

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

Victimización Escolar en estudiantes mexicanos de secundaria. Un estudio longitudinal antes y después de COVID-19

**School Victimization in Mexican Secondary School Students: A
Longitudinal Study Before and After COVID-19**

Iván Alejandro Caldera Zamora

ivan.caldera.zamora@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1790-7560>

Centro Universitario del Sur, Universidad de
Guadalajara
Guzmán – México

Oscar Ulises Reynoso González

ulises.reynoso@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0598-4665>

Centro Universitario de Los Altos, Universidad
de Guadalajara
Tepatitlán – México

María del Rosario Zamora Betancourt

delrosario.zamora@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2731-4208>

Centro Universitario de Los Altos, Universidad
de Guadalajara
Tepatitlán – México

Ignacio Pérez Pulido

iperez@cualtos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8215-8850>

Centro Universitario de Los Altos, Universidad
de Guadalajara
Tepatitlán – México

Juan Francisco Caldera Montes

jfcaldere@cualtos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8999-3736>

Centro Universitario de Los Altos, Universidad
de Guadalajara
Tepatitlán – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5275>


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos


LATAM

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

Artículo recibido: 01 de octubre de 2025

Aceptado para publicación: 04 de febrero de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5275>

Victimización Escolar en estudiantes mexicanos de secundaria. Un estudio longitudinal antes y después de COVID-19

School Victimization in Mexican Secondary School Students: A Longitudinal Study Before and After COVID-19

Iván Alejandro Caldera Zamora

ivan.caldera.zamora@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1790-7560>

Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara
Guzmán – México

María del Rosario Zamora Betancourt

delrosario.zamora@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2731-4208>

Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara
Tepatlán – México

Ignacio Pérez Pulido¹

iperez@cualtos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8215-8850>

Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara
Tepatlán – México

Juan Francisco Caldera Montes

jfcaldera@cualtos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8999-3736>

Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara
Tepatlán – México

Oscar Ulises Reynoso González

ulises.reynoso@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0598-4665>

Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara
Tepatlán – México

Artículo recibido: 01 de octubre de 2025. Aceptado para publicación: 04 de febrero de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El estudio analizó la victimización escolar en estudiantes de secundaria en México y examinó las percepciones antes y después de la pandemia de COVID-19. Se utilizó un diseño longitudinal de tendencia con una muestra de 551 estudiantes de Tepatlán de Morelos, Jalisco, y se aplicó la Escala de Victimización en la Escuela para evaluar la percepción de violencia. Los resultados indicaron un incremento significativo en la percepción de victimización escolar en el periodo posterior a la pandemia, especialmente en las dimensiones física y verbal. Además, se identificaron diferencias en la percepción de victimización entre géneros, aunque estas diferencias se atenuaron después de la pandemia. El estudio describió que la pandemia se asoció con un aumento en la percepción de victimización escolar y sugirió considerar este fenómeno en las políticas educativas y en las prácticas escolares ante futuras crisis. El análisis mostró que eventos globales, como la pandemia, pueden

¹ Autor de correspondencia.

afectar la dinámica social y emocional de los estudiantes.

Palabras clave: victimización escolar, violencia escolar, estudiantes de secundaria, pandemia de COVID-19

Abstract

The study analyzed school victimization among secondary school students in Mexico and examined perceptions before and after the COVID-19 pandemic. A longitudinal trend design was used with a sample of 551 students from Tepatitlán de Morelos, Jalisco, and the School Victimization Scale was applied to assess perceptions of violence. The results indicated a significant increase in the perception of school victimization in the post-pandemic period, particularly in the physical and verbal dimensions. In addition, differences in the perception of victimization between genders were identified, although these differences decreased after the pandemic. The study described that the pandemic was associated with an increase in the perception of school victimization and suggested considering this phenomenon in educational policies and school practices in the face of future crises. The analysis showed that global events, such as the pandemic, can affect students' social and emotional dynamics.

Keywords: school victimization, school violence, secondary school students, COVID-19 pandemic

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons.



Cómo citar: Caldera Zamora, I. A., Zamora Betancourt, M. del R., Pérez Pulido, I., Caldera Montes, J. F., & Reynoso González, O. U. (2026). Victimización Escolar en estudiantes mexicanos de secundaria. Un estudio longitudinal antes y después de COVID-19. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (1), 536 – 548. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5275>

INTRODUCCIÓN

La victimización escolar es un problema recurrente para un considerable número de estudiantes en los distintos niveles educativos. Evidencia de ello, es el aumento de noticias que sobre el tema aparecen en los medios de comunicación masiva, así como el incremento de investigaciones relacionadas con el fenómeno (Alonso-Martín, 2009; Oliveira et al., 2015)

En particular, la denominada percepción de victimización escolar alude a cómo las y los estudiantes vivencian, significan y reaccionan emocionalmente a agresiones o conductas de acoso en el contexto de la escuela e incorpora, la manera en que éstos y éstas se perciben como víctimas de acciones violentas por parte de sus pares, incluyendo acciones intimidantes, de exclusión social, de agresión física o verbal, entre otras formas de maltrato (Cornell et al., 2015).

En este sentido, se ha documentado que la victimización, en especial cuando se presenta de forma severa, se asocia con niveles elevados de distrés psicológico en adolescentes, expresado en mayor sintomatología depresiva, mayor percepción de estrés y menor satisfacción con la vida. Un estudio de Ortega-Barón et al., (2017) identificaron que los adolescentes que sufrían cibervictimización severa presentaron un deterioro significativo en su bienestar emocional en comparación con quienes la enfrentan de maneras leves. Estos hallazgos subrayan cómo la intensidad de la victimización puede marcar diferencias significativas en el deterioro del bienestar psicológico, revelando un patrón acumulativo de afectación emocional entre quienes sufren formas más severas de acoso.

Ahora bien, conviene distinguir el término victimización del ampliamente difundido acoso escolar o bullying. Este último se centra en la observación objetiva de conductas agresivas repetidas y un desequilibrio de poder entre agresor y víctima (donde evidentemente ocurre una relación desigual), mientras que la percepción de victimización se focaliza en la experiencia subjetiva y su consecuente impacto emocional en el individuo (Olweus, 2013). Por ejemplo, un escolar puede sentirse víctima posterior a un único evento de burla, sin que necesariamente, ocurra de manera repetida o sea producto de un evidente desequilibrio de poder (como en el caso de bullying).

También conviene advertir, que la percepción de victimización no se reduce a las denominadas agresiones físicas. En tal sentido Cava y Buelga (2018) refieren que existen al menos tres modalidades, a saber, la física, que implica golpes y empujones que los escolares reciben por parte de sus pares; la verbal, referida a burlas, insultos y gritos recibidos; y relacional, la cual implica la exclusión social, la propagación de rumores y las advertencias o amenazas de finalizar con la amistad.

En términos de explicaciones existen diversas teorías psicológicas y sociológicas sobre el origen de la victimización escolar. Una plausible es la Teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) que sugiere que tanto la victimización como el acoso se aprenden a través de la observación de modelos, la imitación y el refuerzo. Otra destacada es la Teoría del desarrollo ecológico de Bronfenbrenner (1979), la cual refiere que el desarrollo individual es el resultado de la interacción entre varios estratos de sistemas ambientales, es decir, la percepción de victimización puede estar influenciada por factores en diferentes niveles, como la familia, la escuela y la comunidad. Además, la Teoría de la dominancia social de Sidanius y Pratto (1999) puede resultar útil para comprender dicho fenómeno. La misma propone que las estructuras y dinámicas de grupo en entornos como la escuela pueden fomentar la victimización, esto es, las jerarquías sociales y la competencia por el estatus dentro de los grupos escolares pueden decantar en la percepción de victimización de aquellos percibidos como inferiores o fuera de la norma social dominante.

Como se ve, estas teorías proporcionan diferentes marcos para comprender la percepción de victimización escolar, enfatizando la importancia de considerar una gama de factores individuales, sociales y ambientales en el análisis de estas experiencias.

Especialmente, el tema de la victimización escolar es relevante debido a que su presencia puede tener efectos devastadores en el bienestar general del estudiantado (Wolf y Esteffan, 2008). Por ejemplo, quienes son víctimas de violencia en la escuela han mostrado aumentos significativos en los síntomas de depresión, ansiedad y estrés (Gini y Pozzoli, 2013), así como disminución en el rendimiento académico (Juvonen et al., 2011) y en el ajuste escolar (Pérez et al., 2022; Ruiz et al., 2023). También, se tiene evidencia que dicha condición a menudo disminuye la autoestima de los estudiantes (Estévez et al., 2012; Hawker y Boulton, 2013; Kaltiala-Heino et al., 2000) y favorece a la soledad y aislamiento social de los mismos (Hodges y Perry, 1999). Incluso, a largo plazo la victimización escolar puede tener efecto en la edad adulta, incluyendo problemas de salud mental y dificultades en las relaciones interpersonales (Copeland et al., 2013).

Por otro lado, y en materia de factores protectores, se ha encontrado que la alta empatía puede disminuir los efectos negativos de la violencia ejercida por otros (Jolliffe y Farrington, 2006). Además, un apoyo social sólido consigue minimizar la victimización escolar, es decir, contar con amigos y familiares solidarios proporciona más recursos emocionales para afrontarla (Hodges et al., 1997). También, un clima escolar positivo puede promover vínculos saludables que favorecen a la menor percepción de victimización (Kutsyruba et al., 2015).

De igual manera, es importante destacar un aspecto diferencial en la percepción de la violencia escolar entre géneros, ya que, según estudios previos, por lo general en las escuelas las mujeres tienden a ser menos susceptibles a la victimización física en comparación con los hombres, pero son más propensas a las de tipo relacional que implican exclusión social y difusión de rumores dañinos para las personas (Medina y Reverte, 2019; Solberg y Olweus, 2003).

A nivel global la magnitud del problema es considerable, por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en un estudio sobre violencia escolar, indicó que uno de cada tres estudiantes ha sido víctima de acoso escolar en algún momento de su trayectoria en la escuela (UNESCO, 2021). Específicamente en México, las estadísticas muestran una situación igual de preocupante. Según datos reportados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), entre el 60% y el 70% de los estudiantes de nivel básico han experimentado algún tipo de violencia escolar, y un 40% de ellos ha sido víctima de bullying. Esta cifra coloca a México en el primer lugar internacional en incidencia de bullying, según la OCDE. Además, datos de la UNESCO indican que el 25.3% del alumnado de educación básica en México ha sido insultado o amenazado por sus compañeros, el 16.7% ha sido golpeado y el 44.7% ha vivido algún episodio de violencia (SEP, 2018). Estos datos proporcionan evidencia sobre el hecho de que la problemática en este contexto es tan grave o es incluso mayor en comparación con otros entornos internacionales.

Por otra parte, y como se sabe, la pandemia de COVID-19 transformó significativamente los diversos entornos y niveles educativos, donde destacó el cambio de la modalidad educativa presencial a en línea y posteriormente, el retorno a la presencial. Por tal razón, indagar sobre la percepción de victimización escolar en tal proceso puede proporcionar información valiosa sobre cómo dichos cambios afectaron las dinámicas de victimización escolar entre otros aspectos de interés educativo (Schacter et al., 2023).

Por ejemplo, el estrés, la ansiedad y el aislamiento social derivado de la pandemia y el consecuente confinamiento pueden haber ejercido cierta influencia en la manera en que los estudiantes perciben la violencia escolar y sus efectos en sí mismos. Por dicha razón, indagar sobre el tema puede ampliar la comprensión de las secuelas psicológicas de la pandemia en los y las escolares (Loades et al., 2020).

A partir de lo anterior, y considerando los aspectos antes mencionados, en la presente indagatoria se propusieron las siguientes hipótesis de trabajo: 1) Los niveles de percepción de victimización escolar por parte de escolares de secundaria se incrementaron de manera significativa en comparación con los niveles previos a la pandemia de COVID19. 2) Antes y después de la Pandemia de COVID19 se

advirtieron diferencias en los niveles de percepción de victimización escolar entre hombres y mujeres, siendo los hombres quienes reportan niveles superiores.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño de la Investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo longitudinal de tendencia (trend). (Hernández y Mendoza, 2018). Este tipo de estudios se caracterizan por analizar los cambios de una o más variables a lo largo del tiempo sin manipularlas, mediante mediciones realizadas en distintos momentos a muestras diferentes de una misma población. Este diseño permite identificar patrones y variaciones temporales en fenómenos sociales y educativos.

Participantes

El universo de estudio incluyó a estudiantes de secundaria en la ciudad de Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. En el país, este nivel educativo está dirigido a jóvenes de entre 12 y 15 años, es parte del nivel básico obligatorio y se compone de tres grados de un año cada uno (Gallegos, 2021).

La educación secundaria en México tiene como objetivo general proporcionar una formación integral que desarrolle competencias académicas, técnicas, sociales y emocionales en los estudiantes, a través de modalidades educativas diversificadas como la secundaria general, la secundaria técnica y la telesecundaria. Esta formación busca preparar a los estudiantes para la vida adulta, el trabajo productivo y la continuación de sus estudios en la educación media superior, fomentando valores de equidad, inclusión y calidad educativa en todos los contextos socioculturales y geográficos del país (Castro et al., 2021).

La muestra se conformó por 551 estudiantes seleccionados mediante un muestreo probabilístico por conglomerados en cinco escuelas secundarias públicas de la ciudad. El 62.9% de la muestra (347 estudiantes) pertenecía al grupo prepandemia, mientras que el 37.1% (204 estudiantes) al de postpandemia. En términos demográficos, el 50.1% del total de los escolares eran mujeres y el 49.9% hombres, con un rango de edad de 12 a 16 años ($M = 13.5$, $DE = 0.9$). Con respecto a los grados escolares, el 23.3% cursaba el primer grado, el 37.0% el segundo y el 39.7% el tercero. En cuanto a los turnos, el 40.8% asistía al matutino y el 59.2% al vespertino.

Instrumentos de Recolección de Datos

Escala de Victimización en la Escuela

Este instrumento fue desarrollado inicialmente por Mynard y Joseph (2000) y adaptado para la población española por el equipo de investigación Lisis (Cava et al., 2007). La escala evalúa la percepción de los estudiantes hacia distintos tipos de violencia en el entorno académico. El instrumento consta de 20 ítems agrupados en tres factores principales: (1) Victimización física (p. ej., "Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño"), (2) Victimización verbal (p. ej., "Algún compañero/a me ha gritado"), y (3) Victimización relacional (p. ej., "Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo"). Además, utiliza un formato de respuesta tipo Likert de cuatro opciones, que van desde "nunca" hasta "muchas veces". Este instrumento ha demostrado propiedades psicométricas adecuadas en estudios previos, $\alpha = .92$ (Zamora et al., 2023). Los primeros tres niveles de títulos constituyen su propio párrafo. Los restantes van unidos al texto, al comienzo del párrafo.

Procedimiento

Como ya se mencionó, los estudios longitudinales analizan un fenómeno o variable a lo largo del tiempo. Este estudio específico se realizó en dos fases. La primera fase consistió en evaluar la victimización en 2019 en un grupo de estudiantes de secundaria en la ciudad de Tepatitlán de Morelos, Jalisco. La segunda fase se llevó a cabo en 2022, tres años después, con estudiantes de las mismas escuelas secundarias. El diseño de tendencia permitió comparar dos poblaciones que comparten una característica común, pero que son distintas entre sí; es decir, los estudiantes que cursaron el mismo grado de secundaria en 2019 y en 2022. En ambas fases, los instrumentos se aplicaron directamente en los salones de clase, con autorización previa de la escuela y de los padres de familia.

Análisis de Datos

Para probar las hipótesis del estudio, se comenzó evaluando los niveles de victimización y sus respectivas dimensiones en ambos momentos. Se usó la media como medida de tendencia central y la desviación estándar, junto con los valores mínimos y máximos, como medidas de dispersión. La asimetría y la curtosis también se utilizaron para evaluar la distribución de las variables. Al observar una distribución significativamente diferente a lo normal a través de distintos histogramas y la prueba de Shapiro Wilk ($p < .001$), se aplicaron herramientas estadísticas no paramétricas. Posteriormente, se compararon las puntuaciones de victimización antes y después de la pandemia utilizando la prueba U de Mann-Whitney, junto con el coeficiente biserial para medir el tamaño del efecto. Además, estas dos pruebas se aplicaron nuevamente para comparar las puntuaciones de victimización entre hombres y mujeres. Todos los análisis se realizaron utilizando el software JASP V.18.

Consideraciones Éticas

Al inicio del formulario, se presentó un consentimiento informado que describe los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones negativas. Solo aquellos que aceptaban estas condiciones podían responder al instrumento. Se solicitó consentimiento informado a los padres o tutores legales y asentimiento a los estudiantes para garantizar que comprendieran los términos del estudio. Además, se aseguró a todos los participantes que la información recopilada sería tratada de manera confidencial, trabajando los datos de forma anónima y almacenada en una base de datos segura, accesible solo para el equipo de investigación. Finalmente, fue entregado a cada institución un reporte de los resultados acompañados de algunas recomendaciones para los docentes y estudiantes.

RESULTADOS

Comenzando por los resultados descriptivos, es preciso indicar que no existe un valor de referencia para identificar una baja, moderada o alta victimización, por lo que el promedio obtenido se interpreta al considerar los valores mínimos y máximos posibles. En la Tabla 1 se muestran la media y desviación estándar de ambas mediciones, acompañadas de los valores mínimo y máximo posibles. Se muestran también los valores de asimetría y curtosis.

Tabla 1

Resultados descriptivos de Victimización en Pandemia y Postpandemia

Factores	Prepandemia		Postpandemia		Min	Max	Asimetría	Curtosis
	M	DE	M	DE				
Victimización	33.01	9.24	34.52	10.28	20	72	.838	.521
Victimización relación	17.14	5.68	17.35	5.83	10	40	.945	.667

Victimización física	5.51	1.60	6.10	1.77	4	12	1.086	1.034
Victimización verbal	10.36	3.06	11.06	3.50	6	24	.746	.455

Fuente: elaboración propia.

En general, los resultados sugieren que los niveles de victimización son bajos. Ya que, en ambas mediciones, el promedio aritmético se aproxima predominantemente al polo inferior. Esto sucedió del mismo modo en las tres dimensiones. En dicho sentido, se procedió a comparar los niveles de victimización entre las mediciones antes y después de la pandemia. Los resultados de la prueba U de Mann Whitney se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Comparación de victimización entre pandemia y postpandemia

Factores	Rango Prepandemia	Rango Postpandemia	Z	r
Victimización	268.04	289.54	-1.53	.07
Victimización relacional	273.82	279.71	-.42	.02
Victimización física	255.25	311.30	-4.09**	.20
Victimización verbal	264.82	295.02	-2.16*	.11

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

Si bien se observa que en todos los rangos la victimización es más alta en postpandemia, solamente es estadísticamente significativa en las dimensiones física ($Z = -4.09$, $p < .001$, $r = .20$) y verbal ($Z = -2.16$, $p = .031$, $r = .11$). Particularmente, el tamaño del efecto es moderado en el primer caso y pequeño en el segundo. Finalmente se compararon los valores Victimización entre hombres y mujeres, segmentados entre los periodos de pre y postpandemia.

Tabla 3

Comparación de Victimización entre hombres y mujeres

Factores	Mujeres		Hombres		Z	r
	M	Rango	M	Rango		
Prepandemia						
Victimización	33.62	180.80	32.31	166.15	-1.36	.08
Victimización relacional	18.09	190.33	16.04	155.14	-3.27*	.20
Victimización física	5.23	158.02	5.84	192.46	-3.29*	.19
Victimización verbal	10.30	171.53	10.43	176.85	-.49	.00
Postpandemia						
Victimización	35.26	105.27	33.93	100.32	-.60	.04
Victimización relación	18.20	108.57	16.68	97.71	-1.31	.10
Victimización física	5.93	98.88	6.23	105.36	-.79	.06
Victimización verbal	11.12	102.33	11.02	102.64	-.04	.00

Nota: ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

En relación con esta comparativa, varios aspectos son notables. Primero, al analizar los rangos y los promedios, se evidencia que hombres y mujeres perciben la victimización de manera diferente. Durante el periodo pre-pandemia, las mujeres mostraron niveles más altos de victimización en la dimensión relacional ($Z = -3.27$, $p < .001$, $r = .20$), mientras que los hombres tuvieron mayores puntuaciones en el factor físico ($Z = -3.29$, $p < .001$, $r = .19$). Sin embargo, estas diferencias no se observan en el periodo post-pandemia, donde las puntuaciones entre hombres y mujeres son similares.

DISCUSIÓN

Los datos obtenidos en la presente indagatoria, de corte longitudinal, indican que la percepción de victimización escolar en alumnos de nivel secundaria mexicanos experimentó cambios significativos antes y después de la pandemia de COVID-19. Específicamente, los resultados manifiestan un aumento en la percepción de victimización escolar después de tal calamidad, particularmente en las dimensiones física y verbal. Dichos hallazgos corroboran la primera hipótesis de la indagatoria, a saber “Los niveles de percepción de victimización escolar por parte de escolares de secundaria se incrementó de manera significativa en comparación con los niveles previos a la pandemia de COVID19”

Con lo anterior, se puede argumentar que el periodo de confinamiento y la abrupta transición a la educación virtual, generó en ciertos estudiantes un aumento en la ansiedad, el estrés y el sentimiento de aislamiento social, lo que a su vez pudo haber detonado en más comportamientos agresivos que exacerbaban la percepción de victimización en los estudiantes al regresar al entorno escolar presencial. En especial, la modalidad a distancia limitó las interacciones físicas entre los escolares, modificando con ello las dinámicas comunes de socialización y en consecuencia el tratamiento de conflictos. Por ello, al volver a la modalidad presencial, es bastante probable que los estudiantes hayan enfrentado serias dificultades para readaptarse a las normativas sociales del entorno escolar, generando a su vez, un incremento en incidentes de agresión, sobre todo, las de tipo físico y verbal.

También, se puede referir que el confinamiento y la modalidad virtual impusieron retos únicos a los estudiantes. Por ejemplo, la falta de un entorno estructurado y el apoyo reducido de pares y profesores durante el confinamiento podrían haber decantado en un aumento en la percepción de aislamiento y vulnerabilidad frente a las agresiones. Sobre esto, Loades et al. (2020) refieren que el aislamiento social afecta de forma negativa la salud emocional de los infantes y adolescentes, aumentando el riesgo de ansiedad y depresión, factores que se piensa, pueden contribuir a una mayor percepción de victimización.

Otro elemento que puede explicar los resultados obtenidos puede deberse a que las escuelas y los distintos sistemas educativos enfrentaron durante y posterior a la pandemia desafíos sin precedentes para adaptar sus políticas y prácticas de manera eficiente y eficaz. En especial, la falta de preparación para una crisis de esta magnitud pudo haber resultado en una aplicación inconsistente de acciones anti-acoso, dejando a muchos estudiantes vulnerables a tal condición durante el periodo de transición. Al respecto, Schacter et al. (2023) plantean que la respuesta de las instituciones educativas al impacto de la COVID-19 es de suma importancia para intentar mitigar los efectos negativos que ésta tuvo tanto en el aprendizaje como en la socialización de los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, los resultados pueden ser interpretados a través de la lente de la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), que sugiere que los comportamientos de victimización pueden ser aprendidos mediante la observación y la imitación de modelos en el entorno. Por ejemplo, el contexto de la pandemia pudo haber propiciado un mayor acercamiento a modelos de comportamiento violentos tanto en casa como en los entornos virtuales que se volvieron aún más accesibles y populares.

Otra interpretación convincente es la que se sustenta en la Teoría del Desarrollo Ecológico de Bronfenbrenner (1979), ya que, durante la pandemia los cambios radicales en el hogar y escuela (microsistema) y en la sociedad en general (macrosistema) podrían haber cambiado tanto las percepciones como las experiencias de los estudiantes en relación con la victimización. Esto es, los cambios de dichos sistemas presumiblemente modificaron las percepciones de victimización escolar, lo que conlleva a suponer que las estas últimas no son únicamente resultado de procesos de interacción entre los propios escolares, sino que también, están profundamente influidas por los contextos sociales y ambientales más amplios.

Por otro lado, los hallazgos del estudio indican que, antes de la pandemia, existían diferencias en la percepción de victimización entre géneros, especialmente en las dimensiones relacional y física. Dicho dato, confirma que en general las adolescentes reportan mayores niveles de victimización de tipo relacional, la cual implica la exclusión social y la difusión de rumores, mientras que los varones muestran una mayor propensión a la de tipo físico (Solberg y Olweus, 2003). Sin embargo, los resultados en la post-pandemia refieren que dichas diferencias se han atenuado, probablemente debido a cambios en dinámicas sociales y escolares provocadas por la pandemia. Como se observa, tales hallazgos confirman parcialmente la segunda hipótesis de la indagatoria, la cual textualmente refiere que "Antes y después de la Pandemia de COVID19 se advirtieron diferencias en los niveles de percepción de victimización escolar entre hombres y mujeres, siendo los hombres quienes reportaron niveles superiores".

En tal sentido la pandemia podría haber influido en las percepciones y experiencias de victimización de varias maneras, por ejemplo, el aumento del uso de plataformas digitales para la educación durante el confinamiento podría haber cambiado la naturaleza de la victimización, con un posible aumento en el ciberacoso, que no distingue claramente entre géneros la victimización física tradicional (Kowalski et al., 2014).

Por su parte, y desde una perspectiva de tipo sociocultural, las pautas vinculadas al género pueden moldear los mecanismos mediante los cuales niños y niñas responden a la victimización. Al respecto, es común que los varones, frecuentemente socializados para mostrar resistencia física, sean más susceptibles a reconocer la victimización física, mientras que las féminas, cuya socialización a menudo acentúa la competencia relacional y emocional, pueden ser más propensas a percibir las formas de victimización relacional (Crick y Grotpeter, 1995). Existe, por tanto, la posibilidad de que dichas normas de género hayan sido modificadas por los cambios en el ambiente familiar y social ocurridos durante la pandemia.

En esa misma línea, Mustapha et al., (2023) identificaron que los adolescentes víctimas de acoso escolar experimentan retos psicosociales similares independientemente de su edad, sexo o tipo de escuela, aunque las estrategias de afrontamiento varían en función del contexto educativo. Este hallazgo refuerza la importancia de considerar el entorno escolar como un factor modulador en la manera en que el estudiantado enfrenta la victimización.

En materia de limitaciones en la presente indagatoria se puede advertir al menos los aspectos siguientes: 1) La recopilación de datos se basó en auto-informes, mismos que pueden estar sujetos a sesgos de deseabilidad social y memoria, especialmente en un tema delicado como la victimización. En especial, los y las estudiantes pueden subestimar o exagerar sus experiencias de victimización debido a la percepción social o al estigma asociado a ser visto como víctima o agresor. 2) Debido a que el estudio se centró en estudiantes de secundaria de una cierta región de México, los resultados no pueden ser generalizables a otros contextos o niveles educativos. Desde luego, las diferencias culturales y regionales pueden influir significativamente en la percepción y el reporte de la victimización escolar. 3) Otros factores como el impacto económico y emocional de la pandemia en las familias de los escolares también podrían haber afectado las percepciones de victimización. Es claro que dichos

factores no fueron explorados en el presente estudio, lo que evidentemente limita la comprensión integral del fenómeno.

En materia de prospectiva se recomienda realizar estudios futuros que evalúen los efectos a largo plazo de la pandemia en la percepción de victimización escolar y cómo estas percepciones evolucionan a medida que los estudiantes avanzan en su vida académica y personal; investigar la efectividad de diferentes tipos de intervenciones y programas de prevención de la victimización, especialmente aquellos que incorporan enfoques sensibles al género y adaptativos a crisis y; analizar cómo las tecnologías emergentes y las plataformas de aprendizaje digital influyen en las dinámicas de victimización y ofrecen nuevas vías para la intervención.

CONCLUSIÓN

Ante lo antes dicho se puede concluir que el presente estudio proporciona evidencia valiosa sobre cómo eventos globales significativos, como la pandemia de COVID-19, pueden influir en la percepción de victimización entre adolescentes. Por tanto, resalta la necesidad de adaptar las políticas educativas y las prácticas escolares a los retos emergentes para promover un entorno de aprendizaje seguro y saludable para todos los estudiantes. En especial conviene implementar programas que aborden tanto la prevención de la victimización como el fomento de un clima escolar positivo y resiliente, que pueda soportar los efectos de crisis futuras.

En síntesis, este estudio resalta la complejidad de la victimización escolar y subraya la importancia de abordar este problema desde múltiples ángulos y disciplinas. La pandemia de COVID-19 ha servido tanto de catalizador para cambios en la percepción de la victimización como de una ventana para reevaluar y mejorar las estrategias de intervención en el entorno educativo. Con las conclusiones y recomendaciones propuestas, se busca fomentar un entorno más seguro y empático para todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alonso-Martín, P. (2009). La visión del fenómeno bullying en alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica en los años 2005/06 y 2006/07: semejanzas y diferencias. *Estudios sobre Educación*, 17, 125–144. <https://doi.org/10.15581/004.17.22414>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Castro, M. E., González, J. H. & Vergara, D. E. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379026>
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murguis, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101(5), 275–290. <https://doi.org/10.2466/pr0.101.1.275-290>
- Cava, M. J. & Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Victimización Escolar entre Iguales (VE-I). *Revista Evaluar*, 18(1), 40–53. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v18.n1.19768>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186–1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000038>
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722. <https://doi.org/10.2307/1131945>
- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Monteagudo, M. C., & Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la Relación entre la Victimización y la Violencia Escolar: El Rol de la Reputación Antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53–65. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a3>
- Gallegos, O. A. (2021). El futuro de la educación presencial en escuelas secundarias en México. *Sincronía*, XXV(79), 569–582. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxv.n79.30a21>
- Gini, Gianluca & Pozzoli, Tiziana. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720–729. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>
- Hawker, D. S. J., & Boulton, Michael J. (2013). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of the scientific literature. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 141(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual Risk and Social Risk as Interacting Determinants of Victimization in the Peer Group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032–1039. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.6.1032>

Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677–685. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.677>

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>

Juvonen, J., Yueyan, W., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152–173. <https://doi.org/10.1177/0272431610379415>

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school - An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661–674. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>

Kutsyruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>

Loades, M. E.; Chatburn, E.; Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *En J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* (Vol. 59, Número 11). <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>

Medina, J. Á. & Reverte, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 97–110. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/722>

Mustapha, M. L. A., Muhammed, S. A., & Adeboye, M. K. (2023). Demographic variables influence on challenges and coping strategies of bullied in-school adolescents in Kwara State (Nigeria). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(2), 318–338. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.2.10066>

Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26(2), 169–178. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:2<169::AID-AB3>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:2<169::AID-AB3>3.0.CO;2-A)

Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C. M., & Malta, D.C. (2015). The causes of bullying: Results from the national survey of school health (PeNSE). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(2), 275–282. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552>

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

Ortega-Barón, J., Torralba, E., & Buelga, S. (2017). Distrés psicológico en adolescentes víctimas de cyberbullying. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(1), 10–17. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.1.1767>

Pérez, I., Hernández, J. A., & Zamora, M. R. (2022). Ajuste escolar y victimización en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 317–332. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/1088>

Ruiz, R. Jesús., Caldera, J. F., & Pérez, I. (2023). Victimización y ajuste escolar en estudiantes mexicanos de secundaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, XI(1), 1–21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3741>

Schacter, H. L., Hoffman, A. J., Ehrhardt, A., & Bakth, F. (2023). Peer victimization, schooling format, and adolescent internalizing symptoms during the COVID-19 pandemic: Between-and within-person associations across ninth grade. *Development and Psychopathology*, 35(2), 823–837. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000074>

SEP. (2018). Diagnóstico Actualizado Programa Nacional de Convivencia Escolar (S-271). SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/410451/Diagnostico-_S271_Programa_Nacional_de_Convivencia_Escolar_2018.pdf

Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press.

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>

UNESCO. (2021). Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>

Wolf, C., & Esteffan, K. (2008). Bullying: una mirada desde la Salud Pública. *Revista Chilena de Salud Pública*, 12(3), 181–187. <https://doi.org/10.5354/0717-3652.2008.2217>

Zamora, M. R., Ruezga, A. E., & Reynoso, O. U. (2023). Victimización escolar en estudiantes de licenciatura. En M. N. Trujillo, C. C. Peña, y A. Gamboa (Eds.), *Aportaciones para transformar la enseñanza universitaria desde la experiencia docente*. Editorial Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/aportaciones-para-transformar-la-ensenanza-universitaria-desde-la-experiencia-docente/9788411707749/>

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) .