y promuevan los factores de protección.

**Enfoque de tolerancia cero.** Planteamiento que más se ha utilizado para prevenir la violencia, sanciona severamente toda infracción, por pequeña que sea, para evitar que escale.

**Enfoque pedagógico o formativo.** Considera que los conflictos que se generan en la cotidianidad de la escuela son una oportunidad de aprendizaje cívico y social que permite la construcción de sociedades libres de violencia. Las acciones para su prevención y manejo se trabajan desde la gestión escolar y a través de acciones formativas que involucran la participación de toda la comunidad.

**Factores de protección.** Aquellos que desde la propia persona o su entorno fomentan su crecimiento personal y fortalecen su resiliencia ante el riesgo.

**Factores de riesgo.** Aquellos que desde la propia persona o su entorno pueden aumentar la posibilidad de tener consecuencias negativas para la salud, su proyecto personal o su calidad de vida.

**Factores escolares asociados a la violencia escolar.** Elementos relacionados con el funcionamiento y la organización escolar, las prácticas pedagógicas, la convivencia, la gestión de la violencia, la disciplina y las normas escolares, entre otros.

**Factores familiares asociados a la violencia escolar.** Aquellos que tienen su origen en las características de las familias y las relaciones entre madres y padres e hijas e hijos.

**Factores personales asociados a la violencia escolar.** Los que se relacionan con las características del sujeto como edad, género, inteligencia, desempeño escolar, hiperactividad, impulsividad.

**Frecuencia.** Número de veces que se observa un evento. La frecuencia relativa (una fracción o una proporción) es la razón del número de veces que se observó un evento entre el número total de observaciones.

**Género.** Conjunto de características sociales y culturales históricamente construidas que se atribuyen a las personas en función de su sexo. Hace referencia a las conductas que social y culturalmente han sido identificadas como masculinas y femeninas a partir del sexo de asignación (haber nacido con un pene o una vagina). Comprenden desde las funciones que históricamente se le han adjudicado a uno u otro sexo (proveer vs. cuidar), las actitudes que se les imputan (racionalidad, fortaleza, asertividad vs. emotividad, solidaridad, paciencia), hasta las formas de vestir, caminar, hablar, pensar, sentir y relacionarse (Conapred, 2016).

**Índice.** Indicador compuesto por más de una variable o constructo de diferente naturaleza.

**Personas no binarias.** Individuos que no se autoidentifican ni con el género masculino ni con el femenino; no se conforman al binarismo de género, es decir, la “concepción, prácticas y sistema de organización social que parte de la idea de que solamente existen dos géneros en las sociedades, femenino y masculino, asignados a las personas al nacer, como hombres (biológicamente: machos de la especie humana) y como mujeres (biológicamente: hembras de la especie humana)” (Conapred, 2016).

**Prácticas perjudiciales.** Normas, leyes o costumbres legales, sociales, comunitarias o familiarmente aceptadas que se traducen en actos, obligaciones, restricciones o rituales que pueden menoscabar o perjudicar la integridad física o psicológica de niñas, niños y adolescentes (UNICEF, 2019).

**Prueba Kruskal-Wallis (conocida también como H de Kruskal-Wallis).** Prueba no paramétrica basada en rangos, que se puede usar para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre dos o más grupos de una variable independiente respecto a sus valores en una variable dependiente continua u ordinal. Es la alternativa no paramétrica a la ANOVA de un factor cuando los datos no se distribuyen normalmente o la variable dependiente no es continua. (Laerd Statistics, 2015).

**Vandalismo escolar o violencia económica.** Actos de destrucción o daño contra la propiedad de la escuela o sus miembros.

**Violencia.** Se refiere al “uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea como amenaza o de manera efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002: 5).

**Violencia capacitista.** Se basa en la idea de superioridad del cuerpo normal que pone en desventaja a las personas que no cumplen con este criterio. Es la violencia que se ejerce contra las personas con discapacidad o con cuerpos que no encajan en estos estándares normativos.

**Violencia cibernética.** Conducta intencionada con la que se causa daño o un perjuicio a través de las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente teléfono celular e internet.

**Violencia contextual.** Manifestaciones de violencia que se dan fuera del ámbito escolar, pero que la escuela, como institución, resiente y pueden incidir en ella.

**Violencia de género.** Actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas debido a su género. Tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas.

**Violencia escolar.** Uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea como amenaza o de manera efectiva, en contra de uno mismo, de otra persona o de un grupo o comunidad, contra la voluntad de éstos, que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones, así como daños en sus posesiones, y que ocurra dentro de los límites físicos del plantel o en cualquier otra relación o situación gestada a partir de la escuela.

**Violencia estructural.** Aquella que abarca toda la vida social e influye o es origen de otros factores que tienen influencia en el desarrollo de la violencia, permea a toda la sociedad y tiene impacto tanto en las instituciones como en los sujetos. Se manifiesta en fenómenos como la pobreza, la marginación, el desempleo, la violencia de género, la discriminación.

**Violencia física.** Uso de la fuerza, mortal y no mortal, que causa daños físicos reales o potenciales.

**Violencia institucional / escolar.** Se refiere a las prácticas, normas o pautas de conducta de las autoridades (directivos, maestras y maestros) que estructuran un orden escolar que lesiona la integridad de alumnas y alumnos en tanto sujetos de derechos.

**Violencia institucional.** Daños, directos o indirectos, y omisiones causadas por autoridades de todos los niveles.

**Violencia letal.** Violencia en la que uno o varios estudiantes asesinan a otros compañeros o docentes. Uno de los ejemplos más mediáticos de este tipo de violencia fue el tiroteo ocurrido en una secundaria pública en Columbine, Colorado en Estados Unidos.

**Violencia psicológica o emocional.** Maltrato psicológico, abuso mental, agresión verbal y descuido emocional.

**Violencia racista.** La que se comete en contra de una persona o un grupo de personas a causa de su origen étnico o color de piel.

**Violencia sexual.** Incitación o coacción para que una persona realice o se dedique a cualquier actividad sexual sin su pleno consentimiento.

## Anexos

### Anexo 1. Definiciones de violencia escolar en los estudios recopilados

Estudio	Definición de violencia u otros relacionados con el fenómeno
<p>INEE (2007). <i>Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México</i></p>	<p>El estudio no pretende hacer una definición de la violencia, sino que presenta un panorama amplio de los conceptos relacionados con el fenómeno de la violencia escolar:</p> <p>“En varias de las definiciones del término de violencia escolar revisadas se señala como noción fundamental, el rompimiento de reglas de comportamiento o convivencia que conllevan una serie de repercusiones” (Fajardo, 2003, <i>apud</i> INEE, 2007), la define como: “Una forma grave de romper reglas de comportamiento que repercuten en daños físicos contra las personas y la propiedad”.</p> <p>Por su parte, Furlán (2003, <i>apud</i> INEE, 2007) la refiere como “la trasgresión a las normas que hacen posible la convivencia dentro de los centros escolares ya sea mediante el daño físico a las personas que en ella conviven o mediante el acoso, la amenaza, el chantaje, etcétera” (INEE, 2007: 24).</p> <p>“La violencia escolar abarca todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito” (INEE, 2007: 24).</p> <p>“El <i>bullying</i> denomina los procesos de intimidación y victimización entre iguales, es decir, entre compañeros de aula o de centro escolar. Se trata de situaciones en las que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro –víctima– a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, apodos, etcétera. Aunque no incluye violencia física, este maltrato intimidatorio puede tener lugar a lo largo de meses e incluso años, siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras, sobre todo para la víctima, pero también para el ambiente de convivencia del grupo” (INEE, 2007: 25).</p> <p>“El acoso sexual incluye cualquier forma de atención sexualmente orientada, ya sea expresada de modo verbal, físico o de otra forma no verbal, ya sea deliberada o de otra manera que no se siente como bienvenida por la persona sometida a ella. Dicha conducta ocurre dentro o en contexto de una situación escolar” (Mooij, 1997: 31, <i>apud</i> INEE, 2007: 26).</p>

Estudio	Definición de violencia u otros relacionados con el fenómeno
<p>SEP y UNICEF (2009). <i>Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México</i></p>	<p>“La violencia basada en el género se refiere a una gama de costumbres y comportamientos misóginos en contra de niñas y mujeres, que abarca diferentes tipos de comportamientos físicos, emocionales, sexuales y económicos. Deriva de normas culturales y sociales que le otorgan poder y autoridad a los hombres sobre las mujeres e incluye actos de maltrato en el hogar, la familia, el trabajo, los espacios públicos y en la comunidad” (SEP y UNICEF, 2009: 119).</p> <p>“La Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer del 20 de diciembre de 1993, reconoce que la violencia basada en el género ‘constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, [...]’ La violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre” (SEP y UNICEF, 2009: 119).</p>
<p>Trucco e Inostroza (2017). <i>Las violencias en el espacio escolar</i></p>	<p>Acoso escolar o <i>bullying</i>, definido como “agresiones físicas o psicológicas que se dan de manera repetida y por tiempos extendidos” (Soto y Trucco, 2015: 136, <i>apud</i> Trucco e Inostroza, 2017: 15).</p> <p>La violencia en el ámbito escolar “puede manifestarse como intimidación, violencia sexual o basada en el género, acoso sexual, peleas entre pares en el patio de la escuela, violencia pandillera, agresión con armas y discriminación por condición económica o condición étnica / racial” (Soto y Trucco, 2015 <i>apud</i> Trucco e Inostroza, 2017: 16).</p>
<p>INEE (2018a). <i>Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México Resultados generales</i></p>	<p>“La ECEA-EMS evaluó si los estudiantes han experimentado por parte de algún miembro de la comunidad escolar alguna de las siguientes situaciones: extorsión, robo, agresión física, agresión verbal, agresión sexual, acoso, difamación y discriminación (INEE, 2018a: 140).</p> <p>Uno de los ámbitos analizados en el estudio se refiere a la convivencia escolar para el desarrollo personal y social, y establecen que “la convivencia no debe considerarse como ligada exclusivamente a la seguridad o a la ausencia de violencia, y debe tenerse en cuenta que la concepción de su ámbito en la ECEA-EMS es global y basada en que ésta es una construcción dinámica que involucra procesos y prácticas que expresan formas de interacción entre los estudiantes, docentes y directivos, y está relacionada con: propiciar la inclusión, promover el diálogo y la negociación como mecanismos para la resolución de conflictos, así como, favorecer la participación de los miembros de la comunidad escolar”(Fierro, <i>et al.</i>, 2013, <i>apud</i> INEE, 2018: 15).</p>
<p>ECEA 2014 primaria</p>	<p>No cuenta con una definición.</p>
<p>Planea 2015 primaria</p>	<p>No cuenta con una definición.</p>
<p>Planea 2018 primaria</p>	<p>No cuenta con una definición.</p>
<p>Cívica 2016 secundaria</p>	<p>“Acoso o <i>bullying</i>, el cual se concibe como una conducta reiterada entre pares en una situación en la que el receptor de la violencia siente que no se puede defender” (INEE, 2019b: 96).</p> <p>“El acoso escolar, llamado <i>bullying</i>, se define como la manifestación de conductas violentas destinadas a lastimar a alguien, ya sea física, emocional o verbalmente. Puede ser en interacciones cara a cara o a través de internet, también llamado ciberacoso. Se considera como un síntoma de interacción social disfuncional en la escuela” (Schulz <i>et al.</i>, 2017, <i>apud</i> INEE, 2018b: 93).</p>

Estudio	Definición de violencia u otros relacionados con el fenómeno
Planea 2015 secundaria	No cuenta con una definición.
Planea 2017 secundaria	No cuenta con una definición.
PISA 2015 secundaria y media superior	<p>“Bullying can take different forms. Physical (hitting, punching or kicking) and verbal (name-calling or mocking). Relational bullying refers to the phenomenon of social exclusion, where some children are ignored, excluded from games or parties, rejected by peers, or are the victims of gossip and other forms of public humiliation and shaming (Woods y Wolke, 2004, <i>apud</i> OCDE, 2015: 135).</p> <p>“As teenagers use electronic communications more and more, cyberbullying has become a new form of aggression expressed via online tools, particularly mobile phones (e.g., instant messaging, social networks and e-mails) (Box III.8.1, <i>apud</i> OCDE, 2015: 135).</p> <p>The different types of bullying – physical, verbal, relational, cyber – tend to occur concurrently. Bullying is particularly frequent during times of transition in children’s and adolescents’ lives, when they are figuring out where they fit in among new peer groups. (OCDE, 2015: 135).</p>
PISA 2018 secundaria y media superior	<p>“Bullying at school can affect any schoolchild in any country (Nansel <i>et al.</i>, 2004, <i>apud</i> OCDE, 2018: 46). This violent behavior can have severe physical and emotional long-term consequences for students, which is why teachers, parents, policy makers and the media are increasingly drawing attention to bullying and trying to find ways to tackle it (Phillips, 2007, <i>apud</i> OCDE, 2018: 46).</p> <p>“Bullying is a specific type of aggressive behavior that involves unwanted, negative actions in which someone intentionally and repeatedly harms and discomforts another person who has difficulty defending himself or herself” (Olweus, 1993, <i>apud</i> OCDE, 2018: 46). It is characterized by a systematic abuse of power and an unequal power relationship between the bully and the victim (Woods y Wolke, 2004, <i>apud</i> OCDE, 2018: 46). Bullying can be physical (hitting, punching and kicking), verbal (name-calling and mocking) and relational (spreading gossip and engaging in other forms of public humiliation, shaming and social exclusion) (Woods y Wolke, 2004, <i>apud</i> OCDE, 2018: 46).</p> <p>With widespread use of information and communication technologies (ICT), cyberbullying has become another type of harassment amongst students that takes place through digital devices and tools (Hinduja y Patchin, 2010; Smith <i>et al.</i>, 2008, <i>apud</i> OCDE, 2018: 46).</p>
Planea 2017 media superior	No cuenta con una definición.

## Anexo 2. Niveles de significación de las comparaciones entre pares de grupos de las variables independientes

### Plana 2018. Primaria

Resultados de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis ( $k$  muestras).

Nivel de significación de las diferencias entre pares de grupos de la variable independiente.

Variables independientes		Variables dependientes		
		¿Con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en los estudiantes de esta escuela?		
		Intimidación o abuso verbal entre estudiantes ( <i>bullying</i> y otras formas de acoso escolar)	Agresiones físicas entre estudiantes	
a) Variables de contexto	1) Nivel de marginación de la localidad en la que se ubica la escuela	Muy alta o Alta / Muy baja o Baja	0.000*	0.000*
		Muy alta o Alta / Media	0.000*	0.000*
		Muy baja o Baja / Media	0.000*	0.000*
	2) Tipo de localidad en la que se ubica la escuela	Rural / Urbano	0.000*	0.000*
b) Variables de escuela	3) Tipo de servicio	Comunitaria / Indígena	1.000	0.001*
		Comunitaria / Privada	0.000*	0.000*
		Comunitaria / General pública	0.000*	0.000*
		Indígena / Privada	0.000*	0.000*
		Indígena / General pública	0.000*	0.000*
		Privada / General pública	0.000*	0.000*
	4) Organización multigrado	Sí / No	0.000*	0.000*

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

## Cívica 2016. Secundaria

Resultados de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis ( $k$  muestras).

Nivel de significación de las diferencias entre pares de grupos de la variable independiente.

Variables asociadas		Durante los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia estuviste en las siguientes situaciones en tu escuela?						
		a) Un estudiante te llamó con un sobrenombre o apodo ofensivo	b) Un estudiante dijo cosas de ti para hacer reír a otros	c) Un estudiante te amenazó con hacerte daño	d) Fuiste atacado físicamente por otro estudiante	e) Un estudiante rompió algo tuyo a propósito	f) Un estudiante publicó fotografías o textos ofensivos sobre ti en internet	
1) Vivir con su madre y padre	Vives con ambos padres / Vives con tu madre	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	
	Vives con ambos padres / Vives con tu padre	0.712	0.567	0.121	0.875	1.000	0.683	
	Vives con ambos padres / No vives con tus padres	0.042*	0.004*	0.083	0.047*	0.004*	0.021*	
	Vives con tu madre / Vives con tu padre	1.000	1.000	0.371	0.974	1.000	0.988	
	Vives con tu madre / No vives con tus padres	0.189	0.042*	0.362	0.068	0.007*	0.053	
	Vives con tu padre / No vives con tus padres	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	
a) Variables familiares	Primaria / Primaria no terminada / Secundaria	0.861	1.000	0.255	0.155	0.426	0.794	
	Primaria / Primaria no terminada / Superior	0.861	1.000	0.255	0.155	0.426	0.794	
	Primaria / Primaria no terminada / Posgrado (maestría, doctorado)	0.861	1.000	0.255	0.155	0.426	0.794	
	2) Nivel de estudios de la madre	Primaria / Primaria no terminada / Bachillerato	0.861	0.012*	0.255	0.155	0.426	0.794
		Secundaria / Superior	0.861	1.000	0.255	0.155	0.426	0.794
		Secundaria / Posgrado (maestría, doctorado)	0.861	1.000	0.255	0.155	0.426	0.794
		Secundaria / Bachillerato	0.861	0.006*	0.255	0.155	0.426	0.794
		Superior / Posgrado (maestría, doctorado)	0.861	1.000	0.255	0.155	0.426	0.794
	Superior / Bachillerato	0.861	1.000	0.255	0.155	0.426	0.794	
	Posgrado (maestría, doctorado) / Bachillerato	0.861	0.330	0.255	0.155	0.426	0.794	

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

Variables asociadas		Durante los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia estuviste en las siguientes situaciones en tu escuela?					
		a) Un estudiante te llamó con un sobrenombre o apodo ofensivo	b) Un estudiante dijo cosas de ti para hacer reír a otros	c) Un estudiante te amenazó con hacerte daño	d) Fuiste atacado físicamente por otro estudiante	e) Un estudiante rompió algo tuyo a propósito	f) Un estudiante publicó fotografías o textos ofensivos sobre ti en internet
3) Nivel de estudios del padre	Primaria / Primaria no terminada / Secundaria	0.872	0.844	0.287	0.918	0.134	0.595
	Primaria / Primaria no terminada / Superior	0.872	0.844	0.287	0.918	0.134	0.595
	Primaria / Primaria no terminada / Posgrado (maestría, doctorado)	0.872	0.844	0.287	0.918	0.134	0.595
	Primaria / Primaria no terminada / Bachillerato	0.872	0.844	0.287	0.918	0.134	0.595
	Secundaria / Superior	0.872	0.844	0.287	0.918	0.134	0.595
	Secundaria / Posgrado (maestría, doctorado)	0.872	0.844	0.287	0.918	0.134	0.595
	Secundaria / Bachillerato	0.872	0.844	0.287	0.918	0.134	0.595
	Superior / Posgrado (maestría, doctorado)	0.872	0.844	0.287	0.918	0.134	0.595
	Superior / Bachillerato	0.872	0.844	0.287	0.918	0.134	0.595
Posgrado (maestría, doctorado) / Bachillerato	0.872	0.844	0.287	0.918	0.134	0.595	

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

Variables asociadas		Durante los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia estuviste en las siguientes situaciones en tu escuela?					
		a) Un estudiante te llamó con un sobrenombre o apodo ofensivo	b) Un estudiante dijo cosas de ti para hacer reír a otros	c) Un estudiante te amenazó con hacerte daño	d) Fuiste atacado físicamente por otro estudiante	e) Un estudiante rompió algo tuyo a propósito	f) Un estudiante publicó fotografías o textos ofensivos sobre ti en internet
4) Cantidad de libros en casa	Suficientes para llenar dos libreros (101-200 libros) / Suficientes para llenar tres o más libreros (más de 200 libros)	0.120	0.170	0.396	1.000	0.288	0.466
	Suficientes para llenar dos libreros (101-200 libros) / Ninguno o muy pocos (0-10 libros)	0.120	0.170	0.396	1.000	0.288	0.466
	Suficientes para llenar dos libreros (101-200 libros) / Suficientes para llenar un estante (11-25 libros)	0.120	0.170	0.396	0.547	0.288	0.466
	Suficientes para llenar dos libreros (101-200 libros) / Suficientes para llenar un librero (26-100 libros)	0.120	0.170	0.396	0.199	0.288	0.466
	Suficientes para llenar tres o más libreros (más de 200 libros) / Ninguno o muy pocos (0-10 libros)	0.120	0.170	0.396	1.000	0.288	0.466
	Suficientes para llenar tres o más libreros (más de 200 libros) / Suficientes para llenar un estante (11-25 libros)	0.120	0.170	0.396	0.966	0.288	0.466
	Suficientes para llenar tres o más libreros (más de 200 libros) / Suficientes para llenar un librero (26-100 libros)	0.120	0.170	0.396	0.417	0.288	0.466
	Ninguno o muy pocos (0-10 libros) / Suficientes para llenar un estante (11-25 libros)	0.120	0.170	0.396	0.811	0.288	0.466
	Ninguno o muy pocos (0-10 libros) / Suficientes para llenar un librero (26-100 libros)	0.120	0.170	0.396	0.185	0.288	0.466
	Suficientes para llenar un estante (11-25 libros) / Suficientes para llenar un librero (26-100 libros)	0.120	0.170	0.396	1.000	0.288	0.466

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

Variables asociadas		Durante los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia estuviste en las siguientes situaciones en tu escuela?					
		a) Un estudiante te llamó con un sobrenombre o apodo ofensivo	b) Un estudiante dijo cosas de ti para hacer reír a otros	c) Un estudiante te amenazó con hacerte daño	d) Fuiste atacado físicamente por otro estudiante	e) Un estudiante rompió algo tuyo a propósito	f) Un estudiante publicó fotografías o textos ofensivos sobre ti en internet
5) Cantidad de computadoras en casa	Ninguno / 1	0.058	0.067	0.248	0.803	0.839	0.926
	Ninguno / 2	0.058	0.033*	0.248	0.803	0.839	1.000
	Ninguno / 3 o más	0.058	0.076	0.248	0.803	0.839	0.027*
	1 / 2	0.058	1.000	0.248	0.803	0.839	1.000
	1 / 3 o más	0.058	1.000	0.248	0.803	0.839	0.384
	1 / 3 o más	0.058	1.000	0.248	0.803	0.839	0.630
6) Cantidad de tabletas o lectores de libros electrónicos en casa	Ninguno / 1	0.061	0.110	0.496	0.789	0.703	1.000
	Ninguno / 2	0.061	0.110	0.496	0.789	0.703	1.000
	Ninguno / 3 o más	0.061	0.110	0.496	0.789	0.703	0.017*
	1 / 2	0.061	0.110	0.496	0.789	0.703	1.000
	1 / 3 o más	0.061	0.110	0.496	0.789	0.703	0.024*
	2 / 3 o más	0.061	0.110	0.496	0.789	0.703	0.121
7) Teléfonos con acceso a internet en casa	Ninguno / 1	0.214	0.022*	0.697	0.106	0.828	0.081
	Ninguno / 2	0.214	0.270	0.697	0.106	0.828	0.081
	Ninguno / 3 o más	0.214	0.000*	0.697	0.106	0.828	0.081
	1 / 2	0.214	1.000	0.697	0.106	0.828	0.081
	2 / 3 o más	0.214	0.146	0.697	0.106	0.828	0.081
	1 / 3 o más	0.214	1.000	0.697	0.106	0.828	0.081
8) Acceso a internet en su casa	Sí / No	0.375	0.048*	1.000	0.898	0.234	0.400

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

Variables asociadas		Durante los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia estuviste en las siguientes situaciones en tu escuela?						
		a) Un estudiante te llamó con un sobrenombre o apodo ofensivo	b) Un estudiante dijo cosas de ti para hacer reír a otros	c) Un estudiante te amenazó con hacerte daño	d) Fuiste atacado físicamente por otro estudiante	e) Un estudiante rompió algo tuyo a propósito	f) Un estudiante publicó fotografías o textos ofensivos sobre ti en internet	
b) Variables personales	9) Sexo del estudiante	Hombre / Mujer	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.047*
	10) Nacionalidad del estudiante	Extranjero / Mexicano	0.888	0.802	0.780	0.428	0.023*	0.075
	11) Idioma que habla el estudiante	Lengua indígena / Otra lengua	1.000	0.430	0.547	0.518	0.151	0.414
		Lengua indígena / Español	0.048*	0.430	0.547	0.518	0.151	1.000
		Otra lengua / Español	0.881	0.430	0.547	0.518	0.151	0.053

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

## Planea 2017. Educación media superior

Resultados de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis ( $k$  muestras).

Nivel de significación de las diferencias entre pares de grupos de la variable independiente.

Variables asociadas			Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela te...				
			ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes	molestan por medio de redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter), correo electrónico o mensajes de texto	golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente	roban, esconden o te quitan tus cosas	
a) Variable de escuela	1) Tipo de sostenimiento de la escuela	Privado / Público	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	
b) Variables familiares	2) Madres y padres de familia hablantes de alguna lengua indígena	Ninguno de los padres habla lengua indígena / Alguno de los padres habla lengua indígena	0.004*	0.000*	0.000*	1.000	
		Ninguno de los padres habla lengua indígena / No sé	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	
		Alguno de los padres habla lengua indígena / No sé	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	
	3) Estudiantes que viven con sus padres	Vive con ambos padres / Vive sólo con la madre		0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
		Vive con ambos padres / Ninguno de los padres		0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
		Vive sólo con la madre / Vive sólo con el padre		0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
		Vive sólo con la madre / Ninguno de los padres		0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
		Vive sólo con la madre / Vive sólo con el padre		0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Ninguno de los padres / Vive sólo con el padre		0.000*	0.000*	0.000*	0.000*		

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

Variables asociadas	Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela te...			
	ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes	molestan por medio de redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter), correo electrónico o mensajes de texto	golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente	roban, esconden o te quitan tus cosas
Secundaria / Primaria	0.000*	0.049*	0.000*	0.005*
Secundaria / Nivel medio superior o carrera técnica	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Secundaria / Licenciatura	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Secundaria / Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Secundaria / No estudió	0.000*	0.000*	0.000*	0.079
Primaria / Nivel medio superior o carrera técnica	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Primaria / Licenciatura	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Primaria / Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Primaria / No estudió	0.000*	0.000*	0.000*	1.000
Nivel medio superior o carrera técnica / Licenciatura	0.005*	0.000*	1.000	0.000*
Nivel medio superior o carrera técnica / Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Nivel medio superior o carrera técnica / No estudió	1.000	0.000*	0.000*	0.000*
Licenciatura / Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)	0.000*	0.002*	0.000*	0.000*
Licenciatura / No estudió	0.214	0.000*	0.000*	0.000*
Posgrado (especialidad, maestría, doctorado) / No estudió	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

Variables asociadas	Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela te...			
	ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes	molestan por medio de redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter), correo electrónico o mensajes de texto	golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente	roban, esconden o te quitan tus cosas
Secundaria / Licenciatura	1.000	0.000*	1.000	0.000*
Secundaria / Nivel medio superior o carrera técnica	0.000*	0.000*	0.439	0.000*
Secundaria / Primaria	0.014*	0.005*	0.000*	0.000*
Secundaria / Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Secundaria / No estudió	0.000*	0.000*	0.000*	1.000
Licenciatura / Nivel medio superior o carrera técnica	0.000*	1.000	1.000	0.000*
Licenciatura / Primaria	0.201	0.000*	0.003*	0.000*
Licenciatura / Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Licenciatura / No estudió	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Nivel medio superior o carrera técnica / Primaria	0.000*	0.000*	0.003*	0.000*
Nivel medio superior o carrera técnica / Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Nivel medio superior o carrera técnica / No estudió	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Primaria / Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Primaria / No estudió	0.000*	0.000*	0.000*	0.030*
Posgrado (especialidad, maestría, doctorado) / No estudió	0.000*	1.000	0.000*	0.000*

5) Nivel de estudios del padre

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

Variables asociadas		Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela te...				
		ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes	molestan por medio de redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter), correo electrónico o mensajes de texto	golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente	roban, esconden o te quitan tus cosas	
6) Cantidad de libros en casa	De 1 a 10 / De 26 a 50	1.000	0.000*	0.084	1.000	
	De 1 a 10 / De 11 a 25	1.000	1.000	0.009*	1.000	
	De 1 a 10 / De 51 a 100	1.000	0.000*	0.000*	0.000*	
	De 1 a 10 / Más de 100	1.000	0.000*	0.000*	0.000*	
	De 1 a 10 / Ninguno	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	
	De 26 a 50 / De 11 a 25	1.000	0.000*	1.000	1.000	
	De 26 a 50 / De 51 a 100	1.000	0.000*	0.000*	0.000*	
	De 26 a 50 / Más de 100	0.949	0.000*	0.000*	0.000*	
	De 26 a 50 / Ninguno	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	
	De 11 a 25 / De 51 a 100	1.000	0.000*	0.000*	0.000*	
	De 11 a 25 / Más de 100	1.000	0.000*	0.000*	0.000*	
	De 11 a 25 / Ninguno	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	
	De 51 a 100 / Más de 100	1.000	0.000*	0.003*	1.000	
	De 51 a 100 / Ninguno	0.000*	0.000*	0.000*	1.000	
Más de 100 / Ninguno	0.000*	0.000*	0.000*	1.000		
c) Variables personales	7) Edad del estudiante	18 años / 17 años	0.000*	0.000*	0.009*	0.000*
		18 años / 16 años o menos	0.004*	1.000	0.011*	0.000*
		18 años / 19 años o más	1.000	0.000*	0.000*	0.000*
		17 años / 16 años o menos	0.000*	0.001*	0.137	0.000*
		17 años / 19 años o más	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
		16 años o menos / 19 años o más	0.030*	0.001*	0.001*	1.000
8) Estado civil del estudiante	Casado o en unión libre / Separado o divorciado	Soltero / Separado o divorciado	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
		Casado o en unión libre / Separado o divorciado	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
		Casado o en unión libre / Separado o divorciado	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

Variables asociadas		Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela te...			
		ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes	molestan por medio de redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter), correo electrónico o mensajes de texto	golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente	roban, esconden o te quitan tus cosas
9) Edad típica para estudiar el nivel	Edad típica / Edad arriba de la típica	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	9.5-9.9 / 9.0-9.4	1.000	0.000*	0.000*	0.004*
	9.5-9.9 / 8.5-8.9	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	9.5-9.9 / 8.0-8.4	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	9.5-9.9 / 7.0-7.9	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	9.5-9.9 / 6.0-6.9	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	9.5-9.9 / 10	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	9.0-9.4 / 8.5-8.9	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	9.0-9.4 / 8.0-8.4	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	9.0-9.4 / 7.0-7.9	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	9.0-9.4 / 6.0-6.9	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
10) Promedio de calificaciones	9.0-9.4 / 10	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	8.5-8.9 / 8.0-8.4	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	8.5- 8.9 / 7.0-7.9	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	8.5-8.9 / 6.0-6.9	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	8.5-8.9 / 10	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	8.0-8.4 / 7.0-7.9	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	8.0-8.4 / 6.0-6.9	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	8.0 / 8.4-10	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	7.0-7.9 / 6.0-6.9	0.000*	0.000*	0.000*	1.000
	7.0-7.9 / 10	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	6.0-6.9 / 10	0.001*	0.000*	1.000	0.000*

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

Variables asociadas		Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela te...			
		ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes	molestan por medio de redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter), correo electrónico o mensajes de texto	golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente	roban, esconden o te quitan tus cosas
11) Exigencia de la escuela	Muy exigente / Exigente	0.000*	0.484	0.000*	0.000*
	Muy exigente / Poco exigente	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	Muy exigente / Nada exigente	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	Exigente / Poco exigente	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	Exigente / Nada exigente	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	Poco exigente / Nada exigente	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
12) Cantidad de horas a la semana que trabaja el estudiante	No trabajo / De 19 a 24	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	No trabajo / De 1 a 6	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	No trabajo / 25 o más	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	No trabajo / De 13 a 18	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	No trabajo / De 7 a 12	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	De 19 a 24 / De 1 a 6	1.000	1.000	0.000*	0.012*
	De 19 a 24 / 25 o más	1.000	1.000	0.000*	1.000
	De 19 a 24 / De 13 a 18	0.000*	0.000*	0.000*	0.006*
	De 19 a 24 / De 7 a 12	1.000	0.055	0.000*	0.000*
	De 1 a 6 / 25 o más	0.033*	1.000	0.000*	0.058
	De 1 a 6 / De 13 a 18	0.000*	0.000*	0.000*	1.000
	De 1 a 6 / De 7 a 12	1.000	0.174	0.000*	0.001*
	25 o más / De 13 a 18	0.007*	0.000*	1.000	0.027*
	25 o más / De 7 a 12	0.153	1.000	0.000*	0.000*
	De 13 a 18 / De 7 a 12	0.000*	0.011*	0.000*	1.000

Variables asociadas	Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela te...			
	ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes	molestan por medio de redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter), correo electrónico o mensajes de texto	golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente	roban, esconden o te quitan tus cosas
No trabajo / Ayudar en el negocio familiar	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
No trabajo / Adquirir experiencia laboral	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
No trabajo / Contar con recursos para poder continuar estudiando	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
No trabajo / Tener más dinero para mis gastos personales	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
No trabajo / Independizarme de mi familia	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
No trabajo / Ayudar a mantener a mi familia	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Ayudar en el negocio familiar / Adquirir experiencia laboral	1.000	1.000	0.094	0.000*
Ayudar en el negocio familiar / Contar con recursos para poder continuar estudiando	1.000	0.000*	0.000*	0.003*
Ayudar en el negocio familiar / Tener más dinero para mis gastos personales	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Ayudar en el negocio familiar / Independizarme de mi familia	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Ayudar en el negocio familiar / Ayudar a mantener a mi familia	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Adquirir experiencia laboral / Contar con recursos para poder continuar estudiando	1.000	0.000*	0.011*	1.000
Adquirir experiencia laboral / Tener más dinero para mis gastos personales	0.000*	0.000*	0.000*	0.422
Adquirir experiencia laboral / Independizarme de mi familia	0.000*	0.000*	0.000*	0.478
Adquirir experiencia laboral / Ayudar a mantener a mi familia	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Contar con recursos para poder continuar estudiando / Tener más dinero para mis gastos personales	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Contar con recursos para poder continuar estudiando / Independizarme de mi familia	0.000*	0.000*	0.000*	0.003*
Contar con recursos para poder continuar estudiando / Ayudar a mantener a mi familia	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*

13) Motivos por el que trabaja el estudiante

Variables asociadas	Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela te...			
	ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes	molestan por medio de redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter), correo electrónico o mensajes de texto	golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente	roban, esconden o te quitan tus cosas
Tener más dinero para mis gastos personales / Independizarme de mi familia	0.000*	0.000*	0.000*	1.000
Tener más dinero para mis gastos personales / Ayudar a mantener a mi familia	0.000*	0.000*	0.000*	0.005*
Independizarme de mi familia / Ayudar a mantener a mi familia	0.001*	1.000	1.000	1.000

\* Diferencia significativa,  $p \leq 0.05$ .

*La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México.  
Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios  
de gran escala* es una publicación digital de la Comisión Nacional  
para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).  
Octubre de 2021.

ISBN: 978-607-8829-43-9



9 786078 829439



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**MEJOREDU**  
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN