



VOCES SILENCIADAS:

DESVELANDO LA VIOLENCIA Y CIBERVIOLENCIA
HACIA DOCENTES EN ESTUDIOS DE ACCESO ABIERTO

María Luisa Pereira Hernández
Arturo González Torres

VOCES SILENCIADAS:
Desvelando la Violencia y Ciberviolencia
hacia Docentes en Estudios de Acceso Abierto

Esta obra es editada por la Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.
Calle Morelos, 377 Pte. Col. Centro, CP: 63000. Tepic, Nayarit, México.
Tel. (311) 441-3492.

<https://libros-utp.com/index.php/editorialutp/index>.

<https://www.editorial-utp.com>

Derechos Reservados © Mayo 2024. Primera Edición digital.

ISBN:

978-607-8759-84-2

DOI:

<https://doi.org/10.58299/utp.186>

La distribución de este libro es bajo Licencia de Reconocimiento- No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). La cual permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, adaptar, remezclar, transformar y crear a partir de los documentos publicados por la revista siempre dando reconocimiento de autoría y sin fines comerciales.

Este libro es resultado de actividades relacionadas con la investigación, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en México y en el mundo.



RENIECYT
Registro Nacional de Instituciones y
Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro RENIECYT: 1701267



Editorial UTP, una editorial indizada, cuyo objetivo es fortalecer la difusión y divulgación de la producción científica, tecnológica y educativa con altos niveles de calidad; teniendo como base fundamental la investigación y el desarrollo del potencial humano; a través de publicaciones de artículos, libros, capítulos de libros, vídeos, recursos educativos, conferencias, congresos y programas especiales; brindando oportunidades para profesores, investigadores, estudiantes de los distintos niveles educativos en contextos locales, nacionales e internacionales.

CERTIFICA

Que el libro “**Voces silenciadas: Desvelando la Violencia y Ciberviolencia hacia Docentes en Estudios de Acceso Abierto**” presentado por los autores **María Luisa Pereira Hernández y Arturo González Torres** es producto de investigación científica, tecnológica y educativa como resultado de un proceso exhaustivo de arbitraje de formato y contenido, mediante evaluación interna y externa, doble ciego por pares académicos integrantes del Comité de Innovación y Divulgación de la Producción Científica, Académica y Tecnológica a través de criterios de evaluación establecidos para investigaciones de alta calidad. Publicación de acceso abierto que está disponible en la Biblioteca Digital de la Editorial UTP.

Se extiende el presente **certificado**, a los **30** días del mes de **Mayo** del año 2024

ATENTAMENTE

Transformando con Ciencias



Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel

Presidente del Comité Editorial

Universidad Tecnocientífica del Pacífico



ÍNDICE

2 **CAPÍTULO I**

Contextualización de la violencia docente

9 **CAPÍTULO II**

Acercamiento conceptual de la ciberviolencia contra el docente

- Violencia
- Violencia escolar
- Formas de violencia escolar: acoso y ciberacoso
- Situaciones de riesgo en la web
- Actores involucrados
- Las TIC en educación
- Competencia digital docente

17 **CAPÍTULO III**

Sobre la metodología de investigación

- Método
- Estrategia de búsqueda
- Selección de artículos
- Revisiones sistemáticas (RSs) y de meta-análisis (MA)

31 **CAPÍTULO IV**

Estudios internacionales y nacionales

- Violencia al docente
- Acoso al docente
- Formas de acoso
- Ataques electrónicos
- Causas de violencia al docente
- Características del docente violentado
- Características del estudiante acosador
- Otros perpetradores
- Efectos de la violencia
- Formación docente
- Formas de actuar, intervenir y prevenir

31 **CAPÍTULO V**

Análisis de resultados

- Resultados generales
- Metodología utilizada en los estudios encontrados
- Producción: Temáticas, conceptos y sujetos
- Violencia al docente en la Web
- Efectos de la ciberviolencia al docente
- Resultados generales de las investigaciones de ciberviolencia al docente
- Conclusiones de las investigaciones

31 **CONCLUSIONES FINALES**

31 **BIBLIOGRAFÍA**

ÍNDICE DE TABLAS

- 2** **Tabla 1.** *La competencia digital docente: Área 4, referente a la seguridad.*
- Tabla 2.** *Características de las bases de datos*
- Tabla 3.** *Características de búsqueda en Google Académico*
- Tabla 4.** *Producción de investigaciones de mobbing-acoso al docente por país*
- Tabla 5.** *Producción de investigaciones de violencia al docente por país*
- Tabla 6.** *Producción de investigaciones de ciberviolencia al docente por país*
- Tabla 7.** *Características metodológicas*
- Tabla 8.** *Producción temática*
- Tabla 9.** *Áreas de investigación*
- Tabla 10.** *Conceptos claves*
- Tabla 11.** *Autores citados por áreas de estudio*
- Tabla 12.** *Autores más citados*
- Tabla 13.** *Apartados generales de investigaciones de violencia al docente en la Web*
- Tabla 14.** *Metodología de investigaciones de violencia al docente en la Web*
- Tabla 15.** *Ataques y frecuencia*
- Tabla 16.** *Impacto emocional por ciberataques*
- Tabla 17.** *Impacto emocional por ciberataques*
- Tabla 18.** *Estado de la cuestión Nagle, J. (2014)*
- Tabla 19.** *Estado de la cuestión Kopecký y Sztokowski (2016)*
- Tabla 20.** *Estado de la cuestión Challenor (2019)*
- Tabla 21.** *Definiciones de Cyberbullying*
- Tabla 22.** *Efectos de la ciberviolencia a largo impacto en el docente*

RESUMEN

En el libro se explora el estado del conocimiento con respecto al tipo de violencia ejercida al docente, pretendiendo específicamente describir las características metodológicas, así como aspectos centrales de ubicación y validación de los estudios publicados del 2010 al 2020. Se analizaron un total de 63 documentos de los cuales 37 fueron relacionados al *mobbing* (acoso), 21 sobre violencia al docente y 5 relacionadas a la ciberviolencia. Se indagó cómo se han llevado a cabo las formas de producción, cuáles son las teorías dominantes, y se rescataron los aportes centrales sobre violencia docente. Se concluye que es necesario indagar más sobre el tema y formar al docente en la prevención, detección e intervención de la violencia ejercida a su persona, y de igual manera, es emergente incluir una cultura de no violencia en las escuelas.

Palabras clave: violencia, mobbing, ciberviolencia, cyberbullying

ABSTRAC

This book explores the state of the question regarding the type of violence exerted on the teacher, specifically trying to describe the methodological characteristics, as well as central aspects of location and validation of the studies published in 2010 to 2020. A total of 63 documents were analyzed, of which 37 were related to mobbing (harassment), 21 on teacher violence and 5 related to cyber violence. It was explored how the forms of production of these investigations have been carried out, which are the dominant theories in this area and the contributions of said investigations carried out on teacher violence were rescued. It is concluded that it is necessary to train the teacher for the prevention, detection and intervention of violence against him, but it is also emerging to include a culture of non-violence in schools.

Key words: violence, mobbing, cyberviolence, cyberbullying

PRESENTACIÓN

El presente libro se adentra en el complejo y cada vez más relevante tema del ciberacoso dirigido a los docentes, explorando sus manifestaciones, causas, consecuencias y posibles estrategias de intervención y prevención.

A través de un análisis exhaustivo de las investigaciones recientes se busca comprender y rendir cuenta de las investigaciones relacionadas con la violencia al docente, generada tanto dentro de las aulas del salón de clase como fuera de ellas, a consecuencia del uso de las tecnologías y desde el abordaje de diversas perspectivas multidisciplinarias, dar respuesta al cómo la problemática puede surgir por el uso inadecuado de información personal en las redes sociales.

De igual manera pretende ser un vínculo de concientización ante la gravedad del problema de ataques al docente, de la necesidad de salvaguardar su integridad en la web y fortalecer la seguridad de sus educandos, a fin de prevenir los diferentes tipos de violencia existentes en la web, mediante el desarrollo de competencias tecnológicas, a fin de mantenerse protegido y de mejorar el desempeño de su práctica docente.

A lo largo del libro, se presentan estudios empíricos, análisis teóricos y reflexiones críticas que ofrecerán una visión integral del problema y sus implicaciones para la práctica educativa y la política pública. Se examinan las experiencias y perspectivas de los propios docentes, así como las recomendaciones de organismos internacionales en materia de prevención y respuesta al ciberacoso en el contexto escolar.

El contenido del libro va dirigido a todos los futuros docentes en formación y a los docentes en servicio por su lucha en cada una de las aulas, son ellos quienes deben conocer la necesidad de continuar preparándose en el ámbito tecnológico y, sobre todo, en programas de prevención de violencia.

También, a los docentes nóveles investigadores y aquellos, interesados en la línea de investigación sobre Estudios y Tendencias de la Ciencia Pedagógica”, en la temática de “Convivencia, violencia y políticas públicas” o en la línea de “Tecnología de la Información, Investigación e Innovación Educativa” en la

temática de “Formación docente en contextos virtuales”, quienes seguramente podrán encontrar un panorama que reditué en sus futuras indagaciones.

En última instancia, este libro aspira a contribuir al conocimiento académico, la sensibilización pública y la promoción de entornos escolares seguros, inclusivos y libres de violencia. Al abordar el ciberacoso hacia los docentes desde una perspectiva multidimensional, se busca fomentar el diálogo, la acción colaborativa y el desarrollo de estrategias efectivas para prevenirlo y mitigarlo en la era digital.

En el capítulo 1 se desglosa una panorámica general del problema, narrado a través de los conocimientos empíricos, resultado de las observaciones de los acontecimientos diarios en las escuelas de educación básica, así como una descripción de los índices de violencia a nivel nacional y cómo las redes son las principales herramientas utilizadas por criminales y cibercriminales para contactar a sus víctimas. Se presenta una descripción general de los índices de violencia a nivel nacional, destacando la preocupante tendencia de aumento en los casos de ciberviolencia, especialmente de los estudiantes y hacia los docentes.

El capítulo 2, constituye un análisis detallado de los conceptos y teorías fundamentales que sustentan el estudio sobre ciberviolencia en el ámbito educativo. En primer lugar, se aborda el concepto de violencia en general, explorando sus diferentes manifestaciones y efectos en la sociedad contemporánea. Posteriormente se examinan las diversas formas de violencia, desde la física hasta la psicológica, destacando cómo estas pueden manifestarse en el entorno escolar y afectar tanto a estudiantes como a docentes. Se continúa profundizando específicamente en la violencia dirigida hacia los docentes, analizando sus causas, características y consecuencias.

En el capítulo 2, también se identifican los factores que contribuyen a la victimización de los educadores, así como las estrategias de prevención y mitigación que pueden implementarse para abordar este problema; se aborda el tema de las situaciones de riesgo en la web, centrándose en los peligros y desafíos

que enfrentan los usuarios, especialmente los niños y adolescentes, en el entorno digital.

En el mismo apartado, se discuten los riesgos asociados con el uso de las redes sociales, el ciberacoso y la exposición a contenidos inapropiados, y se ofrecen recomendaciones para promover un uso seguro y responsable de la tecnología y finalmente, se explora el concepto de competencia digital docente, haciendo hincapié en la importancia de que los educadores adquieran las habilidades necesarias para utilizar de manera efectiva las TIC en su práctica pedagógica.

En el Capítulo 3 de este estudio, se presenta una detallada descripción de la metodología utilizada, se proporciona un desglose exhaustivo de las técnicas, instrumentos y procedimientos empleados en la recopilación y análisis de datos relacionados con la ciberviolencia dirigida a los docentes; la metodología adoptada se basa en un enfoque mixto, que combina tanto métodos cualitativos como cuantitativos. Se describe en detalle cómo se llevó a cabo la revisión sistemática de la literatura para recopilar información relevante sobre el tema, así como la selección de estudios y la extracción de datos pertinentes. Además, se explican los pasos seguidos para el análisis de las investigaciones encontradas, incluyendo la identificación de patrones, temas y tendencias emergentes. Se enfatizan las herramientas y técnicas utilizadas para sintetizar y organizar la información recopilada, lo que permitió obtener una comprensión más profunda y completa.

El Capítulo 4 constituye una exhaustiva revisión de investigaciones internacionales y nacionales relacionadas con la violencia hacia los docentes, abarcando un período comprendido entre 2009 y 2020. El análisis se estructura en base a once criterios fundamentales que permiten abordar de manera integral el acoso y la violencia dirigida hacia los educadores.

En primer lugar, se examina la naturaleza de la violencia hacia los docentes, identificando sus diversas manifestaciones y formas de expresión. A continuación, se profundiza en las causas y factores que contribuyen a la violencia contra los docentes, explorando tanto los aspectos individuales como contextuales que pueden influir en la ocurrencia, examinando las características tanto del docente víctima como del estudiante acosador, la posible participación de otros perpetradores, como padres u otros miembros de la comunidad educativa; además, se analizan los efectos negativos que la violencia puede tener en la salud física, emocional y profesional de los docentes, así como en el clima escolar y el rendimiento académico de los estudiantes.

El Capítulo 5 constituye un análisis minucioso y detallado de la revisión sistemática realizada sobre cada una de las investigaciones disponibles en la web, en bases de datos gratuitas, abarcando el período comprendido entre 2009 y 2020. Se examinan tanto las investigaciones internacionales como las nacionales, con el objetivo de proporcionar una visión amplia y global del problema de la violencia hacia los docentes, además, se identifican y analizan las tendencias y patrones emergentes en la literatura académica sobre este tema, incluyendo áreas de consenso y controversia, así como lagunas y áreas de investigación futura y se culmina con una síntesis integradora de los principales hallazgos y conclusiones derivados de la revisión sistemática, destacando los temas y aspectos más relevantes que han surgido a lo largo del análisis. Se proporciona una visión panorámica de la evolución del campo de estudio y se identifican posibles direcciones para futuras investigaciones y acciones de intervención.

El apartado de conclusiones constituye el cierre y la culminación del proyecto de investigación, donde se presentan de manera sistemática y organizada las principales reflexiones y hallazgos derivados del estudio. En el apartado se estructura en base a los objetivos planteados al inicio del proyecto, y tiene como propósito principal responder a las preguntas de investigación y ofrecer respuestas fundamentadas y basadas en evidencia. En primer lugar, se recapitulan los objetivos específicos del estudio, considerando, cómo cada uno de ellos fue abordado a lo largo de la investigación. Se enfatiza en cómo estos

objetivos se relacionan con la problemática general abordada y con los resultados obtenidos, y finalmente, se formulan propuestas concretas basadas en las conclusiones obtenidas, destinadas a informar la toma de decisiones y la acción práctica en el ámbito educativo y social. Estas propuestas pueden incluir medidas de prevención, intervención y sensibilización, así como sugerencias para mejorar las políticas y prácticas institucionales.



CONTEXTUALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA DOCENTE

CAPÍTULO I

En el siglo XXI, uno de los aspectos más preocupantes y de crecimiento exponencial es el aumento de la violencia a nivel mundial, la cual ha encontrado un espacio alarmante en el entorno escolar, ya sea presencial o virtual. En este contexto, tanto estudiantes, docentes, directivos como otros miembros de la comunidad educativa pueden llegar a ser víctimas o perpetradores de esta violencia, representando un cambio significativo con respecto a décadas pasadas.

Hasta los años setenta, era común que los docentes emplearan métodos de corrección que incluían el uso de golpes o gritos, prácticas que, en ese entonces, eran aceptadas e incluso respaldadas por algunos padres bajo el lema "la letra con sangre entra". Sin embargo, a pesar de la posterior prohibición y condena de estas prácticas coercitivas, la violencia persiste en el entorno educativo. Lo que resulta aún más alarmante es que en la actualidad son los propios estudiantes, padres y/o directivos quienes ejercen violencia hacia los docentes.

En base a lo descrito, Prieto (2008) señala que "La educación de la ciudadanía es una de las cuestiones que más preocupación debiera generar en todas las naciones y gobernantes, por entender que en ella se asientan las bases y los principios del desarrollo humano, social, económico" y el responsable de esta labor, es el docente. Sin embargo, en el transcurrir del tiempo, la percepción y el respeto hacia la figura del docente han experimentado cambios significativos. Como señala Savater (1997), en el pasado, el respeto hacia el docente se basaba en el miedo que inspiraba, hoy en día la opinión común sugiere que los maestros, son personas carecientes de ambiciones elevadas, consideradas como incapaces de emprender otras profesiones, son individuos ineptos para desarrollar una carrera profesional.

Lo anterior, son comentarios frecuentes destinados a menoscabar la importancia y el trabajo del docente. Según Savater (1997), existe una tendencia a atribuir a la escuela la responsabilidad de corregir todos los defectos y carencias culturales, mientras se subestima el papel social del maestro. Es decir, se espera que la escuela forme ciudadanos con valores y principios compartidos en beneficio del desarrollo nacional y la convivencia pacífica. Sin embargo, paradójicamente, es la misma sociedad la que desprecia y ejerce violencia contra el docente, quien

constituye el pilar fundamental en el proceso educativo.

Si es el docente quien debe trabajar en pro de la paz en la sociedad y es un ser violentado, no debe de extrañar el aumento de la violencia en los países. La violencia en México ha empeorado en las últimas décadas. De acuerdo con datos del Instituto para la Economía y la Paz (IEP), en su informe del Índice de Paz en México de 2020, los homicidios se han incrementado significativamente. Desde 2015, la tasa de homicidios ha aumentado en un 86%, y en el último año más de 35,000 personas perdieron la vida debido a este delito. El homicidio ahora es la principal causa de muerte entre personas de 15 a 44 años, y la cuarta causa más común entre niños de cinco a 14 años.

Los datos anteriores subrayan la necesidad imperativa de implementar políticas educativas orientadas hacia la promoción de una cultura de paz. Según lo argumentado por Savater (1997), un indicador fundamental en la evaluación del progreso humanista de una sociedad, es la forma de tratar y valorar a sus docentes. Por lo tanto, en el abordaje eficaz de los altos índices de violencia y en la promoción de su disminución, es esencial comprender con precisión la realidad actual, en torno a la violencia dirigida hacia los docentes en el país, con el fin de diseñar e implementar estrategias y acciones específicas que aborden la problemática de manera efectiva.

Las agresiones dirigidas hacia los docentes han alcanzado niveles alarmantes, evidenciados por la ocurrencia de asesinatos en al menos nueve estados de México. Ejemplos de estos actos incluyen el asesinato de una maestra de danza en el teatro Universitario "Los Jaguares" en Toluca, Estado de México (Ramírez, 2019); el caso de una maestra del CETIs número 83 en Torreón, Coahuila, que fue asesinada a balazos mientras esperaba su turno de salida (Gudiño, 2019); y el asesinato a balazos de una maestra frente a su hija en Amatlán de los Reyes, Veracruz (Cervantes, 2020).

Los trágicos sucesos también incluyen la muerte de una maestra en Ciudad Juárez, Chihuahua, en su primer día de regreso al trabajo tras una licencia (Staff, 2020); el asesinato de una maestra recién egresada en Morelia, Michoacán, al inicio de su carrera docente debido a una hemorragia por golpe en la cabeza (Luna, 2020);

y el hallazgo del cuerpo de una maestra en el municipio de Mocorito, Sinaloa, quien había solicitado un cambio de adscripción debido a acoso y amenazas (Cabrera, 2018).

Otros casos lamentables incluyen el asesinato a golpes de un maestro catedrático en Monterrey, Nuevo León, por parte de dos jóvenes asaltantes (Martínez, 2020); el homicidio a balazos de un joven abogado y maestro universitario en Teziutlán, Puebla (Vergara, 2020); y el trágico incidente en Chilapa de Álvarez, Guerrero, donde un alumno de 14 años asesinó a su maestro disparándole hasta quitarle la vida (Fernández, 2020).

Es trascendental observar que, en tres de los estados mencionados, los asesinatos fueron perpetrados por estudiantes, como en los casos de Monterrey (Franco y Villegas, 2017), Torreón, Coahuila (Gudiño, 2019), y Chilapa de Álvarez, Guerrero (Fernández, 2020).

Frente a estos incidentes, resulta fundamental examinar detenidamente tanto la violencia dirigida hacia los docentes como la violencia manifestada en entornos digitales, especialmente a raíz de la pandemia surgida en el año 2020, periodo, donde los medios digitales se convirtieron en las principales herramientas de la educación en todos los niveles, tanto en México como en el resto del mundo.

Es relevante mencionar que la adopción de las tecnologías de la información y la comunicación han evolucionado de manera notable, incluso alterando el desarrollo natural de los infantes. Cada vez más común observar a niñas y niños, desde edades muy tempranas e incluso antes de adquirir la capacidad de hablar, tener acceso y contacto con diversos dispositivos digitales, como teléfonos celulares y tabletas, entre otros (Asociación de Internet, 2019).

La interacción temprana con dispositivos digitales proporciona a los infantes la capacidad de aprender a utilizarlos. Sin embargo, es significativo enfatizar que la habilidad, no implica necesariamente un dominio completo de las destrezas digitales efectivas, en el uso de Internet. El simple hecho de usar un dispositivo tecnológico, no garantiza a la persona poseer competencias necesarias para navegar en la Web de manera segura y proteger su privacidad.

Al explorar el ciberespacio, acceder a plataformas de redes sociales y participar en comunidades en línea, es esencial poseer habilidades y destrezas que garanticen la seguridad del individuo.

Varios aspectos del entorno digital, como la interacción con personas desconocidas, la presencia de perfiles falsos en redes sociales, la rapidez en la propagación de información, así como la exposición de datos personales y privados, requieren de competencias de ciberseguridad para proteger al usuario. Al no desarrollar estas competencias, los diversos riesgos asociados a la navegación en Internet, han llevado al estudiantado a participar en conductas problemáticas, las cuales pueden sobrepasar la capacidad del docente en su abordaje efectivo.

El reporte demográfico de CONAPO del año 2020 revela que la población total del país asciende a más de 126,014,024 millones de individuos. Dentro de este grupo, se estima que alrededor de 21.8 millones (equivalente al 17.1%) corresponden a niñas y niños en el rango de edad de 0 a 9 años. Además, se reporta una población adolescente entre 10 y 19 años de aproximadamente 22.2 millones (17.4%), mientras que la población de 20 a 29 años alcanza los 21.5 millones, representando el 16.8% del total de habitantes (CONAPO, 2020).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), obtenidos a través de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), se estima que aproximadamente 20.1 millones de hogares en México cuentan con acceso a Internet, lo que representa el 56.4% de los hogares en el país, ya sea a través de conexiones fijas o móviles. Además, se reporta que alrededor de 80.6 millones de ciudadanos mexicanos son usuarios de Internet, lo que equivale al 70.1% de la población de 6 años o más (INEGI, 2023).

En México, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022, la población de 12 años y más se estimó en 105.8 millones de personas. De ese total, entre marzo y agosto de 2022, el 79.5 % utilizó internet en cualquier dispositivo, lo que

representa 84.1 millones de personas, de las cuales 44.0 millones correspondieron a mujeres y 40.1 millones a hombres.

En 2022, se contabilizaron 25.8 millones de hogares que tenían acceso a internet, lo que representaba el 68.5% del total de hogares en el país, ya sea a través de conexiones fijas o móviles. Esto marcó un aumento significativo de 12.7 puntos porcentuales desde 2019, lo que equivale a un incremento de 6.1 millones de hogares con acceso a la red (INEGI, 2023). En comparación, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020b), en España el acceso a Internet alcanzaba al 91% de los hogares españoles. Además, el porcentaje de usuarios de Internet en la población entre 16 y 74 años era del 93.2% (INE, 2020a). El porcentaje entre México y España es de 22.5%, indicando una tendencia creciente en la penetración de internet en los hogares mexicanos y reflejando el avance en infraestructura tecnológica y la adopción de servicios de internet tanto fijos como móviles en el país.

De acuerdo con la Asociación de Internet, en su 15vo Estudio sobre Hábitos de los Usuarios de Internet en México (2019), se identifica un perfil característico del internauta mexicano. Según el estudio, el 12% de los niños y jóvenes de entre 6 y 11 años tienen acceso constante a Internet, mientras que el 14% corresponde a jóvenes de entre 12 y 17 años. Asimismo, el 18% de los usuarios de Internet en México se encuentra en el rango de edad de 18 a 24 años, seguido por el 22% de personas de entre 25 y 34 años. Los adultos entre 35 y 44 años representan el 14% del total, mientras que el 20% corresponde a individuos de 45 años o más.

Entre las estadísticas destaca también que, el grupo de infantes y jóvenes de entre 6 y 17 años (26%) es el registrado con mayor porcentaje de acceso continuo a Internet, seguido por el grupo de edad de 18 a 24 años (22%), una población mayoritariamente en edad escolar (Asociación de Internet, 2019). Los datos no muestran el porcentaje de infantes menores a 6 años que tienen acceso continuo a Internet, tampoco las plataformas que utilizan, pero se puede suponer que la más utilizada es Youtube, TikTok y juegos en línea, por el contenido de videos que sirven para mantenerlos tranquilos y en esparcimiento.

En el contexto de los menores, el uso de Internet en España se muestra aún más extendido, el 89.7% de los niños y niñas de entre 10 y 15 años tienen acceso a un teléfono móvil, y el porcentaje aumenta al 92.9% entre aquellos que se conectan frecuentemente a Internet (INE, 2020). Se evidencia así, una marcada y preocupante tendencia hacia la adopción temprana de tecnologías en este segmento de la población.

En lo que respecta al tema de género, en los porcentajes totales, se observa un 51% correspondiente a mujeres y el 49% a hombres, sugiriendo que el acceso y uso de la tecnología han superado las disparidades de género, manifestándose en los primeros años de la década de los noventa, cuando comenzaron a ganar prominencia (Asociación de Internet, 2019). Aunque los porcentajes no tienen una gran diferencia, son las mujeres las que, de acuerdo a la estadística, van al alza en el acceso a la tecnología.

En México, en los porcentajes de utilización de Internet, se destaca que el 82% de los usuarios emplean sus dispositivos para acceder a redes sociales, el 78% para enviar y recibir mensajes instantáneos, y el 77% para intercambiar correos electrónicos. Además, el 76% utiliza Internet en realizar búsquedas de información, el 68% en utilizar mapas, el 65% para ver películas, y el 63% para escuchar música, entre otras muchas actividades (Asociación de Internet, 2019). Los datos proporcionados, reflejan una diversidad de usos extendidos de la tecnología entre la población mexicana, no obstante, el mayor porcentaje lo tiene el acceso a las redes sociales.

Se evidencia entonces en México, una penetración de Internet en el 71% de la población de 6 años en adelante equivalente a un total de 79.1 millones de usuarios conectados. Además, el uso más común entre los cibernautas mexicanos es el de las redes sociales (Asociación de Internet, 2019).

A nivel global, se estima que la población alcanza los 7.83 billones de personas, de las cuales aproximadamente 5.22 billones son usuarios de teléfonos celulares, 4.66 billones utilizan Internet y 4.20 billones participan en alguna red social. Lo anterior revela que, el 53.6% de la población mundial es activa en al

menos una red social, y en promedio, los usuarios pasan un total de 6 horas y 54 minutos conectados diariamente (Galeano, 2021).

Los datos revelan de manera inequívoca que las redes sociales son las plataformas más predominantes a nivel mundial y México se destaca como uno de los países que sigue esta tendencia, mostrando una adopción significativa de las tecnologías, observándose una alta penetración de Internet entre la población, con un uso extendido de diversas actividades en línea, especialmente el acceso a redes sociales, reflejo de la importancia y la omnipresencia de la tecnología digital en la sociedad mexicana. Además, se pone de manifiesto el papel fundamental del Internet y las redes sociales en la vida cotidiana, tanto a nivel nacional como global.

A nivel mundial, la magnitud del uso de teléfonos celulares, Internet y redes sociales es impresionante, con una gran parte de la población mundial participando activamente en estas plataformas. Los datos subrayan la creciente interconexión y dependencia de la sociedad global en la tecnología digital, así como el impacto significativo en la vida diaria de las personas y continuarán desempeñando un papel central en la forma en que las personas se comunican, acceden a la información y se relacionan entre sí.

Como dato relevante, en los estudios llevados a cabo en México, según las estadísticas proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el Instituto Federal de Comunicación (IFT), aún no se incluye el uso de Internet para los juegos de modalidad virtual.

En el año 2018, los video juegos se consideraban uno de los sectores más prominentes de la industria y, aproximadamente el 48% del mercado de Internet accedía a plataformas de juego en línea, según informó el periódico digital elDiario.es (Escribano, 2020). La omisión en los estudios influye en la percepción completa del panorama digital y en la comprensión de los hábitos de uso de Internet en México, sobre todo en infantes y adolescentes.

En Japón, se realizó una encuesta a nivel nacional más amplia de la adicción a Internet, donde se encontró que, en 2018, aproximadamente 1.82 millones de hombres y 1.3 millones de mujeres de 20 años o más estaban

clasificados como adictos a los videojuegos en línea (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2019). El estudio proporciona una visión sustancial sobre el impacto de la adicción a los videojuegos en la población adulta japonesa y destaca la necesidad de abordar la problemática de manera efectiva.

Un caso ilustrativo es el del juego Call of Duty, el cual fue lanzado en 2019 y experimentó un rápido ascenso en popularidad en dispositivos móviles. El juego alcanzó más de 250 millones de descargas y superó los 100 millones de jugadores activos, principalmente gracias a su versión gratuita disponible para teléfonos celulares (Ocampo, 2021). El ejemplo resalta el impacto significativo que los videojuegos móviles pueden tener en la sociedad actual, así como la relevancia de ofrecer versiones gratuitas con el fin de aumentar su accesibilidad y alcance.

Los juegos en línea, como el mencionado Call of Duty, emergen como redes sociales en sí mismos y ganan terreno en los dispositivos móviles. Aunque las comunidades de jugadores en línea han existido previamente a través de plataformas de consolas como XBOX, la proliferación de los juegos en teléfonos móviles ha generado un aumento significativo en el número de jugadores y usuarios conectados a las redes.

El juego en red, sugiere un cambio en la forma de relación e interacción entre las personas mediante los dispositivos móviles, estableciendo los juegos en línea como una nueva forma de red social en el entorno digital contemporáneo, ameritando investigaciones relacionadas al tiempo de uso, género y edades, que están expuestos a este tipo de redes sociales, sobre todo en México y en razón del incremento de ciberataques y ciberviolencias generadas en internet.

El aumento del ciberespacio ha conllevado a un incremento en los ciberataques, los cuales se definen como intentos ilícitos de acceder a sistemas electrónicos o redes informáticas con el propósito de obtener información o perturbar su funcionamiento. En el año 2022, el 20.8 % de la población que utiliza internet experimentó algún tipo de acoso cibernético, lo que equivale a un total de 17.4 millones de individuos mayores de 12 años. De este grupo, 9.8 millones fueron mujeres (22.4 %) y 7.6 millones hombres (19.1 %), el 36.5% de la

población que sufrió ciberacoso tenía estudios de nivel básico, siendo similar el porcentaje en hombres y mujeres, (INEGI, 2023). Se estima que niñas y niños de 6 a 11 años se conectan a Internet 3.2 horas diarias en promedio, en tanto, los de 12 a 17, 5.5 horas; justamente, datos del Módulo sobre Ciberacoso 2021 del INEGI, revelan que 58.2 por ciento de la población de este último rango de edad experimentó una situación de ciberacoso (INEGI,2022). Los datos son alarmantes, más de la mitad de los infantes entre 6 y 11 años que se conectan a internet, llegan a sufrir ataques de ciberacoso, según las cifras expuestas.

Las entidades responsables de defenderse contra los ataques incluyen tanto a organizaciones del sector público y privado, como a individuos y grupos dentro de la sociedad (COMEXI y McKinsey y Company, 2018). A medida que crece el número de ataques, se subraya la necesidad de medidas efectivas de seguridad cibernética para proteger la integridad de los sistemas electrónicos y la información sensible contra posibles amenazas.

A pesar de que el Reino Unido va a la cabeza de la lista con más de 216 mil incidentes reportados, es importante destacar que Estados Unidos reportó 540 mil 710 incidentes, más del doble de la cantidad registrada por el país líder en el conteo, no obstante, México figura entre los países con mayor número de ataques cibernéticos a nivel mundial, ocupando la novena posición en la lista. El panorama subraya la importancia de fortalecer las medidas de seguridad cibernética de protección para las organizaciones y de los individuos de posibles amenazas en el ciberespacio.

Entre otros aspectos, en México, la incidencia de ciberdelincuencia ha experimentado un notable aumento, atribuible al incremento en el uso de Internet durante la pandemia de coronavirus, con un crecimiento del 600%. Según datos del Instituto para el Desarrollo Tecnológico (IDT), el país enfrenta ciberataques aproximadamente cada 39 segundos. La problemática no es reciente, como se evidencia en un informe proporcionado por la Policía Federal en 2018. En dicho informe, se señala que los delitos cibernéticos reportados abarcan diversas categorías, siendo el fraude y la extorsión responsables del 34% de los casos, seguidos por los delitos contra las personas (30%), vulnerabilidades en la

seguridad de sistemas informáticos (30%), y abusos y delitos dirigidos a niñas, niños y adolescentes (6%) (IDET, 2020). Los datos destacan la necesidad imperante de implementar estrategias efectivas para combatir la ciberdelincuencia y proteger a la población mexicana (niños, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad) de sus consecuencias perjudiciales.

También en México, se ha observado un aumento significativo de la ciberdelincuencia, atribuido al incremento en el uso de Internet durante la pandemia de coronavirus, con un crecimiento del 600%, lo que ha resultado en la recepción de ciberataques aproximadamente cada 39 segundos (IDET, 2020).

La problemática no es nueva y ha sido documentado previamente en un informe proporcionado por la Policía Federal en 2018. Según dicho informe, los delitos cibernéticos reportados abarcan diversas categorías, con el fraude y la extorsión representando el 34% de los casos, seguidos por los delitos contra las personas (30%), vulnerabilidades en la seguridad de sistemas informáticos (30%), y abusos y delitos dirigidos a niñas, niños y adolescentes (6%) (IDET, 2020; Policía Federal, 2018). La situación subraya la necesidad de implementar medidas efectivas en el abordaje de la problemática con el fin de mitigar el impacto de la ciberdelincuencia en México.

En concordancia con la proliferación del uso de Internet y sus diversas aplicaciones, se observa que las redes sociales han surgido como los canales preferidos por los delincuentes cibernéticos para entablar contacto con víctimas de pornografía infantil y tráfico de personas.

En el año 2017, se reportó que 33 millones de personas en México fueron afectadas por incidentes relacionados con la seguridad cibernética, resaltando la magnitud del problema, otro dato sobresaliente es la población, entre los más vulnerables a los ciberataques se encuentran los niños y los jóvenes (COMEXI y McKinsey y Company, 2018).

Las amenazas de ciberataques dirigidos a los adolescentes en México van en aumento, como evidencia el 28.1% de los hombres de 12 a 19 años que utilizan Internet y el 36.4% de las mujeres entre 20 y 29 años, son quienes han reportado haber experimentado algún tipo de ciberacoso (INEGI, 2020).

Se puede observar la similitud de los porcentajes, un 36.0% de las mujeres y el 39.0% de los hombres que fueron víctimas de ciberacoso experimentaron interacciones a través de identidades falsas, además, el 34.8% de las mujeres que fueron víctimas de ciberacoso recibió insinuaciones o propuestas sexuales, mientras que el 33.6% recibió contenido de naturaleza sexual; en cuanto a los hombres, estos porcentajes fueron del 15.1% y 18.5%, y los ciberataques incluyen recibir insinuaciones o propuestas sexuales, ser contactados por personas utilizando identidades falsas y recibir mensajes ofensivos (INEGI, 2023)

Durante el año 2022, el 61.3% de los casos de ciberacoso no se pudo identificar a los acosadores, mientras que el 22.0% fue perpetrado por personas conocidas y el 16.8% restante por personas conocidas y desconocidas. En cuanto al rango de víctimas de conocidos, el 19.1% no tenía una relación directa con el agresor (INEGI, 2023).

Entre julio de 2021 y agosto de 2022, el 14.1% de las mujeres y el 13.6% de los hombres que sufrieron ciberacoso por conocidos recibieron mensajes ofensivos, en los afectados que identificaron el sexo de los agresores, el 58.1% fueron hombres acosados por hombres y el 56.1% fueron mujeres acosadas por hombres; además, durante ese mismo período, el 58.2% de los jóvenes de 12 a 17 años que fueron víctimas de ciberacoso fueron agredidos por personas de la misma edad (INEGI, 2023)

A pesar de los alarmantes índices de ciberviolencia, se está presenciando un avance significativo en el ámbito de la ciberseguridad, con la introducción de una entidad pionera conocida como la "policía cibernética", encargada de llevar a cabo una serie de tareas incluyendo la vigilancia, identificación, monitoreo y rastreo en la red pública de Internet con el objetivo de prevenir actividades delictivas.

Este hito histórico fue oficialmente mencionado en el Diario Oficial de la Federación el 27 de mayo de 2019, marcando así un punto de inflexión en los esfuerzos de México por hacer frente a los ciberataques y garantizar la seguridad en línea.

A pesar de los esfuerzos realizados por la policía cibernética en México ciberviolencia aumenta en proporción del uso de internet y, actualmente el país enfrenta una carencia significativa en términos de legislación, dedicada específicamente al delito cibernético.

Las disposiciones legales existentes, como el artículo N° 211 del Código Penal aborda el delito informático, junto con las leyes relacionadas con las bases de datos públicas y privadas, se consideran insuficientes y limitadas en su alcance. La falta de marco legal específico ha dificultado las acciones encaminadas a combatir eficazmente el cibercrimen en México, resaltando la necesidad urgente de una legislación más robusta y adaptada a los desafíos actuales en materia de seguridad cibernética (BID-OEA, 2020).

Se proyecta en México alrededor de 100 mil millones de dispositivos IoT (Internet de las cosas) conectados para el 2025, ante tal aumento, el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) decidió divulgar una lista de mil 400 dispositivos inteligentes relacionados con IoT; estos dispositivos, incluyen asistentes virtuales, tabletas, Smart TVs, relojes, cámaras y consolas representando un aumento significativo en la cantidad de dispositivos en red (ConsumoTIC, 2022). Sin embargo, el aumento también conlleva mayores riesgos para los usuarios de Internet.

El internet y los dispositivos han llegado a la escuela y es común observar en entornos escolares la presencia de desafíos relacionados con el uso de teléfonos celulares, y no solo se limita a su utilización inapropiada en el aula de clases, como puede ser el caso de conversaciones entre estudiantes por medio de la mensajería instantánea o el uso de los dispositivos para cometer actos de copiar durante exámenes. Además, surge una preocupación adicional relacionada con la violencia que se manifiesta en las redes sociales entre los propios alumnos.

En el ámbito educativo, tanto en niveles de primaria como secundaria y preparatoria, se han identificado diversos tipos de riesgos y amenazas asociadas al uso de la tecnología digital. Los riesgos incluyen situaciones como el robo de identidad, el ciberacoso, el riesgo de secuestros, la comunicación irrespetuosa, la

falta de privacidad, el robo de información (como resultado de la falta de discernimiento crítico frente a los anuncios en línea), la publicación de fotografías puede ser utilizadas en chantajes o extorsiones, así como la propagación de propuestas de desafíos peligrosos por parte de comunidades en línea con reputación dudosa o desconocida.

Las características intrínsecas del Internet contribuyen significativamente al aumento de los riesgos y peligros asociados a su uso, tales riesgos también pueden manifestarse en contextos fuera de la web, el acceso temprano a Internet, especialmente desde una edad muy temprana, aumenta la vulnerabilidad de los individuos ante los peligros. La situación se ve agravada cuando no se cuenta con las estrategias adecuadas de autocuidado, y cuando tanto los docentes como los padres tienen un conocimiento limitado o nulo sobre cómo prevenir, identificar y abordar los ciberataques y el ciberacoso.

Los docentes también han experimentado ciberataques, algunos de los cuales son instigados por sus propios estudiantes. La situación se debe a que, como nativos digitales, el estudiantado posee un mayor conocimiento sobre el uso de los medios electrónicos y están más familiarizados con las últimas tecnologías. En contraste, muchos docentes carecen de una formación adecuada en seguridad digital y pueden no estar al tanto de las amenazas potenciales en línea. Además, la relación de confianza entre el docente y el estudiantado, a menudo los convierte en objetivos fáciles y vulnerables para ser atacados en entornos digitales.

Cuanto mayor sea el volumen de información disponible en formato digital, mayor será su valor para la ciberdelincuencia (Meneses, 2020). En este sentido, las aplicaciones que los docentes utilizan con mayor frecuencia, son aquellas que les permiten enviar y recibir información, compartir fotos y videos, así como interactuar de manera continua, son principalmente las redes sociales.

La estructura de las redes sociales proporciona un entorno propicio para la creación de dinámicas de aprendizaje que fomentan la autorregulación del conocimiento y el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el trabajar en línea

requiere un docente capaz de diseñar, organizar y planificar cuidadosamente el contenido, las estrategias y las herramientas para un propósito específico.

Un ejemplo concreto de la práctica educativa en línea, es cuando los docentes utilizan la plataforma TikTok para crear y compartir videos explicativos de sus clases. No obstante, al utilizar una cuenta personal en una red social, se expone información personal al alumnado, permitiendo el acceso a fotos y videos que pueden ser objeto de robo y manipulación con el fin de burlarse del docente, dando lugar a ciberataques, vulnerando la privacidad del docente al utilizar la información de modo inapropiado para acosarlo o burlarse de él.

La educación emerge entonces, como un campo crucial para el análisis y la resolución de los desafíos actuales, destacando así, la necesidad de educar en materia de seguridad digital, dado el contexto contemporáneo en el que la digitalidad es cada vez más predominante y se cuenta con una sociedad moderna que pasa una cantidad significativa de tiempo, en el entorno digital.

Es fundamental que los educadores reciban una capacitación continua sobre el uso apropiado de las herramientas tecnológicas, con el fin de integrarlas de manera efectiva en el proceso educativo. La formación constante en seguridad digital, no solo busca fortalecer la apropiación de la tecnología en la enseñanza, sino también prevenir la exposición del docente y del estudiantado a posibles ciberataques perpetrados a la comunidad educativa.

Es imperativo que las instituciones educativas se mantengan al día en cuanto a la comprensión de la violencia dirigida hacia los docentes, así como también en la identificación y validación de estudios relevantes sobre la violencia y ciberviolencia al docente publicados durante el período de 2010 a 2020.

Por otro lado, los investigadores deben adentrarse en las teorías predominantes y las diversas manifestaciones de la violencia y ciberviolencia contra los docentes, especialmente cuando surge a raíz de un uso irresponsable de Internet. Es esencial comprender las habilidades digitales del profesorado en el contexto de la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza, así como los riesgos asociados cuando los docentes no son ciudadanos digitales responsables.

Es fundamental resaltar que en el contexto del acelerado avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), los docentes tienen la oportunidad de promover su uso en su práctica diaria, aprovechando las numerosas herramientas tecnológicas del proceso educativo. La utilización apropiada, segura y efectiva de las TIC puede tener un impacto positivo en la educación al mejorar la calidad del aprendizaje, reducir los índices de deserción escolar, facilitar la inclusión e integración de los estudiantes, estimular el autoaprendizaje y promover una gestión educativa más eficiente.

Sin embargo, es importante también reconocer que el aumento de la ciberviolencia ha afectado significativamente a una parte considerable de la población infantil y juvenil en nuestro país, y ha puesto a los docentes en situaciones de vulnerabilidad.

La permanencia y aplicación de las tecnologías en el ámbito educativo son innegables, lo que ha llevado a una evolución en el enfoque de la investigación en este campo. Las discusiones previas sobre el impacto y la viabilidad de su uso han sido superadas, y ahora se considera un hecho la incorporación de las tecnologías en la educación, por tanto, el foco de estudio se ha desplazado hacia cuestiones más avanzadas y relevantes, como la optimización de su utilización, los métodos más efectivos para integrarlas en los procesos educativos y los posibles desafíos que surgen al hacerlo.

El desafío radica en el desarrollo de estrategias efectivas para la implementación exitosa de las tecnologías en las instituciones educativas, independientemente de su nivel y recursos disponibles, implicando promover la formación y el perfeccionamiento de competencias esenciales entre los docentes, así como facilitar el acceso a orientación técnica y recursos publicados que contribuyan a optimizar su uso en el ámbito educativo. Además, es fundamental establecer directrices claras y políticas públicas que garanticen la protección de la identidad de los usuarios, particularmente de los alumnos y los docentes, frente a los riesgos inherentes al entorno digital.



**ACERCAMIENTO
CONCEPTUAL DE LA
CIBERVIOLENCIA
CONTRA EL DOCENTE**

CAPÍTULO II

Las rápidas transformaciones en la sociedad, incluyendo el creciente uso de dispositivos electrónicos y los cambios socioculturales entre las generaciones más jóvenes, han modificado la percepción tradicional del rol del docente. A pesar de ello, se espera que el docente conserve su función fundamental como educador, líder, guía y mentor de las generaciones venideras. La expectativa permanece constante, sin importar el contexto temporal o espacial en el que se desenvuelva el docente, y se espera, mantenga su posición de autoridad, respeto y conocimiento, no obstante, la creciente influencia de las redes sociales y su cultura asociada ha contribuido significativamente a la proliferación de la violencia en diversos ámbitos, incluyendo las escuelas, donde los docentes se han convertido en víctimas frecuentes de agresiones físicas, verbales y cibernéticas. Las agresiones, provienen de colegas, padres de familia y estudiantes y han alcanzado niveles alarmantes, llegando incluso a situaciones extremas que han resultado en la pérdida de vidas humanas.

En esta sección de la investigación, se llevará a cabo un análisis exhaustivo del entorno en el que los docentes se ven envueltos en situaciones de violencia. Se dedica especial atención al concepto de violencia, de acuerdo con la definición adoptada en el estudio, así como a la exploración de las diversas formas de riesgo en el ámbito digital. Además, se resaltan las competencias digitales sugeridas como medidas en la reducción del riesgo de violencia en el contexto educativo.

Violencia

En este trabajo, se toma como punto de partida la noción de violencia en un sentido general, centrándonos inicialmente en la definición propuesta por Galtung (2003), reconocido como el precursor de los estudios sobre la paz y los conflictos sociales.

Según Galtung (2003), la violencia se entiende como la antítesis de la paz; es un fenómeno arraigado en la experiencia humana, caracterizado por su diversidad, dinamismo y evolución a lo largo del tiempo. Se podría afirmar que, en algún momento de la historia, los individuos se han enfrentado a situaciones en las que han sido tanto víctimas como perpetradores de actos violentos.

En ocasiones, la violencia se integra de manera intrínseca en la vida diaria que parece ser tan omnipresente como el aire que se respira, y combatirla resulta un desafío arduo que requiere la intervención de terceros. Según González (2000), la violencia puede entenderse como un concepto históricamente contextualizado, y a lo largo de su estudio, no se ha logrado una definición unívoca atribuible a una disciplina particular. Las diversas manifestaciones de la violencia en los diferentes niveles, contextos y culturas, dificulta su definición.

En el prólogo del primer informe mundial sobre la violencia y la salud, la Dra. Gro Harlem Brundtland, quien ocupó el cargo de directora general de la Organización Mundial de la Salud, ofrece una definición integral de la violencia como un fenómeno complejo. Según Brundtland, la violencia se origina en estructuras de pensamiento y comportamiento arraigadas en nuestras familias y comunidades, y tiene la capacidad de trascender las fronteras nacionales (OMS, 2002).

Lo anterior evidencia que la violencia se origina en el ámbito familiar, donde se interioriza y normaliza como una faceta inherente a la vida diaria y parte integral de una cultura. En el transcurso del desarrollo de los hijos, se observa cómo la violencia se reproduce en distintas dinámicas familiares, en las relaciones entre padres e hijos, entre hermanos, o incluso entre miembros de la pareja se llega a manifestar e inclusive, esas interacciones violentas se naturalizan y se perciben

como manifestaciones de amor, preocupación, democracia o altruismo, contribuyendo así a su normalización en la cotidianidad.

En 1996 la OMS (2002) declara que la violencia es un problema de salud pública en todo el mundo y la define como:

“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. (p.5)

Según Galtung (2003), la presencia de violencia se manifiesta cuando los individuos experimentan una influencia que limita su capacidad para alcanzar su máximo potencial en términos de logros físicos y mentales.

La violencia no se limita solo a la agresión física, también abarca situaciones donde las personas son restringidas o coaccionadas de tal de no poder alcanzar su pleno desarrollo en diversos aspectos de sus vidas, ya sea en el plano somático o mental.

La violencia puede ser interpretada como la inhabilidad de los seres humanos en la resolución de conflictos mediante enfoques constructivos, es considerada una manifestación arraigada en la condición humana y, a su vez, una construcción social que se transmite culturalmente de una generación a otra, originándose en las relaciones de poder existentes, asociándose al proceso de civilización; la violencia opera como un mecanismo de coerción empleado para mantener un orden social específico (Aguirre y Jacinto, 2014). Por su parte Galtung (2003) postula la existencia de tres formas de violencia: la directa, la estructural y la cultural, las cuales se entrelazan y se manifiestan durante los conflictos.

La violencia directa es la más evidente y tangible, se manifiesta a través de comportamientos y acciones concretas. Sin embargo, su origen yace en estructuras y patrones culturales que suelen ser menos visibles o incluso imperceptibles (Galtung, 2003). Los conflictos no solo se revelan en forma de violencia física o acciones directas, también están arraigados en sistemas más amplios de desigualdad y opresión, arraigados en las estructuras y normas culturales de la sociedad.

En el ámbito de la violencia directa, puede exteriorizarse tanto en formas físicas como verbales, los involucrados suelen ser identificables, aunque los efectos de dicha violencia pueden ser tanto visibles como invisibles (Galtung, 2003). Por ejemplo, la violencia física directa, que abarca desde acciones como mordiscos, sacudidas, empujones, golpes, cachetadas, hasta actos más extremos como puñaladas o disparos, puede resultar en daños físicos evidentes como lesiones corporales, muertes, heridas graves o desplazamientos de personas. Los efectos son palpables, reconocibles y pueden ser identificados claramente, ya sea dirigidos hacia uno mismo, hacia otra persona, grupos de individuos, comunidades o incluso hacia la naturaleza.

Por otro lado, los efectos invisibles de la violencia directa son igualmente significativos, pero menos tangibles, pueden incluir sentimientos de odio, resentimiento, traumas psicológicos, depresión y otros trastornos emocionales o mentales y pueden perdurar mucho tiempo después, de que la violencia física haya cesado (Galtung, 2003). Aunque no sean visibles a simple vista, los efectos pueden ser igualmente perjudiciales y debilitantes, afectando profundamente el bienestar y la salud mental de las personas afectadas.

En relación con los aspectos tangibles de la violencia verbal, estos se manifiestan a través de acciones que implican una falta de respeto hacia la dignidad y el valor de un individuo; las acciones pueden abarcar una variedad de comportamientos, como humillaciones, gritos, insultos, degradaciones, mentiras, acusaciones falsas, críticas, amenazas, burlas e intimidaciones (Galtung, 2003). Al igual que violencia física, los actos verbales pueden tener efectos invisibles y afectar profundamente el bienestar emocional y psicológico de la víctima, pueden incluir sentimientos de desvalorización, trauma psicológico, ansiedad, depresión y otros trastornos emocionales teniendo impacto en la salud mental y emocional de la persona afectada y puede ser significativo y duradero. Además, al igual que en los casos de violencia física, los perpetradores de la violencia verbal pueden llegar a ser identificados y responsabilizados por sus acciones.

Dentro del espectro de formas de violencia, se identifica la violencia estructural, la cual se manifiesta como un sistema de organización social que

perpetúa la desigualdad y la marginación de ciertos individuos o grupos, impidiendo así su pleno desarrollo y limitando sus oportunidades (Galtung, 2003). En esta dinámica, la explotación juega un papel central, la clase dominante obtiene beneficios a expensas de la desventaja y el sufrimiento de los grupos menos favorecidos. Se caracteriza por la creación y mantenimiento de estructuras sociales, económicas y políticas que refuerzan la opresión y la exclusión de ciertos sectores de la población, generando una dinámica de desigualdad y explotación que perpetúa el status quo (Galtung, 2003).

Desde la perspectiva de La Parra y Tortosa (2003), el concepto de violencia estructural abarca todas aquellas situaciones en las cuales se produce un menoscabo en la satisfacción de las necesidades fundamentales de los individuos, tales como la supervivencia, el bienestar, la identidad o la libertad, sin llegar necesariamente a manifestarse en forma de violencia directa. En este sentido, se refiere a un conjunto de condiciones sociales, económicas y políticas que generan desigualdad y vulnerabilidad, limitando las oportunidades de desarrollo y el ejercicio pleno de los derechos humanos.

La violencia estructural implica, además, una disparidad de oportunidades, recursos y distribución de poder entre distintos grupos sociales definidos por características como género, etnia, clase, nacionalidad o edad, entre otros, generando un conflicto latente y se resuelve a través de mecanismos de estratificación social que favorecen a ciertos grupos en detrimento de otros (La Parra y Tortosa, 2003). La violencia estructural se origina y perpetúa en el propio entramado del sistema social, siendo intrínseca a su estructura y funcionamiento (Jiménez y Muñoz, 2004).

Comprender el concepto permite no solo identificar las formas de violencia directa que emergen de estos desequilibrios, sino también analizar cómo los grupos sociales buscan cambiar, perpetuar, moderar o legitimar su situación mediante el uso de la fuerza y la coerción.

Otro tipo de violencia es la cultural, según Galtung (2003), se entiende como una extensión de la violencia estructural, abarcando los aspectos ideológicos y representacionales que respaldan o glorifican la violencia de alguna manera. Se

refiere a cualquier componente cultural que pueda ser empleado para justificar o exaltar la violencia de forma directa o estructural. Su origen se encuentra en la negación de derechos fundamentales o en la perpetuación de desigualdades sociales.

La violencia cultural opera como una fuerza legitimadora para otras formas de violencia, como el racismo, el sexismo, el clasismo o el eurocentrismo, y busca comprender las dimensiones culturales que respaldan o perpetúan dichas formas de violencia. Según Jiménez y Muñoz (2004), la violencia cultural se manifiesta a través de ideas y normas que justifican o naturalizan las situaciones provocadas por ella. En otras palabras, cualquier aspecto cultural que, desde su legitimación o promoción en la sociedad, contribuya a validar la violencia es considerado como parte de la violencia cultural.

Según la perspectiva de Jiménez y Muñoz (2004), diversas construcciones culturales como la ética, la moral, la religión, las normas, las leyes y la política pueden servir como velos que ocultan, matizan, defienden, encubren o aceptan ideologías de violencia.

Por su parte, Jiménez y Muñoz (2004) señalan que los discursos políticos, la retórica manipuladora, la propaganda engañosa y la difusión de ideas con el propósito de un adoctrinamiento excesivo pueden contribuir a la generación y perpetuación de la violencia. Además, indican que la información sesgada, así como ciertas costumbres, rituales y prácticas institucionalizadas, también pueden jugar un papel en la promoción y consolidación de la violencia en la sociedad.

Las diversas manifestaciones de violencia hasta aquí descritas, hacen ver que, nos encontramos cotidianamente inmersas en contextos donde la violencia está presente, en ocasiones de manera tan arraigada en las prácticas culturales y costumbres, que se vuelve imperceptible, dificultando su reconocimiento, aceptación y prevención, dado que se ha internalizado su presencia y se le considera parte inevitable de la realidad.

En el prólogo del primer informe mundial sobre la violencia y salud, Nelson Mandela enfatiza la presencia de la violencia, la cual socava las aspiraciones de progreso económico y social de aquellos expuestos a ella, lamentando su

consideración como inevitable en la condición humana. Sin embargo, sostiene que es factible prevenir la violencia y transformar las culturas que la toleran o promueven, sugiriendo la posibilidad de abordar este desafío y trabajar hacia un futuro más pacífico y próspero (OMS, 2002).

Otra forma de violencia es la simbólica, la cual representa una forma sutil pero poderosa de coerción, donde los sistemas de percepción y valoración promovidos por el dominante imponen una relación de dominación-sumisión sobre los dominados; en esta dinámica, los valores, normas y creencias del grupo dominante se presentan como universales e inevitables, perpetuando así su posición de poder y legitimando la opresión de los subordinados (Bourdieu, 2000).

La violencia simbólica, omnipresente en la sociedad, opera de manera imperceptible en los sistemas educativos, se exteriorizan en dimensiones políticas, éticas y estéticas dentro del Estado a través de estructuras y mecanismos particulares; esta forma de violencia adopta diversas formas y aspectos y pueden variar ampliamente en su manifestación y alcance (Peña, 2009).

En la sociedad, el ejercicio del poder y la dominación de ciertos grupos sobre otros generan una arbitrariedad cultural que condiciona a los individuos y los somete a la violencia simbólica, evidenciando a las dinámicas sociales caracterizadas por relaciones de poder (Bourdieu, 2000).

El poder simbólico se manifiesta mediante la imposición de un orden cultural arbitrario y establece relaciones de dominación entre distintos grupos sociales; este proceso genera tanto dominantes como dominados dentro de la estructura social.

Es a través de la Acción Pedagógica, donde se reflejan los efectos de la fuerza dominante, que busca perpetuar el sistema de arbitrariedades culturales que caracteriza a una determinada formación social (Bourdieu, 2000) reflejándose la manera en que ciertas prácticas culturales y educativas refuerzan y perpetúan las desigualdades sociales, reproduciendo así un orden social establecido.

Por consiguiente, la imposición de la arbitrariedad cultural dominante se convierte en un factor clave para mantener y reproducir las relaciones de poder que sustentan dicha arbitrariedad cultural como la norma aceptada y dominante en la sociedad. La cultura dominante no solo se impone como una forma de inculcación,

sino que también ocupa una posición predominante y de dominio sobre otras expresiones culturales (Peña, 2009).

Se ve reflejado así, cómo las estructuras de poder moldean y perpetúan las normas culturales que benefician a los grupos dominantes, consolidando así, su posición de superioridad, es decir, Peña (2009) considera que los sistemas culturales funcionan como matriz de las prácticas políticas y sociales, además, constituyen el fundamento de una teoría de poder para la reproducción de la dominación.

La génesis de la violencia puede originarse en cualquiera de sus formas, ya sea estructural, cultural o directa, y, posteriormente, puede trasladarse y manifestarse en otros tipos de violencia, llegando incluso a institucionalizarse y ser internalizada de manera sistemática.

Por su parte, la violencia directa tiende a adquirir una forma más formalizada y repetitiva con el tiempo, convirtiéndose en un acto ritualizado y en una expresión de venganza (Galtung, 2003). A partir del surgimiento inicial de la violencia, en cualquiera de sus diversas formas, se derivan múltiples clasificaciones que abarcan aspectos como la violencia psicológica, de género, infantil, juvenil, geriátrica, homofóbica, intrapersonal, interpersonal, de pareja, amorosa, intrafamiliar, machista, doméstica, sexual, económica, social, oculta, política, sistémica, institucional, laboral, escolar, mediática, digital, religiosa, moral, ambiental, animal, comunitaria, ecológica, y urbana, entre otras. Lo crucial radica en identificar la verdadera raíz de la violencia para poder abogar por la paz y su aceptación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) en su informe de 2012, establece una clasificación de la violencia directa, ya sea de naturaleza física o verbal, que abarca cuatro categorías principales: autodirigida, interpersonal, comunitaria y colectiva. La violencia autodirigida, se subdivide en dos categorías adicionales: comportamiento suicida, que engloba acciones como el suicidio o autolesiones, y en el ámbito interpersonal, se distingue entre violencia familiar y de pareja, además se incluyen situaciones que involucran a menores, a la propia pareja sentimental y a personas ancianas; la violencia de tipo comunitario implica la

participación tanto de personas conocidas como de extraños, y puede ocurrir en diversos entornos como escuelas, lugares de trabajo, cárceles e instituciones de atención al público; por último, la categoría de violencia colectiva que se divide en tres subcategorías: social, pública y económica; los diversos tipos de violencia mencionados pueden manifestarse en formas físicas, sexuales, psicológicas, de negligencia o desatención. Sin embargo, los expertos en salud pública y sus colaboradores están firmemente convencidos, respaldados por evidencia científica, de que tanto la conducta violenta como sus resultados adversos son prevenibles (OMS, 2012).

Aunque no se clasifique como una enfermedad, la violencia representa un desafío para la salud y un factor de riesgo psicosocial debido al perjuicio que causa y a sus numerosas y variadas repercusiones a nivel social, psicológico y biológico. La Asociación Médica Mundial (AMM) señala que los efectos de la violencia en la salud son diversos y, en muchos casos, prolongados incluyendo la discapacidad física, depresión, trastorno de estrés postraumático, así como desafíos en la salud mental, embarazos no deseados, abortos e infecciones de transmisión sexual (AMM, 2019).

Según la AMM (2019) las víctimas de la violencia pueden sufrir experiencias traumáticas como abuso físico, sexual y psicológico, y a menudo no están dispuestas o no se sienten capaces de revelar estas experiencias a las autoridades apropiadas debido a la vergüenza, tabúes culturales o miedo al estigma social o a represalias; además, la demora excesiva en el sistema de justicia para hacer cumplir la ley puede desalentar aún más a las víctimas de buscar ayuda.

Si bien, se adopta la definición de violencia propuesta por Furlán (2012), la cual comprende las diversas formas intencionales de causar daño, ya sea físico, psicológico, social o económico, tanto de manera grave como leve. El objetivo principal fue explorar, comprender y analizar la violencia, trascendiendo más allá de visiones dualistas y etnocéntricas, para entenderla como un componente constante de la interrelación dinámica entre paz, violencia y humanidad, en razón de que la violencia, en sus diversas manifestaciones, tiene un impacto profundo



no solo en el cuerpo físico, sino también en la mente y el espíritu de los individuos (Galtung, 2003).

Por lo tanto, comprender los distintos tipos de violencia puede ser fundamental para intervenir y mejorar tanto las condiciones laborales como las condiciones de vida en general. Según Galtung (2003), el conocimiento sobre la violencia es esencial para comprender verdaderamente el concepto de paz, reconociendo que la búsqueda de la paz no puede separarse de la comprensión y la confrontación de la violencia en todas sus formas.

Violencia escolar

La violencia escolar es preocupante y afecta a comunidades educativas en todo el mundo. Desde el acoso y la intimidación hasta conflictos físicos, la violencia en las escuelas puede tener graves consecuencias en el bienestar de todos los implicados del sistema escolar.

En los entornos educativos, al igual que en otros contextos donde interactúan individuos bajo normativas compartidas, se observan diversos tipos de violencia, tal como señala Valadez (2008). Las escuelas operan en entornos donde los conflictos son comunes, llevando a la reproducción de formas de violencia presentes en la sociedad. Sin embargo, según lo planteado por Conde (2011), la violencia escolar no se limita a ser un mero reflejo de los problemas sociales externos; en muchos casos, la escuela misma puede ser una fuente generadora de violencia. Dado lo expuesto, es fundamental tener en cuenta el rol que desempeña la escuela en la propagación de la violencia, pero, más importante aún, en la prevención y mitigación de sus efectos.

La violencia escolar se define como un conjunto de acciones, situaciones, procesos y dinámicas interpersonales con el objetivo de causar daño deliberadamente a uno o varios individuos, transgrediendo su integridad física, social y emocional en el entorno escolar o sus alrededores. La definición, respaldada por Conde (2011), enfatiza la intencionalidad detrás de los actos violentos y su impacto en la comunidad educativa. Además, Aguirre y Jacinto (2014) complementan esta perspectiva al considerar la violencia escolar como cualquier forma de relación agresiva dirigida hacia un individuo o grupo dentro del ámbito educativo.

La ampliación del concepto de violencia escolar subraya la diversidad de conductas perjudiciales que pueden ocurrir en el entorno educativo. Dentro del ámbito escolar, se identifican diversas manifestaciones de violencia, entre las cuales destacan la discriminación, el hostigamiento entre compañeros conocido (bullying), y su variante en el ámbito digital denominada ciberbullying, la indisciplina, las interrupciones en el desarrollo de las clases, el vandalismo y los episodios de

violencia física y emocional protagonizados por miembros de la comunidad educativa (Conde, 2011). Además de los actos de violencia física, se incluyen en el espectro de la violencia escolar, acciones como la vandalización de la propiedad, la extorción, la exclusión y el robo.

La conceptualización abarca una amplia gama de comportamientos, desde el acoso verbal y físico hasta la exclusión social, que pueden tener repercusiones significativas en el bienestar y el desarrollo de los estudiantes, así como en el ambiente escolar en general.

Al definir la violencia escolar, es esencial considerar las contribuciones de Bourdieu (1995), quien sostiene que la escuela refleja la realidad social y ejerce violencia simbólica a través de la acción pedagógica al imponer significados y legitimarlos. Desde esta perspectiva, todo lo que rodea al individuo es un producto de las interacciones sociales, así, las realidades, incluida la violencia escolar, pueden transformarse. La conceptualización de Bourdieu (1995) da pie a resaltar la influencia de las dinámicas sociales en el ambiente educativo y la posibilidad de cambiarlas.

En el abordaje de la violencia en el ámbito escolar, es crucial tomar en cuenta su naturaleza simbólica, tal como lo plantea Bourdieu (1995). El sistema educativo emplea dicha violencia en diversas manifestaciones, algunas de las cuales pueden resultar sutiles o difíciles de identificar de manera inmediata. No obstante, su impacto se traduce en la devaluación y la supresión de otras expresiones culturales, así como en la subordinación de aquellos individuos que las representan.

Un ejemplo ilustrativo de violencia simbólica se encuentra en la imposición de planes y programas de estudio en el ámbito educativo, cuyo propósito es moldear la cultura, las ideas y los valores. La escuela emerge como el espacio donde los docentes perpetúan determinados hábitos y normas, como la tolerancia, la solidaridad, el patriotismo, el orden y la obediencia, los cuales son promovidos por las clases dominantes a través de políticas implementadas en el sistema educativo; la perpetuación de valores contribuye a legitimar la autoridad y el dominio de la clase

privilegiada en la sociedad, aun cuando los docentes podrían no ser plenamente conscientes de las imposiciones simbólicas que ejercen (Hernández, 2014).

La UNESCO (2020) por su parte, define la violencia escolar como cualquier forma de violencia física, psicológica o sexual que ocurre dentro del entorno escolar y sus cercanías, siendo más comúnmente experimentada por los estudiantes, aunque en ocasiones también puede involucrar a otros miembros de la comunidad educativa, incluidos los docentes. Si bien la definición de la UNESCO (2020) se centra principalmente en la violencia dirigida hacia los estudiantes, reconoce que toda la comunidad escolar se ve afectada por la falta de disciplina y un ambiente educativo inseguro.

Los distintos tipos de violencia presentes en entornos escolares abarcan desde formas verbales y físicas hasta manifestaciones sociales, psicológicas y de género. Lo destacable es que, exceptuando la violencia física, todas estas formas pueden también materializarse de manera virtual o en línea a través del empleo de dispositivos electrónicos en diversas plataformas de redes sociales (Aguirre y Jacinto, 2014).

Considerando lo planteado, se pueden identificar tres dimensiones de la violencia escolar, las cuales emergen de tres tipos particulares de relaciones: aquellas entre estudiantes, entre autoridades escolares y alumnos, y entre actores externos e internos a la institución educativa.

La clasificación presentada, refleja los vínculos interpersonales dentro del contexto escolar y proporciona una base de comprensión de las diversas dinámicas de violencia surgidas en el entorno. Cada una de las dimensiones, representan un aspecto único de la violencia escolar y requiere enfoques específicos en términos de prevención e intervención para abordar adecuadamente sus causas subyacentes y sus consecuencias.

Las dimensiones representan un tipo distinto de interacción social establecida entre los miembros de la comunidad escolar (Del Tronco, S/F). Es decir, el vínculo entre pares abarca las relaciones entre compañeros, ya sean estudiantes, docentes o personal administrativo y aunque tradicionalmente se ha asociado la violencia escolar principalmente con las relaciones entre estudiantes, es un error

suponer que no existen manifestaciones de violencia en las relaciones entre autoridades y docentes (Del Tronco, S/F). Este reconocimiento subraya las dinámicas de poder y las tensiones que pueden surgir en todos los niveles de la jerarquía escolar, requiriendo una atención integral en la comprensión y abordaje de la violencia escolar.

Se resalta asimismo la orientación específica de las dimensiones de la violencia, que abarcan:

- Los casos en que el alumnado ejerce violencia hacia las autoridades escolares.
- La violencia ejercida por las autoridades hacia el alumnado.
- Los incidentes en los que los docentes muestran violencia hacia los directivos escolares.
- La violencia de los directivos hacia los docentes.
- Los episodios en los que los padres de familia ejercen violencia hacia los docentes.
- La violencia que los docentes pueden dirigir hacia los padres de familia.
- La violencia ejercida entre colegas docentes.

Bajo este enlistado, se resalta la diversidad de orientaciones que pueden tomar las expresiones de violencia en el contexto escolar, poniendo de relieve las interacciones interpersonales en este ámbito. Además, enfatiza la importancia de abordar de manera holística y exhaustiva todas las manifestaciones de violencia que se presentan en la comunidad educativa, reconociendo la necesidad de comprender la interrelación de los diversos actores y procesos involucrados en la dinámica escolar, para desarrollar estrategias efectivas de prevención e intervención.

Aunque es importante reconocer la existencia de otras dinámicas de violencia en el ámbito escolar, como la relación entre la sociedad y el docente, evidenciada en la difamación en medios de comunicación y plataformas digitales; así como la violencia ejercida por el docente hacia la sociedad mediante publicaciones agresivas en desacuerdo con el sistema educativo; o la violencia institucional del sistema educativo hacia el docente al imponer regulaciones, y finalmente, la

violencia ejercida por los sindicatos hacia los docentes al no defender adecuadamente sus derechos y, en ocasiones, incluso pasar por encima de ellos, cabe destacar la insuficiencia de documentos indagatorios relacionados a las diferentes y variadas formas de violencia escolar y, en consecuencia, son menos reconocidas en la literatura académica en comparación con las investigaciones centradas en la violencia entre estudiantes, como el acoso escolar o bullying.

Se enfatiza, además, no poder abordar la violencia escolar de manera aislada, ya que está intrínsecamente ligada a una compleja red de interacciones que conectan lo público con lo privado, los comportamientos individuales con los colectivos, así como los contextos familiares y comunitarios. Además, es crucial considerar las disparidades de género y las historias de vida tanto de los perpetradores como de las víctimas de la violencia, asimismo, es fundamental analizar el impacto de la cultura y las relaciones interpersonales en la manifestación y perpetuación de la violencia en el entorno escolar (Ayala-Carrillo, 2015).

Según las observaciones de Conde (2011), la violencia en el entorno escolar se ha arraigado profundamente a lo largo del tiempo, llegando incluso a ser aceptada como una parte inherente de la convivencia cotidiana. La naturalización de la violencia se refleja en las interacciones violentas y en la forma en que se abordan los conflictos, donde la respuesta violenta se considera como la única opción válida y eficaz, la cual no solo perpetúa un ciclo de violencia, sino que también da paso a otros problemas, como conductas delictivas y actos de violencia extrema, socavando fundamentalmente el respeto por la dignidad humana. Se resalta entonces, la necesidad de promover una cultura de convivencia pacífica y resolución de conflictos constructiva.

Durante mucho tiempo, en el ámbito escolar, la noción arraigada de que "la letra con sangre entra" ha justificado el uso de la violencia por parte de los docentes como medio para imponer disciplina entre los estudiantes. Sin embargo, en años recientes, se ha observado un incremento en los casos de violencia escolar perpetrada por los estudiantes hacia los docentes, reflejando una desvalorización de la profesión docente.

Asimismo, se considera que la violencia escolar engloba situaciones en las cuales los docentes son objeto de agresiones físicas, amenazas o acoso por parte del alumnado (Pintos, 2005).

En el entorno escolar, se observan diversas formas de violencia que abarcan manifestaciones verbales, físicas, psicológicas y cibernéticas, las cuales pueden surgir en distintos tipos de relaciones. Estas relaciones pueden involucrar a compañeros de clase, caracterizándose por el acoso entre pares, así como la violencia dirigida de un docente hacia un estudiante, de un estudiante hacia un docente, e incluso entre miembros del cuerpo docente (Sánchez, 2018).

De acuerdo con lo expuesto, abordar el problema de la violencia escolar se considera una responsabilidad integral dentro del ámbito educativo. Entre las medidas propuestas se destaca la realización de evaluaciones continuas para diagnosticar la situación, así como el fortalecimiento de la formación de todos los actores involucrados en el entorno escolar.

En el año 2019, la UNESCO (2020) estableció que el primer jueves de noviembre de cada año se designará como el Día Internacional contra la Violencia y el Acoso Escolar y el Ciberacoso. La iniciativa tiene como objetivo primordial asegurar que los entornos escolares sean espacios libres de miedo y violencia. Además, la UNESCO (2020) insta a las escuelas, organizaciones y al público en general a participar en esta conmemoración. La colaboración entre instituciones educativas, organizaciones internacionales y la sociedad en su conjunto, es esencial para erradicar la violencia escolar y garantizar un ambiente seguro y saludable en el desarrollo integral de actores escolares.

Formas de violencia escolar: acoso y ciberacoso

Acoso

Entre todos los espectros de violencia escolar mencionados, emerge de manera notable el acoso escolar o bullying, el cual representa una forma de violencia que implica comportamientos repetitivos de hostigamiento, intimidación o exclusión hacia un individuo por parte de sus pares (Valadez, 2008). Estudiar bullying o acoso escolar es hacer referencia al Dr. Dan Olweus, psicólogo sueco-noruego, a quien se le considera pionero en las investigaciones sobre bullying, inicia su trabajo a principios de 1970 y es publicado en Noruega en 1973 y en , en Estados Unidos hasta 1978, con el título de “*Aggression in the Shools: Bullies and Whipping Boys*” (Agresión en las escuelas: Niños acosados y flagelados), su trabajo más conocido es el “Programa Olweus para Prevenir el Acoso Escolar”, que nace a partir de la muerte y suicidio de tres adolescentes en el Norte de Noruega (Foundation for Healthier Youth, 2021).

Los primeros estudios sobre violencia escolar utilizaban el término “*mob*”, derivado del inglés, que denota una gran multitud de personas desordenadas, enojadas o difíciles de controlar, con inclinación hacia la acción desenfrenada o destructiva (Merriam-Webster, 2021).

En Noruega y Dinamarca, aún se utiliza el término “*mobbing*”, mientras que en Suecia y Finlandia se emplea “*mobbing*” para describir actos de acoso escolar. Sin embargo, lingüísticamente, estas palabras no son las más precisas y se refieren tanto a una persona responsable de la agresión como a un grupo involucrado en ella (Olweus, 2004).

Con el paso de los estudios al contexto anglosajón, se asume el término *bullying*, matoneo, matonaje, que de manera más concreta hace referencia a la intimidación, el hostigamiento, acoso y la victimización que se presenta entre pares en las conductas escolares (Castillo, 2011).

El *bullying* se caracteriza por acciones agresivas que se repiten con la intención de causar daño y establecer una dinámica de control sobre una persona o grupo, también conocido como matoneo, intimidación, hostigamiento o acoso escolar (Enríquez y Garzón, 2015). Se trata de un tipo de maltrato deliberado y

perjudicial por parte de un estudiante o grupo de estudiantes hacia otro compañero, generalmente más vulnerable, quien se convierte en su víctima recurrente; este comportamiento suele persistir durante semanas, meses e incluso años (Cerezo, 2018).

Una de las características distintivas del *bullying* es su naturaleza repetitiva y sistemática, acompañada principalmente por la intención deliberada de causar daño y perjuicio al individuo más vulnerable, lo que resulta en un desequilibrio de poder evidente y una relación de dominio-sumisión (Castillo, 2011), puede manifestarse de diversas formas, incluyendo agresiones físicas directas o indirectas, así como también agresiones verbales como insultos, burlas y comentarios ofensivos, junto con formas de agresión social como la exclusión y la difusión de rumores (Cerezo, 2018, p. 31). El objetivo principal del *bullying* es intimidar, someter emocionalmente y ejercer control sobre la víctima, lo que puede resultar en un deterioro significativo de su bienestar emocional e intelectual (Merayano, 2013). En este sentido, el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima puede ser tanto real como percibido, estableciendo así una dinámica de dominación-sumisión que prevalece en la relación (Cerezo, 2018).

El acoso escolar o *bullying* implica la participación de estudiantes tanto como agresores como víctimas, a través de acciones repetitivas que distorsionan la equidad y armonía que deberían caracterizar las relaciones entre pares, facilitando así los procesos de victimización. El comportamiento abusivo puede manifestarse de diversas maneras, incluyendo formas de maltrato o agresión verbal, física, social, económica y psicológica, todas ellas dirigidas a causar daño y generar sufrimiento en la víctima (Valadez, 2008). Es esencial explorar detalladamente las diferentes modalidades de agresión o maltrato presentes en el acoso escolar, así como comprender los objetivos subyacentes a estas acciones agresivas, con el fin de desarrollar estrategias efectivas de prevención e intervención.

En el contexto del maltrato verbal, se emplea una forma de comunicación agresiva que busca humillar y atacar, promoviendo sentimientos de culpa y resentimiento, a expensas de los derechos y sentimientos de otros; durante este proceso de comunicación se vincula el maltrato psicológico y social, ya que implica

menospreciar a la persona afectada en un entorno público, algunos ejemplos comunes incluyen la aplicación de la "ley del hielo", la difamación, la burla, la crítica y la humillación, especialmente en relación con la apariencia física o la personalidad, sobre todo en entornos públicos (Valadez, 2008). El objetivo es infravalorar y atacar la autoestima, se considera el más habitual por no necesitar preparación y apoyo (Merayano, 2013).

El maltrato físico se define como una acción no accidental que resulta en daño físico, el cual puede ser clasificado según su gravedad en tres niveles: leve, moderado y severo; los daños leves son aquellos que no necesitan tratamiento médico ni hospitalización, mientras que los moderados requieren algún tipo de diagnóstico o tratamiento médico pero no hospitalización, por otro lado, el maltrato severo conlleva a la necesidad de hospitalización o atención médica inmediata debido a las lesiones sufridas (Valadez, 2008). El objetivo de estas agresiones puede ser atemorizar y acobardar (Merayano, 2013).

El maltrato social se caracteriza por la difusión de rumores despectivos y humillantes con el propósito de marginar y aislar a un individuo de un grupo, se emplean mecanismos de crítica social que involucran gestos expresivos, como miradas prolongadas y gestos faciales exagerados, así como también el uso de proximidad física y tonos de voz específicos para comunicar desprecio y exclusión (Valadez, 2008). El objetivo es bloquear, marginar y aislar socialmente a la víctima (Merayano, 2013).

El maltrato económico en el ámbito escolar ocurre cuando se priva a la víctima de su dinero o se le exige que entregue sus pertenencias, las cuales pueden ser robadas, escondidas o destruidas por los agresores; aquí se pretende buscar ejercer control sobre los recursos económicos de la víctima (Valadez, 2008).

El maltrato psicológico se manifiesta a través de situaciones constantes que generan sentimientos perjudiciales para la autoestima de la víctima, pudiendo ser intencional o no. Este tipo de maltrato incluye diversas formas de hostigamiento que afectan profundamente a la persona agredida; acosar psicológicamente implica dirigir críticas, amenazas, insultos y acciones que ponen en riesgo la seguridad y la autoestima de la víctima, causando malestar emocional, angustia y dudas sobre sí

misma (Valadez, 2008). El objetivo es mermar, resquebrajar, dañar emocionalmente y psicológicamente la autoestima mediante el desprecio y trato indigno (Merayano, 2013).

La violencia en el entorno escolar emerge cuando se carece de normativas claras, respeto hacia las personas y las autoridades, así como de un ambiente de confianza, solidaridad y responsabilidad entre los estudiantes. Asimismo, la ausencia de canales efectivos para la resolución de conflictos contribuye a su proliferación (Conde, 2011). La falta de conocimiento y preparación por parte del personal docente sobre cómo abordar esta problemática, junto con la subestimación de las graves repercusiones que experimentan las víctimas, dificulta la percepción del aumento de la violencia en los centros educativos, a pesar de que cada vez más individuos son afectados por las formas de maltrato mencionadas (Conde, 2011).

Ciberacoso

En los últimos años ha surgido una forma de acoso conocida como "acoso cibernético" o "ciberbullying", que implica actos agresivos y deliberados llevados a cabo por individuos o grupos mediante medios electrónicos, como teléfonos celulares con conexión a Internet, dirigidos repetidamente contra una víctima que tiene dificultades para defenderse (Smith et al., 2008). Según la UNICEF (2014), el ciberbullying se caracteriza por ser un comportamiento de acoso o intimidación repetitivo que busca amedrentar, enojar o humillar utilizando principalmente tecnologías digitales, como las plataformas de redes sociales. El Centro de Investigación de Ciberacoso de Estados Unidos proporciona su propia definición de ciberbullying, la cual se presenta a continuación.

Para la UNICEF (2014) el ciberacoso comprende actos intencionados y repetidos de daño perpetrados a través de dispositivos electrónicos como computadoras, teléfonos móviles y otros aparatos, lo anterior engloba amenazas, intimidación o hostigamiento a través de correos electrónicos, chats, mensajes de texto y páginas web, también incluye acciones como difamación, exclusión o rechazo de compañeros, suplantación de identidades, divulgación no autorizada de información o imágenes privadas, y manipulación; además, el ciberacoso puede tener connotaciones sexuales, como insultos de índole sexual o la distribución de fotos y videos de contenido sexual explícito con el propósito de avergonzar o causar angustia emocional a la víctima.

González et al. (2018) por su parte, define el ciberacoso como un acto deliberadamente violento que se repite utilizando las nuevas tecnologías, perpetrado por una o varias personas contra alguien que tiene dificultades para defenderse, además, ha evolucionado más allá del acoso tradicional mediante mensajes de texto o correos electrónicos, incluyendo el uso de teléfonos celulares para realizar llamadas intimidatorias, así como el empleo de Internet para intimidar a través de correos electrónicos, salas de chat, mensajería instantánea, sitios web y redes sociales (Smith et al., 2008).



En ciertos casos de ciberacoso, se fusiona el anonimato del agresor, común en la agresión indirecta convencional, con la dirección específica hacia la víctima, característica de la agresión directa convencional. El acoso en línea puede ser anónimo y los ataques se ejecutan desde lugares remotos y seguros. Investigaciones indican que muchas víctimas nunca han tenido un encuentro cara a cara con sus acosadores (Cañas, 2018).

Es así como el ciberbullying representa una forma moderna de acoso que utiliza las tecnologías digitales para intimidar y humillar a las víctimas. Es un problema grave que puede tener consecuencias devastadoras en la salud mental y emocional de quienes lo sufren. El abordarlo eficazmente, se requiere una acción conjunta de educadores, padres, autoridades y la sociedad en general, implementando medidas preventivas, políticas de seguridad en línea y fomentando una cultura de respeto y empatía en todos los ámbitos. Solo así se podrá proteger a las personas vulnerables y promover un entorno virtual seguro y saludable para todos.

Situaciones de riesgo en la web

Herberth (2017) profundiza en una aproximación epistemológica al tema del ciberacoso, abordando sus raíces conceptuales, desarrollo histórico y manifestaciones contemporáneas, con el propósito de brindar estrategias de intervención en el contexto escolar. Destaca situaciones de riesgo en entornos educativos, como la exposición a actividades relacionadas con drogas y solicitudes para participar en conductas sexuales en línea.

En el informe de la Policía Federal (2018), se observa una alta prevalencia de denuncias por delitos contra personas, centrándose principalmente en los siguientes: amenazas y difamación, secuestro y extorsión y trata de personas. Otros delitos informativos o ciberdelitos con menos denuncias son: el phishing y el ransomware. Los abusos y delitos más denunciados contra de niñas, niños y adolescentes es el ciberbullying, reconociendo ocho tipos: flaming, hostigamiento (harassment), denigración, suplantación de identidad, violación de intimidad (outing), exclusión, ciberstalking, sexting, sextorsión: grooming o pornografía infantil. Los ciberataques con mayor repercusión mediática, es la captación de menores a través de internet por parte de personas adultas. No obstante, los adultos son también presa de violencia

Algunas situaciones de riesgo que se han presentado en diversas escuelas van desde ofrecimiento de drogas y proposiciones para realizar cibersexo o tener relaciones sexuales. En el mismo informe presentado de la Policía Federal (2018) se señalan los delitos contra las personas que se denuncian con mayor frecuencia:

- Secuestro y Extorsión: Son formas extremas de violencia perpetradas por grupos delictivos que suelen utilizar las redes sociales como medio para obtener información.
- Trata de personas: Se enfoca en la explotación sexual y laboral, especialmente de mujeres, niñas, niños y adolescentes, a menudo mediante engaños como ofertas de trabajo, cortejo en línea, agencias de modelaje o perfiles atractivos de desconocidos.

Otros ciberdelitos menos comunes incluyen:

- Phishing: Obtener datos personales para suplantar identidades y usarlas en actividades ilegales como transacciones bancarias o compras.
- Ransomware: Bloquea el acceso a dispositivos digitales hasta que se pague un rescate por la información secuestrada.
- Sextorsión: Se amenaza o chantajea a las víctimas con revelar material sexualmente explícito compartido en línea.
- Grooming o pornografía infantil: Los adultos ganan la confianza de menores en línea para obtener imágenes o videos sexualmente explícitos, a menudo como parte de un proceso sistemático que incluye siete etapas de acercamiento y manipulación.

El ciberbullying, principal abuso y delito denunciado contra niños y adolescentes, es una forma de violencia entre pares que trasciende del ámbito escolar al ámbito digital. Se caracteriza por mensajes intimidantes o amenazantes, así como por la difusión de imágenes vergonzosas, comentarios desagradables en redes sociales o la creación de perfiles falsos. Según Willard (2007) [citado en Cerezo-Ramírez (2012)], existen ocho tipos de ciberbullying identificados hasta el momento:

1. Flaming: Discusiones en línea mediante mensajes electrónicos.
2. Hostigamiento (harassment): envío repetido de mensajes desagradables.
3. Denigración: Difusión de mensajes en línea para dañar la reputación de otra persona y sus relaciones sociales.
4. Suplantación de identidad: Fingir ser otra persona y enviar mensajes a sus contactos.
5. Violación de intimidad (outing): Revelar secretos o información privada de la víctima, o engañar a otros para que lo hagan.
6. Exclusión: Excluir deliberadamente a alguien de un grupo en línea de manera cruel.
7. Cyberstalking: Material en línea que causa daño a través de acoso y amenazas.
8. Sexting: Envío de contenido sexual mediante fotos o videos a través de dispositivos electrónicos, a menudo sin considerar las repercusiones.



La ciberviolencia se origina al confiar plenamente en la discreción de la persona a la que se le envía la información, sin medir las consecuencias. Puede provenir por influencia de los medios, confían en aplicaciones que “garantizan” la seguridad de las imágenes enviadas.

La captación de menores por adultos a través de internet es el fenómeno con mayor visibilidad en los medios de comunicación. Aunque México cuenta con leyes destinadas a la protección de los menores, su efectividad requiere un marco jurídico descentralizado y la definición clara de competencias y responsabilidades entre los diversos niveles y sectores gubernamentales.

Diferencias entre acoso y ciberacoso

El acoso y el ciberacoso comparten la característica de agredir a individuos o grupos con el propósito de obtener algún beneficio personal, ya sea para destacarse o para adquirir poder, sin embargo, las particularidades del ciberacoso dificultan la evaluación de la intencionalidad y naturaleza del ataque, así como la determinación de si es individual o grupal, dado que puede circular ampliamente al ser copiado o compartido por otros. La difusión contribuye a cumplir con el criterio de repetición y a generar un desequilibrio de poder similar al observado en el acoso tradicional, donde dicho desequilibrio se origina en la fuerza física o psicológica, dificultando la conceptualización del ciberacoso en el ámbito virtual (Menesini y Nocentini, 2009).

El ciberbullying y el bullying tradicional comparten tres características fundamentales: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder. No obstante, el ciberbullying presenta particularidades distintivas, como el anonimato del agresor, la trivialización de la conducta, que puede percibirse como una simple broma o una práctica habitual, la falta de sensibilidad ante los posibles daños causados y la desconexión de las normas morales (Sánchez, 2018). Aunque comparten estas características, existen diferencias notables entre el acoso tradicional y el ciberacoso, como detalla Cañas (2018), quien enumera una serie de rasgos distintivos entre ambas formas de acoso.

La amplitud de la audiencia potencial es considerablemente mayor en el ciberespacio, donde una foto o video ofensivo puede ser visto por un público extenso, a diferencia del acoso tradicional, que se limita a pequeños grupos de espectadores (Cañas, 2018).

El anonimato otorgado por la naturaleza digital del ciberacoso permite al acosador sentirse menos culpable y menos consciente de las repercusiones de sus acciones (Cañas, 2018).

La movilidad y conectividad proporcionadas por las tecnologías de comunicación modernas permiten que el ciberbullying ocurra en cualquier lugar y

momento, traspasando las barreras temporales y físicas del acoso tradicional en la escuela (Cañas, 2018).

La persistencia del contenido digital utilizado en el ciberacoso es otra característica destacada, el material se almacena en sistemas electrónicos y no se pierde con el tiempo (Cañas, 2018).

La rapidez y facilidad con la que se pueden propagar los mensajes de cyberbullying, mediante la función de copiar y pegar, el reenvío de mensajes a grupos y otras acciones similares, contribuye a su expansión rápida y sostenida (Cañas, 2018).

A diferencia del acoso tradicional, la fuerza física o el tamaño no son factores determinantes en el ciberacoso, los acosadores digitales pueden actuar desde el anonimato sin necesidad de ser más fuertes físicamente que sus víctimas (Cañas, 2018).

Por último, es importante destacar que, a diferencia del bullying presencial, los acosadores digitales pueden mantener relaciones positivas con los docentes, lo que les otorga una posición menos marginal en el entorno escolar (Cañas, 2018).

Algunos investigadores hacen hincapié en una característica fundamental tanto del acoso escolar o bullying como del ciberacoso o cyberbullying: su naturaleza entre iguales. Según Lucio y Javier (2018), el cyberbullying se clasifica como un tipo de bullying indirecto, implicando una forma de maltrato entre estudiantes.

Cabo y Tello (2008), citados en Morales (2018), resaltan la diferencia principal del acoso escolar respecto a otras formas de violencia destacando que siempre ocurre entre pares. Esta percepción se refleja en el planteamiento de soluciones, que según Morales (2018), deben ser abordadas igualmente entre los propios estudiantes. Albores (2018) por su parte, subraya que el ciberacoso se lleva a cabo exclusivamente entre alumnos o pares, colocando a la víctima en una situación de vulnerabilidad. Prieto (2018) emplea los términos "bullying o maltrato entre iguales" de manera intercambiable para referirse a esta dinámica, mientras que Olweous (1973), citado en Prieto (2018), define el término como acoso o maltrato entre compañeros o pares escolares, destacando su manifestación dentro del contexto escolar y entre pares.

Según la Real Academia Española (2021), "par" se define como un adjetivo que indica igualdad o semejanza total, así como el conjunto de individuos de la misma especie. También se utiliza como locución verbal para expresar la idea de estar juntos o al mismo tiempo, sin distinción o separación.

En otras palabras, es necesario tener en cuenta que tanto el acoso escolar como el ciberacoso pueden ocurrir en diversos niveles de jerarquía y no exclusivamente entre individuos de igual estatus. Además, no se debería emplear el término "par" para describir la violencia entre estudiantes y docentes, ya que según Hellinger (2001), la posición y el estatus de un individuo se establecen y se obtienen con el tiempo, otorgándole una estructura definida; quien llegó antes en un sistema tiene precedencia sobre quien llegó después, y en las estructuras organizacionales existe una jerarquía que se determina según el rol o la función que desempeña cada individuo. Por lo tanto, es el docente quien brinda orientación, apoyo, estimula, lidera, elabora, organiza, implementa y participa en el desarrollo y progreso del grupo escolar, se encuentra en un nivel jerárquico superior y por consiguiente, no debería ser considerado ni percibido lingüística, social ni psicológicamente como igual al estudiantado, a pesar de estar presentes en el mismo entorno y momento.

Actores involucrados

A continuación, se describen las características de los distintos actores involucrados en el acoso: agresor, víctima, observadores y espectadores.

El agresor, en calidad de individuo que perpetra actos de violencia, se categoriza en tres tipos distintos: los pasivos que, sin iniciar la agresión, la fomentan y muestran simpatía hacia el agresor; los activos, que ejercen directamente la violencia; y el tercer tipo, conocido como víctima-agresora o víctima provocadora, quienes experimentan tanto actos de violencia como los perpetran. Estas personas son víctimas de uno o varios agresores y también adoptan un rol agresivo como respuesta a la violencia que han sufrido (Sontoyo y Frías, 2014).

Los agresores pueden ser clasificados adicionalmente en dos categorías: los inteligentes y los poco inteligentes. Los agresores inteligentes están dotados de habilidades sociales y de liderazgo permitiendo, no solo planificar estratégicamente los actos de agresión, sino también persuadir a otros en su participación. Por otro lado, los agresores poco inteligentes son aquellos que llevan a cabo directamente los actos de acoso con el objetivo de demostrar superioridad y obtener reconocimiento dentro de un grupo (Vera, 2010).

La víctima suele presentar características como timidez, debilidad física y psicológica, y suele ser más joven que el agresor en la mayoría de los casos. Además, en ocasiones, la víctima es identificada como diferente debido a su raza, color de piel, orientación sexual, discapacidad o alguna otra característica física distintiva (Vera, 2010). A menudo experimentan sentimientos de aislamiento y silencio, es común no hablar sobre el problema debido a sentimientos de vergüenza, temor a represalias y falta de conocimiento sobre dónde y a quién acudir por ayuda. Es significativo tener en cuenta que el acoso escolar, impacta a todos los individuos en el entorno escolar de alguna manera, ya que cada uno desempeña un papel en la dinámica de la agresión (Merayo, 2013). La falta de denuncia y la complicidad frente a situaciones de violencia y maltrato, así como la impunidad, el desorden, el abuso de poder, la discriminación, la inequidad o la aplicación irregular del

reglamento, son elementos contribuyentes al aumento de la violencia en los entornos escolares (Conde, 2011).

Sontoyo y Frías (2014) categorizan a los observadores según su grado de implicación e involucramiento, distinguiendo entre el observador activo, pasivo y prosocial; el observador activo brinda apoyo al agresor sin participar directamente en la violencia; el observador pasivo refuerza al agresor de forma indirecta; mientras que el observador prosocial ofrece ayuda a la víctima, en contraste, el espectador simplemente observa la situación sin intervenir.

Según Vera (2010), los espectadores pueden tener un papel activo o pasivo en la agresión, y se dividen en cómplices, tolerantes, neutrales y defensores.

El cómplice participa junto al agresor, el tolerante está al tanto pero no participa activamente, el neutro es consciente, pero opta por no intervenir, mientras que el defensor asume una postura de apoyo y defensa hacia la víctima, contribuyendo así a la erradicación de la violencia (Vera, 2010),

Es esencial tener en cuenta que la violencia es una problemática presente en todos los individuos del entorno escolar, con un aumento progresivo de casos con el pasar de los años. En la Reunión Anual de 2013 de la Sociedad Americana de Psiquiatría (citada en Red. es., 2015), se resaltó la significativa relevancia del acoso escolar y el ciberacoso debido al alto riesgo que representan para la depresión y el suicidio.

Se destacaron sus características principales, como la intencionalidad, la repetición y la utilización de medios digitales para causar daño. Los expertos en salud pública y sus colaboradores se fundamentan en la firme convicción respaldada por evidencia científica de que tanto la conducta violenta como sus repercusiones pueden ser prevenidas (OMS, 2002).

Es entonces que, como autoridades, docentes, padres de familia es crucial reconocer, comprender y abordar la problemática del acoso escolar y el ciberacoso, implicando colaborar en la concepción, desarrollo, implementación y evaluación de programas destinados a promover la paz como un derecho fundamental para todos los individuos. Los esfuerzos conjuntos buscan encontrar soluciones a los conflictos

y prevenir tensiones futuras entre los miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de evitar consecuencias graves, como la pérdida de vidas humanas.

Frente a esta realidad, la institución educativa tiene la responsabilidad y la capacidad de ser un refugio para niños, adolescentes, jóvenes y adultos ante cualquier manifestación de violencia, especialmente cuando el acoso escolar y el ciberacoso son considerados problemas de salud pública. Si bien la violencia impacta negativamente en la construcción de la identidad personal, obstaculizan el desarrollo social, afectan la estabilidad emocional, minan la confianza en uno mismo y en las relaciones interpersonales, y pueden tener repercusiones a lo largo de toda la vida (Musalem y Castro, 2014). Además de los efectos, tanto en infantes como en adultos, se han identificado problemas psicosomáticos y trastornos mentales.

En este sentido, el entorno escolar debe garantizar un ambiente seguro favorecedor a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Conjuntamente al enseñar sobre ciberseguridad, es crucial priorizar la ciber-resiliencia de los individuos, fortaleciendo su capacidad para enfrentar ciberataques a largo plazo sin que estos comprometan su funcionamiento diario. De igual manera concientizar a la sociedad sobre cómo abordar los riesgos cibernéticos en su vida cotidiana y fomentar la responsabilidad como ciudadanos digitales.

En el contexto de la ciberviolencia, es fundamental que los docentes adquieran, utilicen y fomenten la ciberseguridad, lo que requiere poseer competencias tecnológicas adecuadas. Las habilidades específicas se detallarán en las secciones siguientes.

Las TIC en educación

En el marco teórico conceptual del apartado sobre Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), se emplea la contribución de Coll (2013), quien vincula las TIC con la teoría de Vygotsky al considerarlas instrumentos psicológicos. Según esta perspectiva, las TIC pueden actuar como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando la interacción entre estudiantes, profesores y contenidos. Coll también propone cinco categorías de uso de las TIC.

Coll (2015) propone una visión constructivista del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el contexto educativo, centrándose en el diseño tecno-pedagógico o instruccional del proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

Según la perspectiva de Coll (2015), los elementos del proceso educativo se ven influenciados por las interpretaciones realizadas por los participantes y actores implicados en dicho proceso, afectando así, los componentes del diseño, incluyendo el uso de los recursos tecnológicos disponibles, las actividades de enseñanza y del aprendizaje previamente planificadas.

La visión teórica presentada, pretende entender y analizar los procesos educativos formales y escolares de la enseñanza y del aprendizaje mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la cual amerita comprender cómo el estudiantado y los docentes estructuran y organizan las actividades educativas haciendo uso de herramientas tecnológicas.

Competencia digital docente

La institución escolar tiene la responsabilidad de garantizar un entorno seguro que propicie la excelencia en los procesos de aprendizaje. Más allá de simplemente enseñar sobre ciberseguridad, se hace necesario enfocarse en promover la ciber-resiliencia de todos los implicados, es decir, fortalecer su capacidad en el enfrentamiento de los posibles ciberataques a largo plazo, sin que comprometan su habilidad para desenvolverse de manera efectiva en su rutina diaria, con el fin de generar conciencia en la sociedad sobre cómo abordar los riesgos cibernéticos en su vida cotidiana y fomentar comportamientos responsables como ciudadanos digitales (COMEXI y McKinsey y Company, 2018).

De acuerdo con la definición proporcionada por el departamento de seguridad nacional de los Estados Unidos de América (2021), la resiliencia se describe como la capacidad inherente de un individuo, comunidad o sistema para ajustarse de manera efectiva a las condiciones variables del entorno y para anticipar, resistir y recuperarse con rapidez de las perturbaciones o interrupciones. El concepto implica una adaptabilidad dinámica que permite a los sujetos y estructuras enfrentar y superar desafíos y crisis, manteniendo la continuidad de sus funciones y operaciones. En este sentido, el docente, al igual que cualquier individuo que utilice dispositivos electrónicos, podría encontrarse expuesto a situaciones de ciberviolencia.

Es esencial reconocer la realidad actual en razón de una ciberviolencia que no puede ser erradicada por completo. Sin embargo, resulta fundamental que docentes, estudiantes y padres de familia adquieran un profundo conocimiento y conciencia sobre sus propias habilidades y necesidades en cuanto a seguridad digital, sólo así, estarán mejor preparados para desarrollar y aplicar estrategias efectivas que les permitan proteger su integridad y bienestar en el entorno digital, reduciendo así los riesgos asociados a la ciberviolencia (Pinilla, S/F).

En España, se puso en marcha una estrategia dirigida a establecer los cimientos de las políticas educativas orientadas a mejorar la competencia de los docentes en el ámbito digital; la iniciativa consiste en la adopción del Marco Común

Europeo de Competencias Digitales Docentes, el cual fue publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE, 2020, Sección III, p. 50639), a partir del 2022 denominado Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD)

En dicho marco se proporcionan las pautas de diagnóstico, la mejora y el desarrollo de las competencias digitales necesarias para el profesorado, con el fin de mejorar su práctica educativa y fomentar su desarrollo profesional continuo (INTEF, 2017). La recomendación europea destaca la competencia digital como un elemento básico fundamental, que implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el trabajo, el ocio y la comunicación, fundamentado en habilidades básicas en TIC (European Parliament and the Council, 2006; citado en INTEF, 2017).

El objeto de este marco es describir las competencias digitales de cualquier docente de las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica de Educación a lo largo de las distintas etapas de su desarrollo profesional, independientemente de la materia o de la etapa o tipo de enseñanza que imparta. Tiene, por tanto, un carácter general y está estructurado a partir de las funciones que todos los docentes comparten y que se encuentran formuladas en el artículo 91 de la citada ley y que, a continuación, se reproducen. (MRCDD, 2022)

Las áreas de competencia digital del Marco (MRCDD, 2022), se resumen de la siguiente manera:

- Área 1: Compromiso profesional. Utilización de tecnologías digitales para la comunicación interna y externa en el ámbito educativo, así como para la colaboración y coordinación con otros profesionales. También incluye la reflexión sobre la propia práctica, el desarrollo profesional y la garantía de la privacidad, seguridad y bienestar digital de los estudiantes en el ejercicio de sus responsabilidades.
- Área 2: Contenidos digitales. Búsqueda, adaptación, creación y compartición de materiales educativos digitales.
- Área 3: Enseñanza y aprendizaje. Organización y gestión del uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Área 4: Evaluación y retroalimentación. Utilización de herramientas y estrategias digitales para mejorar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo.
- Área 5: Empoderamiento del alumnado. Empleo de tecnologías digitales para promover la inclusión, atender a las diferencias individuales y fomentar la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.
- Área 6: Desarrollo de la competencia digital del alumnado. Capacitación de los estudiantes para utilizar de manera creativa y responsable las tecnologías digitales en diversas áreas como la información, comunicación, participación segura en la sociedad digital, creación de contenido, bienestar, protección de la privacidad y resolución de problemas, así como para el desarrollo de sus proyectos personales.

Cada una de las áreas del MRCDD (2020) están organizadas en 3 bloques de competencias, siendo estas las profesionales, las pedagógicas y las de desarrollo de competencia del alumnado; mismas que se describen a continuación:

Competencias profesionales: Son complementarias a las específicas de la profesión docente, aunque resulta indispensable ejercerlas adecuadamente a través de la tecnología. Competencias pedagógicas: Se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo fundamentales en el ejercicio de la profesión docente y diferenciándola de otras profesiones. Competencias para el desarrollo de la competencia digital del alumnado: Se aplican de manera concreta en el logro de los objetivos de aprendizaje relacionados con el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes (MRCDD, 2020).

Es bajo esta perspectiva que el docente debe evaluar su práctica a partir del MRCDD (2020), en cada una de las áreas se evalúa las competencias en criterios de A1 a C3 y es en el área 1 “Compromiso profesional” donde se encuentra la competencia destinada a la protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital.

El área 1, se describe en torno al compromiso profesional de los docentes y manifiesta buscando proteger el bienestar integral de los estudiantes, incluyendo su desarrollo intelectual, físico y emocional, implicando participar activamente en la

vida del centro educativo, colaborar estrechamente con las familias, actuar de manera responsable en el entorno y dedicarse al continuo desarrollo profesional (MRCDD, 2020). No obstante, es menester el compromiso de cuidar su propio bienestar e integridad.

El compromiso profesional se manifiesta de esta manera porque su labor va más allá de la simple transmisión de conocimientos, los educadores son los responsables de velar por el bienestar integral del estudiantado, incluyendo su desarrollo intelectual, físico y emocional. Los docentes entonces, deben actuar de manera responsable en su entorno, fomentando un ambiente seguro y respetuoso.

Por consiguiente, la competencia digital del docente no se limita únicamente a la habilidad para utilizar herramientas tecnológicas con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también abarca la capacidad para realizar todas las tareas relacionadas con su práctica profesional de manera efectiva (MRCDD, 2020).

Los docentes deben asumir la responsabilidad de garantizar la seguridad y protección de los derechos digitales tanto en el estudiantado como en los demás miembros de la comunidad educativa (MRCDD, 2020). En caso de descuidar su propia seguridad, podrían enfrentarse a varios riesgos y desafíos, entre ellos, la exposición a amenazas cibernéticas, violación de la privacidad personal, pérdida de confianza e impacto en el rendimiento laboral, por mencionar algunos.

La competencia digital docente debe estar estrechamente vinculada con la práctica profesional responsable, segura y crítica en el uso de las tecnologías digitales, especialmente aquellas que involucran datos personales, creación de perfiles, inteligencia artificial y toma automatizada de decisiones; es crucial realizar una evaluación de riesgos e impacto antes de utilizar estas tecnologías para asegurar un entorno digital seguro y ético en el ámbito educativo (MRCDD, 2020).

La competencia se orienta a 4 ejes relacionados al desarrollo del compromiso docente en cuanto a seguridad se refiere y los ejes son:

- la protección de datos personales, de la privacidad y de los derechos digitales;
- la seguridad en el acceso a los dispositivos, sistemas y redes;

- el uso responsable y sostenible de los recursos digitales desde el punto de vista

medioambiental y

- las medidas orientadas a garantizar la salud física y mental. (MRCDD, 2020, p, 46)

La protección de datos personales es un aspecto crucial en la competencia digital docente, implicando la responsabilidad de salvaguardar la confidencialidad de la información desde el inicio de cualquier actividad, el deber se extiende a todas las labores docentes que involucran el manejo de datos personales, propios y de terceros, en diversos contextos como la administración, comunicación y actividades adicionales al proceso de enseñanza; para garantizar esta protección, se requiere la implementación de medidas de seguridad y protocolos adecuados en el centro educativo, los cuales deben cumplir con la normativa vigente y adaptarse según el tipo de institución, ya sea pública, concertada o privada (MRCDD, 2020).

Los contenidos establecidos en la competencia relacionada a la protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital, son:

- Legislación sobre protección de datos personales, privacidad y garantías y derechos digitales en el ámbito educativo.
- Seguridad en el acceso, almacenaje y recuperación de la información.
- Bienestar digital y uso responsable, saludable y sostenible de los recursos digitales. (MRCDD, 2020, p. 45).

De igual manera además de los contenidos, el marco establece una serie de acciones a ejercer por parte del docente, las cuales son:

Emplear tanto medidas de seguridad activas, como la instalación de software especializado, el uso de contraseñas robustas y la encriptación de datos, así como medidas pasivas, como la realización de copias de seguridad y el almacenamiento en la nube, respetando en todo momento la normativa legal vigente; aplicar medidas para proteger la identidad y la huella digital, tanto propia como ajena, al publicar contenido en Internet, en conformidad con las regulaciones actuales; asegurar el cumplimiento de las normas básicas de seguridad, privacidad y protección de datos

en las comunicaciones profesionales y en las interacciones del alumnado en los entornos digitales determinados por la institución educativa; participar en el desarrollo e implementación de políticas de seguridad conforme al plan digital del centro, y orientar a la comunidad educativa sobre seguridad, protección de datos y privacidad digital, abordando tanto la prevención y detección de riesgos como el conocimiento de medidas de seguridad y procedimientos ante posibles violaciones de derechos digitales; evitar los riesgos para la salud y las amenazas al bienestar físico y psicológico asociados al uso de tecnologías digitales, y se deben aplicar medidas de cuidado del entorno en la gestión de residuos tecnológicos (MRCDD, 2020).

Si bien el MRCDD (2020) da acciones específicas para el docente, el Marco Común Europeo 2017 (INTEF, 2017) contenía una competencia digital docente específicamente en el tema de seguridad, siendo el área 4.

Tabla 1

La competencia digital docente: Área 4, referente a la seguridad.

	<u>Básico</u>	<u>Intermedio</u>	<u>Avanzado</u>
4.1 Protección de dispositivos.	Realiza acciones básicas (contraseñas, instalación de programas de antivirus, cuidado, carga de baterías, etc.) de protección de los distintos dispositivos digitales que utiliza. Establece medidas de protección de los contenidos propios, guardados tanto en su dispositivo como en línea.	Busca información y actualiza sus conocimientos sobre los peligros digitales de sus dispositivos. Gestiona adecuadamente las medidas de protección de la tecnología utilizada en su práctica docente y en el proceso de aprendizaje de su alumnado.	Comprueba, revisa y actualiza sus dispositivos digitales para identificar fallos o vulnerabilidades de funcionamiento y buscar las soluciones adecuadas. Tiene estrategias de actuación sobre seguridad y protección de dispositivos con la comunidad educativa.
4.2 Protección de datos personales e identidad digital.	Es consciente de que en entornos en línea puede compartir solo ciertos tipos de información sobre sí mismo/a y sobre otros.	Sabe cómo proteger su propia privacidad en línea y la de los demás. Entiende de forma general las cuestiones relacionadas con la privacidad y tiene un conocimiento básico sobre cómo se recogen y utilizan sus datos. Elabora actividades didácticas sobre protección digital de datos personales.	A menudo cambia la configuración de privacidad predeterminada de los servicios en línea para mejorar la protección de su privacidad. Tiene un conocimiento amplio acerca de los problemas de privacidad y sabe cómo se recogen y utilizan sus datos. Desarrolla proyectos educativos destinados a formar al alumnado en hábitos digitales de protección y de respeto a la privacidad de los demás.
4.3 Protección a la salud.	Sabe que la tecnología puede afectar a su salud si se utiliza mal.	Sabe cómo protegerse a sí mismo/a y a otros del ciberacoso. Entiende los riesgos para la salud asociados al uso de tecnologías (desde los aspectos ergonómicos hasta la adicción a las tecnologías).	Es consciente del uso correcto de las tecnologías para evitar problemas de salud. Sabe cómo encontrar un buen equilibrio entre el mundo en línea y el mundo tradicional.
4.4 Protección del entorno	Sabe cómo reducir el consumo energético en el uso de dispositivos digitales y dispone de información sobre los problemas medioambientales asociados a su fabricación, uso y desecho.	Tiene opiniones informadas sobre los aspectos positivos y negativos del uso de la tecnología sobre el medio ambiente y sabe optimizar la utilización de los dispositivos.	Organiza estrategias de uso eficiente de dispositivos digitales y toma decisiones de compra y desecho adecuadas de acuerdo a las actividades educativas que realiza con ellos.

Elaboración propia. Información obtenida del Marco Común de Competencia Digital Docente. Octubre 2017.

El Marco proporciona una visión clara de las fortalezas y debilidades del cuerpo docente, al mismo tiempo que ofrece una perspectiva de las competencias que necesitan ser fortalecidas. Al revisar las competencias del Área 4 del Marco Común Europeo (INTEF, 2017), es visible observar que, si como docentes se logra alcanzar al menos el nivel básico, se estaría contribuyendo a proteger nuestra seguridad y la de nuestros estudiantes.

Otra herramienta importante para evaluar competencias es el Marco de Competencias de los Docentes en TIC de la UNESCO (ICT-CFT, por sus siglas en inglés). El marco tiene como objetivo ayudar a los países a desarrollar normativas integrales e incorporarlas en los planes de educación. Además, implica tener un conocimiento sólido sobre los beneficios que las TIC aportan a la educación (UNESCO, 2021).

El marco se estructura en seis aspectos que reflejan la función del docente: políticas educativas, currículo y evaluación, pedagogía, aplicación de competencias digitales, organización y administración, y aprendizaje profesional. Cada uno de los aspectos se desarrolla en tres niveles de competencia y conocimiento: adquisición de conocimiento, profundización de conocimiento y creación de conocimiento. Según el marco, el papel del docente es capacitar al alumnado para que pueda generar conocimiento (UNESCO, 2021).

En el marco del ICT-CFT se detectaron tres objetivos vinculados a las habilidades en seguridad digital. Uno de los objetivos se encuentra en el ámbito 1, Políticas educativas, y se refiere al objetivo KA.1.b, el cual implica establecer los fundamentos para el uso seguro y accesible de las TIC en el ámbito educativo (UNESCO, 2021, p. 28). Las acciones sugeridas para alcanzar este objetivo incluyen analizar tanto los beneficios como las limitaciones del uso de las TIC, así como definir cómo se gestionará el aula y cómo se llevará a cabo el desarrollo profesional constante (UNESCO, 2021).

Las otras dos metas se sitúan en el ámbito 6, referente al Aprendizaje Profesional de los Docentes. Uno de estos objetivos, denominado KA.6.c, consiste en "Identificar problemas relacionados con el comportamiento y la seguridad en Internet, y responder a ellos" (UNESCO, 2021, p. 33). Las actividades sugeridas para su cumplimiento son:

Examinar y elaborar estrategias apropiadas para responder al ciberacoso. Velar por la corrección del comportamiento y las acciones al interactuar con otras personas en línea. Determinar los orígenes y el efecto de virus, estafas, spam, cookies y ventanas emergentes de publicidad. Gestionar la confidencialidad de los datos personales y saber qué hacer cuando aparecen contenidos inapropiados. Estas competencias serán importantes en entornos de aprendizaje informáticos y móviles. (UNESCO, 2021, p.33)

El último objetivo que aborda el tema de la seguridad digital es el KA.6.e, que se centra en "Modelar los principios de la ciudadanía digital" (UNESCO, 2021, p. 33). Las actividades propuestas para demostrar que el docente ha alcanzado esta competencia incluyen "Demostrar prácticas apropiadas para aplicar en línea, especialmente en términos de comunicación, etiqueta, cumplimiento legal, protección personal y de los estudiantes, salud y bienestar, y respeto de los derechos y responsabilidades" (UNESCO, 2021, p. 33).

Como se evidencia, la UNESCO también sugiere actividades para los docentes que promueven la seguridad de los individuos dentro del entorno escolar. Lamentablemente, este tipo de conocimientos rara vez se difunden entre los profesores y tampoco se han integrado de manera sistemática en las políticas educativas o en los programas de estudio. La UNESCO complementa el ICT-CFT con un recurso llamado "Alfabetización Mediática e Informativa Currículo para profesores" (AMI), diseñado específicamente para el cuerpo docente. Este documento aborda de manera integral las tendencias educativas digitales, considerando la integración de la radio, televisión, Internet, periódicos, libros, archivos y bibliotecas digitales para el desarrollo de competencias (UNESCO, 2011). Estas competencias proporcionan a los docentes el conocimiento necesario

para navegar de manera segura en el entorno digital y ajustar sus prácticas pedagógicas en consecuencia.

El AMI, o Alfabetización Mediática e Informativa, se establece como un sistema completo destinado a los profesores, adoptando un enfoque integral y sistemático. Se reconoce que, la alfabetización mediática e informativa debe llegar efectivamente al estudiantado y es fundamental que los docentes sean alfabetizados en primer lugar.

Esta estrategia, concebida como una clave fundamental para desencadenar un efecto multiplicador, plantea que los docentes instruidos en alfabetización mediática e informativa pueden potenciar la capacidad de los estudiantes para "aprender a aprender" de manera autónoma (UNESCO, 2011). Además, no solo apunta a fortalecer la autonomía del estudiantado, sino también a equiparlo con herramientas fundamentales en el manejo efectivo de la información en un entorno digital en constante evolución.

Dentro de este marco, el AMI se dedica a cultivar competencias que abarcan desde la localización y evaluación hasta la organización, comunicación y procesamiento de la información. Asimismo, el programa se orienta hacia el desarrollo de habilidades para discernir y valorar el uso ético de la información, contribuyendo así a la formación de ciudadanos digitales responsables y críticos (UNESCO, 2011).

Aunque son 14 los puntos, que propone AMI en UNESCO (2011) aquí solo destacamos los referentes al uso responsable y seguro, siendo los siguientes tres:

- Ética en los medios y en la información.
- Las capacidades, los derechos y las responsabilidades de los individuos en relación a los medios e información.
- Estándares internacionales (Declaración Universal de los Derechos Humanos) libertad de información, garantías constitucionales en relación a la libertad de expresión, limitaciones que se necesitan para evitar violaciones de los derechos de las personas (tales como discursos de odio, difamación y privacidad). (p.22)

Desarrollar estrategias efectivas para mitigar los riesgos asociados al entorno digital demanda una serie de aprendizajes, habilidades y competencias específicas, cuya comprensión y dominio son esenciales en el docente. La labor de instruir sobre cómo ser un ciudadano digital responsable también recae en el profesorado, implicando la necesidad de capacitarlo en instaurar una cultura digital que fomente la conciencia entre los estudiantes, orientándolos hacia la adopción de comportamientos adecuados en el ámbito digital. El proceso de formación busca dotar a los alumnos con las destrezas y competencias necesarias no solo para desenvolverse en un mundo globalizado y colaborativo, sino también en proteger su integridad y preservar una huella digital que contribuya a su éxito en la era digital actual.

De igual manera los en los lineamientos del Servicio Profesional Docente, específicamente en la dimensión 4, se establece que un docente debe reconocer y asumir las responsabilidades legales y éticas asociadas a su labor, priorizando el bienestar de sus alumnos (SEP, 2018).

La Evaluación del Desempeño Docente y Técnico Docente del ciclo escolar 2018-2019 proporciona directrices relacionadas con este aspecto. En la evaluación, se espera que el docente demuestre un compromiso efectivo con su responsabilidad ética y legal, garantizando así la protección y el bienestar del estudiantado.

Un docente de Educación Secundaria que se desempeña eficazmente debe, para el ejercicio de la docencia, contar un conocimiento sólido del marco normativo que rige los servicios educativos, así como con la capacidad para analizarlo críticamente y practicarlo en su desempeño; de tal manera que asuma las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión. Además, debe contar con las habilidades necesarias que le permitan establecer un clima escolar en el que sus acciones y actitudes favorezcan el aprendizaje, la sana convivencia, la equidad e inclusión educativa y la seguridad de todos los integrantes de la comunidad escolar. (SEP, 2018, p. 40)

Ante esto, el docente debe tener una comprensión cabal de los riesgos inherentes a su presencia en el ámbito digital y, en consecuencia, buscar la formación adecuada con el fin de estar preparado tanto ante los nuevos desafíos e impartir a sus estudiantes las competencias esenciales para navegar de manera segura en línea, poder reconocer los indicios sugerentes de que un estudiante está siendo objeto de un ciberataque, tener disposición a tomar acciones preventivas e intervencionistas y enfrentar la problemática. Capacitarse, requiere trabajar en colaboración con equipos multidisciplinarios y redes de apoyo para desempeñar de manera efectiva el papel de mediadores entre la institución educativa, la familia y la víctima del ciberataque.

Los peligros que enfrentan especialmente las niñas, niños y jóvenes, que constituyen una población vulnerable, subrayan la necesidad de que tanto las familias como los docentes colaboren estrechamente en la creación de entornos seguros de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, además es fundamental desarrollar propuestas de acción que faciliten la identificación temprana de situaciones de riesgo y la prevención efectiva de diversos peligros.

Es fundamental actualizar el perfil del docente para cumplir con las demandas del ciudadano digital. Se requiere ofrecer una formación dirigida a los educadores que se centre en el desarrollo de competencias y destrezas tecnológicas, de acuerdo con las directrices establecidas en el Marco Común Europeo. Posibilitando a los docentes en el abordaje eficaz de situaciones de ciberviolencia, aplicando protocolos de actuación adecuados al interactuar con menores.

Fomentar la competencia digital en el ámbito educativo demanda una integración efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el entorno escolar, así como una capacitación adecuada de los docentes en este aspecto. Posiblemente, sea crucial promover una cultura digital en las aulas y alinear el sistema educativo con las demandas de la actual "sociedad en red".

Además, surge la imperiosa necesidad de capacitar al docente con el propósito de orientar el desarrollo de competencias y destrezas en el estudiantado en el uso significativo y productivo de la tecnología, con un enfoque especialmente centrado en la seguridad y el respeto.

Se debe proporcionar una "guía de etiqueta" que permita al docente ser consciente de dos realidades distintas: en primer lugar, el reconocimiento de que la comunidad global puede contribuir al éxito del individuo, si posee las habilidades básicas necesarias para utilizar la tecnología de manera efectiva; y, en segundo lugar, la percepción de que cada interacción en la web, deja una marca digital que moldea la imagen e identidad en línea del individuo. Frente a esta dualidad de perspectivas, recae sobre el docente, la responsabilidad de adquirir la capacitación tecnológica y de ciberseguridad necesaria, para la promoción de una cultura digital segura y responsable.



SOBRE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

MÉTODO

El estudio se enmarca dentro de un enfoque exploratorio de naturaleza cuantitativa, fundamentado en la adopción de dos conceptos clave. El primero de ellos es el de la "sociedad mediática del saber", el cual se refiere a la difusión y penetración del conocimiento científico en el ámbito digital, generando las condiciones para la emergencia de las sociedades del conocimiento (CMSI, 2005). Se entiende que el conocimiento científico ya no es exclusivo de unos pocos y se encuentra cada vez más mediado por las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, el segundo concepto abordado es el de la "circulación mediática de conocimientos", el cual se refiere al proceso de transmisión, transferencia o intercambio de conocimientos, destacando la diversidad de los procesos, redes y filtros a través de los cuales se difunden los conocimientos (Moity-Maïzi, 2011). En este contexto, se comprende que la producción del conocimiento científico no se limita únicamente a su creación y publicación, sino que también implica una difusión mediática específica que puede influir en su recepción y reconstrucción por parte de la audiencia.

Estrategia de búsqueda

Basándose en lo expuesto, la estrategia adoptada se estructuró en el siguiente procedimiento. En una primera etapa, se llevó a cabo la búsqueda y recopilación de documentos a partir de bases de datos reconocidas en el ámbito académico y científico, tales como CONRICyT, SciELO, Redalyc, Iresie, Dialnet y Researchgate (consultar tabla 2). Posteriormente, se procedió a realizar una búsqueda exhaustiva a través de Google Académico, con el propósito de comparar los resultados obtenidos mediante las bases de datos previamente mencionadas. En una fase ulterior, se llevaron a cabo revisiones sistemáticas (RS) y meta-análisis (MA) con el fin de localizar, seleccionar y evaluar críticamente las investigaciones pertinentes.

Las RS y los MA representan enfoques metodológicos de investigación que se orientan a recopilar de manera sistemática y objetiva las evidencias provenientes de estudios empíricos relacionados con un mismo problema de investigación (Sánchez-Meca y Botella, 2010). Estos tipos de estudios permiten ofrecer una visión integral y exhaustiva de la literatura científica en torno al tema de interés.

Se establecieron tres categorías de análisis para examinar la violencia dirigida hacia los docentes en entornos escolares:

1. Violencia escolar dirigida al docente: Se consideraron los documentos en los cuales el docente fue el sujeto víctima de violencia en el contexto escolar.
2. Violencia mediática dirigida al docente: Se incluyeron los documentos que abordaron casos en los cuales el docente fue objeto de violencia perpetrada por estudiantes, padres de familia o colegas, utilizando como medio las redes sociales.
3. Acoso escolar o mobbing hacia el docente: Se seleccionaron los documentos en los cuales se examinaron situaciones de acoso o mobbing dirigidas al docente, ya sea como sujeto de atención o fuente de información, llevadas a cabo por estudiantes, padres de familia o colegas,

tanto en el entorno escolar como a través de plataformas en línea. Se excluyeron las investigaciones que se enfocaron en casos donde el agresor fue el director escolar, así como aquellas centradas en el síndrome de desgaste ocupacional (burnout) según definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021).

Selección de artículos

En una fase inicial, se llevó a cabo una búsqueda utilizando una serie de términos tanto en español como en inglés en diversas bases de datos. Estos términos incluyeron variantes como "violencia al docente", "violencia hacia el docente" y "violencia contra el docente" en español, así como "violence against teacher", "mobbing to the teacher" y "teachers bullied by students" en inglés. Además, se aplicaron restricciones adicionales para refinar la búsqueda, limitándola a los términos que aparecían específicamente en el título de los documentos y a archivos en formato Adobe Acrobat PDF, así como a páginas que no requerían licencias para su acceso. Se empleó el operador booleano AND para combinar los términos de búsqueda previamente mencionados. Como resultado de este proceso, se obtuvo una cadena de búsqueda específica, como "violencia docente" AND mobbing, lo que arrojó un total de 49 investigaciones encontradas en el período comprendido entre 1999 y 2020.

Tabla 2.

Características de las bases de datos.

Base de datos	Sede	Total encontradas
Conricyt	México	6
Scielo	México	7
Iresie	México	15
Redalyc	México	4
Dialnet	España	3
Reserchgate	USA	14
Total		49

Fuente: Elaboración Propia. Iresie y Reserchgate son los buscadores que brindaron más material y este último da la oportunidad de ponerte en contacto directo con el autor del artículo.

El proceso de selección se ejecutó en varias ocasiones y en distintas fechas con el fin de asegurar una búsqueda lo más precisa posible. Además, se aplicaron restricciones adicionales en cuanto al idioma, descartando aquellas investigaciones que no estuvieran redactadas en español o inglés. Posteriormente, se repitió el mismo procedimiento utilizando Google Académico, lo que resultó en la identificación de 24 investigaciones relevantes (tabla 3).

Tabla 3.		
<i>Características de búsqueda en Goolge Académico.</i>		
Base de datos	Sede	Total, encontradas
Academia	USA	1
Arastirmax	USA	1
Biblio 3 (Universidad Rafael Landivar)	Guatemala	1
Biblioteca 2	Venezuela	1
Biblioteca Digital (UNAM)	México	1
COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa)	México	2
D-Scholarship@Pitt,(Universidad de Pittsburgh)	USA	1
Elementary Education Online	Turquía	1
Horizon(hrpub)	USA	1
Ibero (Universidad Iberoamericana)	México	2
IGI Global	USA	1
Net Journal,	Nigeria	1
Ocerint,	Turquía	1
Reibci	USA	1
remo.ws	México	1
Rpsico, (Universidad de Mar de la Plata)	Argentina	1
Science Direct	Amsterdan	
Semantic Scholar(Allen Institute for Artificial Intelligence)	USA	1
Springer	Suiza	1
UNAM,	México	1
UNAP	Perú	1
UPAO	Perú	1
UPN- Ajusco,	México	1
Total		24

Fuente: Elaboración Propia

De esta manera, se recolectaron un total de 73 investigaciones, de las cuales se excluyeron 10. Tres de ellas fueron desestimadas porque correspondían a informes de estudios previos, aunque bajo títulos distintos; otras cinco fueron descartadas por su antigüedad, al ser anteriores al año 2010; y dos más fueron eliminadas debido a que su enfoque principal estaba orientado hacia la prevención de la violencia, relegando al docente a un segundo plano como objeto de estudio. Por consiguiente, se obtuvo un conjunto final de 63 documentos, los cuales fueron registrados en Mendeley Citation Plugin para asegurar un acceso ágil y directo a la información en cualquier momento.

Revisiones sistemáticas (RSs) y de meta-análisis (MA)

Para llevar a cabo la revisión sistemática y el meta-análisis, en primer lugar, se procedió a clasificar los documentos según las tres categorías que describen los tipos de violencia dirigida hacia los docentes. Posteriormente, se elaboró una tabla analítica que recogiera información general de los documentos, como el año de publicación, país de origen, idioma, fuente de obtención (base de datos o revista), autor, título, problemática abordada, objetivos, metodología, método, técnicas empleadas, variables consideradas, población estudiada, resultados obtenidos, conclusiones, así como aspectos positivos y negativos identificados. De esta manera, se recopilaron los aspectos más destacados de los artículos recopilados, a partir de la integración de las tres categorías que identifican al docente como víctima. Posteriormente, se llevó a cabo una última revisión para seleccionar cinco artículos como lecturas prioritarias, priorizando aquellos que abordaban la ciberviolencia dirigida hacia los docentes. Esta elección se fundamentó en el contexto actual de pandemia a nivel mundial y la consiguiente transformación del entorno educativo, lo que ha llevado al docente a enfrentarse a nuevas realidades. De este modo, se dio inicio a la elaboración de una matriz para resumir los hallazgos, identificar factores de riesgo, limitaciones, sugerir futuras líneas de investigación y analizar la prevalencia/incidencia en cada uno de los estudios.



ESTUDIOS INTERNACIONALES Y NACIONALES

CAPÍTULO IV

Se observa un extenso corpus de literatura relacionada con la violencia en general; sin embargo, en lo que respecta a la investigación centrada en la violencia dirigida específicamente hacia los docentes, se constata una cantidad relativamente limitada de documentos. Se destaca la escasez de estudios abordando esta problemática en el contexto del estado de Sinaloa, evidenciando así una notable falta de exploración en esta área específica.

Para elaborar un panorama exhaustivo del estado actual de la investigación, se dividieron los estudios en once criterios centrados en el docente como sujeto principal de análisis. Los criterios incluyeron aspectos como la violencia dirigida al docente, el acoso que enfrenta, las diversas formas de acoso, los ataques electrónicos, las causas subyacentes de la violencia hacia los docentes, las características tanto del docente como del estudiante acosador, la participación de otros perpetradores, los efectos de la violencia en el docente, la formación docente y las estrategias para actuar, intervenir y prevenir la violencia. Si bien algunos estudios abordaron múltiples criterios, se optó por presentar la información de cada autor de forma individual, en ocasiones los mismos autores se repiten debido a la diversidad de temas abordados en sus investigaciones. Es significativo señalar que es habitual que varios tipos de violencia sean tratados en un mismo documento.

A continuación, se ofrece una revisión detallada de los estudios tanto nacionales como internacionales que exploran estas temáticas, abarcando el periodo comprendido entre 2009 y 2020.

Violencia al docente

En Latinoamérica, actualmente se está presentando un panorama de presiones que afectan al docente, colocándolo más en el plano de víctima de toda la estructura del sistema escolar, incluyendo los órganos de gobierno y la dirección de la escuela, como victimario, a pesar de esto León y Edison (2009) en una búsqueda y análisis de los trabajos que circulaban en bases de datos de fácil acceso y de formato electrónico; encontraron que, hasta ese momento la violencia prevalecía como foco en atención era aquella entre estudiantes (entre iguales), misma que sigue prevaleciendo; de las investigaciones donde el sujeto violentado es el docente, solo fueron localizadas nueve, lo que evidencia lo poco que se ha tratado esta temática a pesar de la gravedad del problema y solo tres trataron la violencia entre docentes y directivos.

León y Edison (2009) reconocen a la “violencia simbólica” como parte de las prácticas aceptadas e incluso promovidas por los padres de familia, aunado a la falta de atención de directivos y compañeros de trabajo, las presiones familiares, el alto nivel de trabajo, la existencia de una inadecuada política escolar, acciones y actitudes que ocasionando sentimientos de inseguridad.

Para León y Edison (2009) las principales agresiones son las provocadas por los estudiantes a fin de lograr la pérdida de autoridad del docente, legitimando así los castigos; otro dato a resaltar es que la mujer docente, es la más presionada; además de estar expuesta a sufrir agresión y discriminación sexual pues tiene la necesidad de convivir en un ambiente sexista. Los docentes llegan a experimentar un sentido de desamparo debido a las formas de violencia presentadas, lo que los lleva a interpretar diversos elementos como simbólicamente violentos.

Se debe considerar el tema de la violencia contra los docentes como potencializador en el impulso de cambios para la mejora de la práctica educativa, dado que son una pieza clave en el éxito educativo y a pesar de ello, las investigaciones suscitan poco interés.

Reddy, Espelage, McMahon, Anderman, Lane, Brown, Reynolds, Jones, y Kanrich, (2013) consideran la necesidad de contar con más información acerca de la prevalente victimización de docente, su naturaleza y el porcentaje de experiencias para entender la dinámica escolar y para ello crearon el primer grupo de trabajo denominado violencia dirigida contra docentes, encontrando que la agresión más común contra el docente es la verbal, otros tipos de violencia observados son amenazas, asaltos, intimidación y acoso; en total encontraron once formas de victimización: observaciones obscenas, estos obscenos, amenazas verbales, intimidación, violencia cibernética, robo de propiedad privada, daños a propiedad privada, objetos lanzados, ataque físico y ataques con armas. Algunas de las circunstancias más comunes asociadas a la violencia física ejercida a los docentes fueron al momento de disciplinar al estudiante o al trabajar con estudiantes de educación especial. Si bien, los docentes son los encargados de la excelencia académica, sin importar los grupos diversos de estudiantes que manejan, la falta de equipamiento en las escuelas y del poco o nulo apoyo para hacer frente a la violencia perpetrada contra ellos, a pesar de ello y en medio de todos estos compromisos, los hallazgos existentes apuntan a tasas alarmantes de violencia contra el docente y la atención inmediata debe ser garantizada.

Lokmić, Opić y Bilić, (2013) comentan que, en las escuelas, los maestros suelen estar expuestos a formas tradicionales de violencia, es decir, física, verbal y social. La violencia verbal es la forma más común y suele ser usada tanto por los estudiantes como por los padres de familia, implicando la desmoralización de la víctima por los insultos, el ridículo, la humillación, la contemplación y el desprecio de los resultados. La violencia social (relacional) incluye decir mentiras sobre la víctima para humillar y socavar su dignidad.

En su investigación "*Violence against Teacher. Rule or Exception*", Lokmić, Opić y Bilić, (2013) parten de describir la situación actual de la violencia a los docentes en las escuelas, determinar la prevalencia de violencia contra los docentes por parte del alumnado, analizar las razones por el surgimiento de la violencia contra el docente, analizar las razones de agresión por parte de los estudiantes y describir cómo los docentes perciben la violencia; teniendo como hipótesis que los docentes

de secundaria están más expuestos a comportamientos violentos de sus alumnos que los maestros en las escuelas primarias, los maestros son más a menudo víctimas de comportamiento violento (publicación inapropiada contenido en línea) por sus estudiantes que sus colegas femeninas y que hay una estadística significativa correlación entre edad (años de servicio en la escuela) y frecuencia de violencia. Fue una investigación cuantitativa, desarrollada en cinco primarias y cinco secundarias de la República de Croacia, donde la muestra incluyó a 175 docentes, 88 de nivel primaria y 81 de secundaria. Como datos relevantes se obtiene que, son igual de violentos tanto en primaria como en secundaria, a pesar de la edad el comportamiento es similar, hay falta de respeto a la autoridad y falta de buenos modales. La violencia contra el docente es un gran problema en las escuelas y rara vez se habla de ello, asimismo en la mayoría de los casos, los maestros no están protegidos por el sistema y se quedan solos en estos casos.

En el caso de México, Gómez, (2014) plantea que la violencia al docente es un tema actual que requiere la atención de diferentes actores: docentes, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, académicos y la sociedad en general, además señala el no poder ser resuelta de manera única, a partir de una perspectiva, una metodología, una disciplina o un enfoque. Por esta razón, requiere una reflexión colectiva, interdisciplinaria, sobre varios asuntos relacionados con la convivencia y las interacciones cotidianas entre alumnos y docentes, y va más allá de los contenidos educativos solamente.

Gómez, (2014) parte del supuesto que la escuela y la cultura despliegan, producen y posibilitan la reproducción de la violencia, además, es capitalizada de distintas maneras por sus integrantes en condiciones de desigualdad y oportunidades para utilizarla y/o afrontarla. En su investigación retoma el concepto de violencia a partir de Redorta (2005) quien considera que la violencia se aplica en todas aquellas situaciones donde se presenta un conflicto, aunque es importante mencionar que no todo conflicto deriva necesariamente en un acto violento.

Gómez, (2014) destaca que a pesar de que la violencia al docente ha ido creciendo, muchos no se atreven a reconocerlo por vergüenza, pues es una manera de evidenciar deficiencias en su trabajo y en la forma de realizarlo, incluso de

mostrar debilidad. La negación por parte del docente al reconocer que el problema es grave, tiende a dificultar su solución, pues una de las características de las víctimas es ocultar información contribuyendo a que la situación se agrave, teme que su denuncia sea tomada como signo de debilidad por sus compañeros y por ello no lo comparte.

Las manifestaciones de violencia no siempre representan la disrupción del orden establecido de manera inmediata, ya que también pueden ser graduales e ir creciendo progresivamente en intensidad y adoptando distintas formas y combinaciones entre sí. Los desafíos al control del docente son parte de un proceso que involucra aspectos de negociación, amenazas, contra amenazas, coacción y, en ocasiones, como los entrevistados manifestaron, violencia psicológica y física en su contra.

Para Coromac (2014) la violencia se encuentra enraizada en la cultura y se puede explicar desde múltiples procesos psicosociales y hechos políticos de la historia propia de cada país; hechos, tales como los procesos de conquista, colonización, marginación y discriminación que vivieron la mayoría de los pueblos latinoamericanos. La violencia y por ende los conflictos, se generan en los espacios sociales; las aulas son ámbitos de socialización en donde niños, niñas y adolescentes pasan gran parte de su vida y en donde se propician y establecen relaciones interpersonales, además, son inherentes a toda relación interpersonal, pero si los docentes desconocen herramientas para abordarlos y transformarlos, pueden llegar a desembocar en agresiones físicas, emocionales y psicológicas.

Zepeda et al. (2005) fragmentan la violencia en tres planos distintos pero que a su vez se complementan, dichos planos a los que el autor se refiere son los siguientes: 1. La violencia tiene una explicación de naturaleza histórica 2. Las particularidades de la violencia están definidas también por la situación que pudiera atravesar el país y confiere a la violencia determinadas particularidades y 3. La especificidad de la violencia donde intervienen una serie de factores circunstanciales que también la explican.

Kõiv, (2015) por su parte, considera necesario la recopilación de datos de los auto informes de los profesores sobre sus experiencias de victimización en el lugar

de trabajo, evaluar la victimización basada en múltiples perpetradores y evaluar varios tipos de victimización teniendo en cuenta las tendencias a lo largo del tiempo para obtener una imagen más completa de los docentes objetivo y el tipo de intimidación en el entorno escolar, pues revela que los comentarios ofensivos, los gritos, los insultos y las difamaciones (formas verbales directas de amenaza personal de pie) son tipos de intimidación comúnmente experimentados por el docente.

Kõiv, (2015) también hace mención que la intimidación dirigida a los alumnos en las escuelas ha recibido más atención en la literatura, que el acoso dirigido a los maestros, especialmente cuando se ven a los docentes como víctimas con múltiples objetivos y al describir las tendencias de acoso laboral.

Gómez y Hernández (2015) tratan de comprender la violencia escolar, particularmente la efectuada hacia el docente, analizando el papel complejo desarrollado por el profesorado partiendo de Galtung (2003) para definir la existencia de tres tipos de violencia, la directa, la estructural y la cultural. La violencia directa es visible, se concreta en forma de conductas físicas y verbales negativas: abusos de autoridad, golpes, robo, violencia de género, violencia psicológica, daños a la propiedad, insultos, entre otras; la estructural es menos visible, intervienen factores contextuales y de los propios sistemas como la marginación, la discriminación, la imposición y la exclusión; por último la violencia cultural que se concreta en actitudes, haciendo uso de simbolismos, ideologías, lenguajes, medios de comunicación y educación, esta última cumple la función de legitimar la violencia directa y estructural, así como de inhibir o reprimir la respuesta de quienes la sufren ofreciendo justificaciones de distinta índole.

Entre los hallazgos presentados por Gómez y Hernández (2015) se rescata la detección de actos de violencia física al docente: golpe en la cabeza con una botella de agua y empujones. Asimismo, el uso de apodos e insultos a espaldas de los profesores, la desobediencia, la actitud indiferente en clases, las acusaciones arbitrarias o infundadas, la amenaza, el tuteo, el tono de voz despectivo, la burla, la broma organizada y el uso de señas ofensivas como “mentadas” y levantar el dedo medio (agresión coloquial que puede simbolizar desprecio, burla y provocación, con

un matiz sexual obsceno); las acciones mencionadas fueron una constante en la interacción entre docentes y alumnos, tanto en el aula como en los espacios comunes del plantel escolar. Otras manifestaciones de violencia fueron los juicios referentes a su práctica laboral: flojo, odio, malos maestros, físico y arreglo personal desagradable, entre otros. Se reveló así la violencia directa, cultural y estructural hacia los docentes. Los alumnos a través de una serie de representaciones negativas mantienen una imagen del profesorado poco alentadora. De igual forma los docentes niegan violencia directa hacia su persona puesto que al aceptarlo vulnerarían su estatus como profesional de la educación. Además, detectaron que los docentes no cuentan con el apoyo normativo e institucional ante dichas situaciones, por lo que esta problemática crece cada vez más en los entornos escolares.

Rhona (2016) por su parte, considera que la violencia dirigida al docente es el problema más fuerte de violencia escolar, si bien se han realizado investigaciones sobre las perspectivas de la violencia estudiantil, son pocas las investigaciones que rescatan la perspectiva del docente sobre la violencia en su contra. Cuando los estudiantes lanzan insultos y abusos verbales al docente, la seguridad se ve amenazada, se ven humillados y desmoralizados, además, debilitan su potencial en la práctica educativa, no obstante, y a pesar de la gravedad y prevalencia de la situación, el docente no recibe atención que merece y poco se ha investigado al respecto. El estudiar solamente la victimización de los estudiantes, sin considerar las otras partes del sistema limita las posibilidades de solución. Es, a partir de este punto, que en su investigación "*The dynamics of student violence against teachers at a co-educational secondary school in the St George East Education District of Trinidad and Tobago: Teachers' perceptions*" permite entender la naturaleza y consecuencias de la violencia del estudiante al docente de secundaria de St, George East Distrito Educativo del Este de Trinidad y Tobago.

Kopecký, y Szotkowski, (2016) en su investigación afirman que la conducta agresiva del estudiantado y de sus padres contra el docente se confirma por las investigaciones realizadas en Estados Unidos y Europa y que los docentes a pesar de ser los encargados de la excelencia académica y de grupos diversos de

estudiantes, aunado a la falta de equipamiento en las escuelas y del poco o nulo apoyo, hace frente a la violencia perpetrada contra él.

Paredes, (2017) en su investigación “Sentidos construidos en torno a la violencia hacia profesores y profesoras”, retoma la perspectiva de docentes y estudiantes a fin de rescatar la centralidad del profesor en el logro de los procesos formativos, pedagógicos y humanos. Su objetivo consistió en comprender los sentidos construidos en torno a la violencia hacia el profesor, contribuyendo a la reflexión educativa, mediante la incorporación del tema como una categoría analítica en el ámbito de la convivencia escolar. Para su estudio se centró en la teoría innatista o activa, para quien el origen de la violencia se encuentra en los impulsos internos del sujeto, enfatiza el papel del medio ambiente y los procesos de aprendizaje.

Paredes, (2017) logró identificar de manera recurrente las agresiones verbales, ruidos molestos, gestos groseros y aislamiento e invisibilización del profesor en la sala de clases, junto con concertaciones grupales de los estudiantes para impedir su labor pedagógica. Todas estas prácticas pueden ser sindicadas como microviolencias que, si bien no provocan alarma en la comunidad escolar, e incluso algunas ni siquiera son categorizadas como violencia o agresión, pueden ser tan dañinas como una agresión directa. Como uno de los hallazgos de su estudio, se identifica que la violencia hacia el profesor (VHP) tiene un desarrollo concreto e identificable, principalmente en la sala de clases, espacio donde se desarrollan interacciones presenciales, cotidianas y frecuentes.

La función del docente no es solo transferir conocimiento, también juega un papel en la formación de personalidades de los estudiantes tanto afectivas como en los dominios psicomotores. Sin embargo, a menudo los educadores en las escuelas son ignorados y juegan un rol solo para cumplir con el dominio cognitivo cómo enseñar y dar tareas a los estudiantes, mientras que los dominios afectivos y psicomotores son ignorados, aunado a que el respeto hacia el docente ha declinado, los padres son escépticos de la autoridad escolar, por lo que ven necesario recontextualizar la autoridad del docente, pues cuando no es respetado, se convierte en “natural” el trato desagradable por parte del alumnado, como por los padres de familia (Sukyadi, Malihah, Hufad, Utami y Munggaran, 2017).

kyadi, Malihah, Hufad, Utami y Munggaran, (2017) reconocen que la violencia en la educación surge debido al castigo, si la sanción o castigo excede el límite se le llama acto violento y no siempre es física, pero puede ser en forma de violaciones de código de conducta y reglas escolares (Assegaf, 2004 citado en Sukyadi, Malihah, Hufad, Utami y Munggaran, 2017). No obstante, la emergente violencia en las escuelas se puede sentir por su desigualdad entre los actores; cuando ocurre del docente al alumnado es considerada como un reductor de la dignidad y autoridad del docente, pero es considerada una violación a la protección del infante cuando la violencia ha sido efectuada por el alumnado a el docente y además es vista como un fracaso en la educación del alumnado mismo (Sukyadi, Malihah, Hufad, Utami y Munggaran, 2017).

Para Foladori y Silva (2017) el docente es violentado por un sistema que le impone infinitos controles mediante una burocracia infernal, y no es más que la cara visible de una institucionalidad que instala la guerra entre pares, la lucha de todos contra todos por los mejores puestos, trabajos y cargos, sometiéndose a un proyecto social global, en función de decisiones, para las que no se le tomó en cuenta; el docente debe validarse mostrando sus capacidades “pedagógicas”: si todos aprueban, significa que no es muy exigente, por lo que al sistema no le sirve; si muy pocos lo hacen, atenta contra el negocio institucional y además se convierte en blanco de críticas por “mala pedagogía”.

Es así, como el Estado que burocratiza su ejercicio y los somete a condiciones que están fuera de su control. La institucionalidad en educación, ya sea ministerios, secretarías, direcciones municipales u otros órganos reguladores del sistema estatal, ejerce un estricto control de la actividad de los docentes, ya sea a nivel nacional o local. Este control burocrático del trabajo de los profesores alcanza niveles insospechados: entrega de planificaciones de clases estandarizadas para todas las escuelas de una localidad, diseño de instrumentos de evaluación también estandarizados en torno a aprendizajes esperados según el currículum oficial, lineamientos de lo que son las buenas prácticas docentes que han sido elaboradas al margen de cualquier participación de los propios docentes, e inclusive sistemas de evaluación del desempeño centrados en indicadores (Foladori y Silva, 2017).

Los resultados de investigaciones previas presentan que la profesión docente conlleva un alto riesgo de victimización en el lugar de trabajo y en lo referente a la exposición de los docentes a la violencia es un área de estudio científico relativamente nueva por lo que se tiene información limitada sobre el alcance y la naturaleza de este problema, especialmente en Serbia, donde la mayoría de los autores contemporáneos informan una mayor prevalencia de victimización de los docentes en la escuela secundaria que de los docentes en la escuela primaria, pues están más expuestos a la violencia verbal y física de los estudiantes en la escuela secundaria (Žunić, Pavlović, y Kaljača, 2018).

Durante un año escolar anterior, casi el 80% de los docentes de secundaria en Serbia experimentan alguna forma de comportamiento violento de los estudiantes. Los profesores están expuestos con mayor frecuencia al acoso (78%), en forma de palabras o gestos obscenos por parte de los estudiantes. La frecuencia de otras formas de victimización docente es significativamente menor, pero no despreciable. Durante el año escolar anterior, más del 15% de los maestros sufrieron robo o destrucción de propiedad personal o violencia física, se encontró que la victimización está significativamente relacionada con el género, la edad y la antigüedad del docente. La prevalencia anual de victimización de maestros en Serbia está en línea con los hallazgos de un estudio similar de Croacia (Lokmić et al., 2013).

Con motivo de los continuos cambios que se producen en la sociedad, el profesorado de hoy en día debe enfrentarse a situaciones que hace poco o no existían, o existían en menor medida. La indisciplina en las aulas, la gran diversidad de alumnado, la poca valoración social de la docencia y la delegación de responsabilidades educativas, tradicionalmente propias de la familia, y que ahora se pretende que sean asumidas en exclusiva por el profesorado, hacen de la escuela un entorno cada vez más hostil para los trabajadores y trabajadoras de los centros escolares, un entorno en el que las situaciones de violencia, física o psicológica, son cada vez más frecuentes. (FETE-UGT, C.E.F., y Laboral, 2019).

FETE-UGT, C.E.F., y Laboral, (2019) definen violencia como un comportamiento deliberado, que provoca, o puede provocar, daños físicos y/o psíquicos a otras personas, esta se suele asociar, en exclusiva, con la agresión física. Sin embargo, este concepto debe ser más amplio y debe incluir otras conductas como insultos, vejaciones, amenazas y todo tipo de situaciones que sean capaces de intimidar o “violentar” a las personas que las sufren y para el concepto de factores psicosociales hace referencia a aquellas condiciones presentes en el trabajo que tienen capacidad de afectar al bienestar o a la salud del trabajador, influyendo al desarrollo de su trabajo.

En su estudio cuantitativo de alcance exploratorio y descriptivo donde se utilizaron encuestas, entrevistas en profundidad y grupos de discusión, se encontró que los comportamientos violentos que realiza el alumnado contra el profesorado son insultos, agresiones físicas, maltrato psicológico y hostigamiento sexual. En relación a las respuestas que han dado los docentes respecto a sus relaciones con las familias del alumnado también se dieron insultos, agresiones físicas y maltrato psicológico. Como parte de sus conclusiones FETE-UGT, C. E. F., y Laboral, (2019) rescatan que parece incongruente que exista toda una serie de medidas preventivas, valoradas mayoritariamente por el profesorado de forma notable, y sin embargo existe una percepción de riesgo alto o muy alto como ocurre en el caso de riesgo percibido a sufrir una agresión por parte de los alumnos o con las situaciones de disrupción en el aula.

Por último, se presenta el estudio de Longobardi, Badenes-Ribera, Fabris, Martinez y McMahan, (2019) para quienes la violencia dirigida a los docentes se ha vuelto un problema de salud pública, por lo que en su investigación “*Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis*” presentan la prevalencia de la violencia perpetrada contra los maestros por los estudiantes y cómo estas tasas varían según el marco de tiempo del informe, el informante y el tipo de violencia. Entre sus datos relevantes presentan que, la prevalencia de cualquier tipo de victimización por violencia denunciada por los maestros dentro de ≤ 2 años osciló entre el 20% y el 75% con una prevalencia combinada del 53%. La prevalencia según el marco temporal de la carrera fue menor, oscilando entre el 32% y el 40%

con una prevalencia combinada del 37,79%. Los resultados también muestran una variación en la prevalencia según el tipo de victimización (por ejemplo, ataques físicos o robo de propiedad personal), con tasas de prevalencia más bajas para tipos de victimización más intrusivos.

Este último estudio, representa el primer meta análisis que investiga la prevalencia de la violencia estudiantil dirigida contra los profesores. Los hallazgos proporcionan evidencia de la alta tasa de violencia dirigida contra los maestros, especialmente cuando se tienen en cuenta las formas de violencia tanto física como no física. La victimización de los docentes parece ser un problema internacional, lo que sugiere que el discurso de los formuladores de políticas y los profesionales debe enmarcarse dentro de un contexto internacional y al mismo tiempo considerar los matices locales.

Como se puede observar, las investigaciones en torno al tema de violencia al docente revelan aspectos como la prevalencia y naturaleza de la violencia, factores contribuyentes, su impacto, soluciones y perspectivas teóricas, que pueden ayudar a comprender el fenómeno y sus implicaciones en el sistema educativo y la sociedad en general.

En cuanto a la prevalencia, las investigaciones muestran que la violencia contra los docentes es un problema significativo. Se observa una amplia gama de comportamientos violentos, que van desde agresiones verbales y físicas hasta formas más sutiles de hostigamiento y desprecio.

La prevalencia de la violencia varía según el tipo de violencia, el marco temporal y el contexto específico de la escuela. Sin embargo, en general, se evidencia que una proporción considerable de docentes ha experimentado algún tipo de violencia por parte de los estudiantes. Algunos de los investigadores que se enfocan en este tema son León y Edison (2009), Reddy, Espelage, McMahon, Anderman, Lane, Brown, Reynolds, Jones, y Kanrich (2013), Lokmić, Opić y Bilić (2013), Gómez (2014), Paredes (2017), y Longobardi, Badenes-Ribera, Fabris, Martinez y McMahon (2019). Cada uno de estos autores ofrece diferentes perspectivas y enfoques para comprender la violencia en el ámbito educativo.

León y Edison (2009) destacan la prevalencia de la violencia entre estudiantes y la falta de atención a la violencia dirigida hacia los docentes, mientras que Reddy et al. (2013) identifican diferentes formas de victimización hacia los docentes, como la violencia verbal, amenazas, intimidación, entre otras; Lokmić, Opić y Bilić (2013) analizan las razones detrás de la violencia contra los docentes, así como la percepción de los propios docentes sobre esta problemática. Gómez (2014) plantea la necesidad de un enfoque colectivo e interdisciplinario para abordar la violencia hacia los docentes, mientras que Paredes (2017) se centra en comprender los sentidos construidos en torno a la violencia hacia los profesores desde la perspectiva de docentes y estudiantes. Por último, Longobardi y colaboradores (2019) realizan un metaanálisis para determinar la prevalencia de la violencia estudiantil dirigida contra los profesores, encontrando tasas significativas de victimización. En resumen, estos autores ofrecen una amplia gama de análisis sobre la prevalencia y naturaleza de la violencia en el contexto educativo, desde diferentes ángulos y perspectivas.

En cuanto a los factores contribuyentes, los estudios identifican una serie de factores que contribuyen a la violencia contra los docentes, incluyendo la falta de respeto hacia la autoridad del docente, la desigualdad en las relaciones de poder dentro de la escuela, la falta de apoyo institucional y la burocratización del sistema educativo, de igual manera la cultura escolar influenciada por la sociedad en general, también desempeña un papel importante en la normalización o incluso la promoción de comportamientos violentos hacia los docentes (León y Edison, 2009; Lokmić, Opić y Bilić, 2013; Gómez, 2014; Foladori y Silva, 2017; y FETE-UGT, C.E.F., y Laboral, 2019).

Estos investigadores identifican una variedad de factores que contribuyen a la violencia hacia los docentes en las escuelas, como la falta de atención por parte de la dirección escolar, la presión de los estudiantes y sus familias, la falta de políticas escolares adecuadas, la cultura sexista, la desigualdad de poder, entre otros.

León y Edison (2009) mencionan la violencia simbólica aceptada y promovida por los padres de familia, así como la falta de atención de los directivos y compañeros de trabajo, como factores contribuyentes. Lokmić, Opić y Bilić (2013) destacan la exposición de los maestros a formas tradicionales de violencia, como la física, verbal y social, mientras que Gómez (2014) señala la reproducción de la violencia en la cultura escolar y la falta de reflexión colectiva e interdisciplinaria sobre el tema como factores relevantes.

Foladori y Silva (2017) identifican la burocratización del sistema educativo y la presión por demostrar capacidades pedagógicas como factores contribuyentes a la violencia hacia los docentes, mientras que FETE-UGT, C.E.F., y Laboral (2019) resaltan la falta de apoyo normativo e institucional ante situaciones de violencia en las escuelas como un factor que agrava la problemática.

En cuanto al tema de impacto de la violencia en los docentes y en la educación, las investigaciones manifiestan que tienen consecuencias significativas para su bienestar psicológico y emocional llegando a manifestarse en su capacidad para desempeñarse efectivamente en el aula. Puede provocar sentimientos de desamparo, desmotivación y estrés, lo que a su vez afecta la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; además, la violencia en las escuelas crea un entorno de aprendizaje disfuncional que dificulta el logro de los objetivos educativos y el desarrollo integral de los estudiantes (León y Edison, 2009; Reddy et al., 2013; Gómez, 2014; Lokmić, Opić y Bilić, 2013 y Rhona, 2016).

León y Edison (2009) destacan que la violencia hacia los docentes provoca sentimientos de desamparo y puede afectar su autoridad en el aula y a su vez puede legitimar los castigos y minar la calidad de la educación. Reddy et al. (2013) identifican diferentes formas de victimización hacia los docentes, como la violencia verbal, las amenazas, el acoso y los ataques físicos, que pueden tener un impacto negativo en el bienestar y la seguridad de los maestros.

Gómez (2014) resalta que la violencia hacia los docentes ha ido en aumento y puede generar consecuencias negativas en su desempeño laboral y bienestar psicológico y a su vez afecta la calidad de la enseñanza.

Lokmić, Opić y Bilić (2013) mencionan que la violencia en las escuelas puede desmoralizar a los docentes, debilitar su potencial en la práctica educativa y afectar su seguridad en el lugar de trabajo.

Rhona (2016) considera que la violencia dirigida a los docentes es un problema grave en la violencia escolar y puede afectar negativamente la seguridad, la autoestima y la efectividad de los maestros, influyendo en la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

Otro tema que se rescata es el de respuestas y soluciones, las investigaciones destacan la necesidad de abordar la violencia contra los docentes de manera integral, involucrando a todos los actores relevantes en el sistema educativo, incluidos docentes, alumnos, padres, autoridades educativas y la sociedad en general; se enfatiza la importancia de desarrollar estrategias preventivas y de intervención efectivas, así como de proporcionar apoyo y protección adecuados a los docentes que son víctimas de violencia (Gómez, 2014; Lokmić, Opić y Bilić, 2013 y Reddy et al., 2013).

Gómez (2014) destaca la importancia de abordar la violencia hacia los docentes como un fenómeno social complejo que requiere una reflexión colectiva e interdisciplinaria. Propone la necesidad de generar estrategias y políticas educativas que promuevan la convivencia pacífica en las escuelas y fortalezcan la autoridad del docente.

Lokmić, Opić y Bilić (2013) realizan un análisis detallado de las formas de victimización hacia los docentes y destacan la importancia de brindar apoyo y recursos adecuados para hacer frente a la violencia en el entorno escolar. Sugieren la necesidad de implementar medidas preventivas y de intervención temprana para proteger a los docentes y mejorar el clima escolar.

Reddy et al. (2013) proponen la creación de grupos de trabajo específicos para abordar la violencia dirigida contra los docentes y recopilar información detallada sobre la naturaleza y la prevalencia de la violencia en el entorno escolar. Destacan

la importancia de tomar medidas inmediatas para garantizar la seguridad y el bienestar de los maestros, así como para mejorar las condiciones laborales y el apoyo institucional.

Y, por último, se rescatan los estudios basados en las perspectivas teóricas para comprender la naturaleza y las causas de la violencia contra los docentes, incluidas las teorías psicosociales, sociológicas y educativas, reconociendo la necesidad de abordarlo desde múltiples dimensiones, considerando tanto los factores individuales como estructurales que contribuyen a la violencia en las escuelas (León y Edison, 2009; Gómez, 2014; Paredes, 2017 y Foladori y Silva, 2017).

León y Edison (2009) reconocen la existencia de la "violencia simbólica" y analizan cómo las prácticas aceptadas y promovidas por los padres de familia, así como la falta de atención de directivos y compañeros de trabajo, contribuyen a generar un ambiente de violencia en las escuelas. También identifican presiones familiares, el alto nivel de trabajo y una inadecuada política escolar como factores que contribuyen a la violencia hacia los docentes.

Gómez (2014) examina la violencia hacia los docentes desde una perspectiva más amplia, considerando sus raíces en la cultura escolar y la reproducción de la violencia en la sociedad. Propone un enfoque interdisciplinario para comprender y abordar este fenómeno, que va más allá de las meras cuestiones educativas y se adentra en aspectos sociales y culturales más profundos.

Paredes (2017) se centra en comprender los sentidos construidos en torno a la violencia hacia los profesores, explorando diferentes teorías sobre el origen y la naturaleza de esta violencia. Utiliza enfoques innatistas y reactivos para analizar cómo los factores internos y ambientales contribuyen a la violencia en el entorno escolar.

Foladori y Silva (2017) abordan la violencia hacia los docentes desde una perspectiva crítica, analizando cómo el sistema educativo y las instituciones ejercen un control burocrático sobre el trabajo de los profesores. Consideran que esta estructura institucional contribuye a la violencia al imponer condiciones laborales que están fuera del control de los docentes y generando un ambiente hostil en las escuelas.

En un análisis final se rescata que la violencia contra los docentes en el ámbito educativo es un problema significativo que abarca una amplia gama de comportamientos, desde agresiones verbales y físicas hasta formas más sutiles de hostigamiento y desprecio. La violencia varía en prevalencia según el contexto escolar y el marco temporal, es alimentada por factores contribuyentes como la falta de respeto hacia la autoridad del docente, la desigualdad en las relaciones de poder, la falta de apoyo institucional, la burocratización del sistema educativo y la influencia de una cultura escolar marcada por la sociedad. Sus efectos en los docentes son significativos, generando un impacto en su bienestar psicológico y emocional, así como en su capacidad para enseñar de manera efectiva creando un entorno de aprendizaje disfuncional que dificulta el logro de los objetivos educativos.

En el abordaje del problema, se proponen diversas respuestas y soluciones que van desde la implementación de medidas preventivas y de intervención temprana hasta el fortalecimiento del apoyo institucional y el desarrollo de políticas educativas que fomenten la convivencia pacífica en las escuelas y es crucial adoptar un enfoque integral e interdisciplinario que involucre a todos los actores relevantes en el sistema educativo para garantizar la seguridad y el bienestar de los docentes y mejorar el clima escolar en general.

Acoso al docente

Los docentes que no se sienten cómodos en su trabajo o carecen de una sensación de bienestar pueden no ser capaces de desempeñarse a su propia satisfacción en el puesto exigente. La experiencia de ser sometido a acoso en el trabajo constituye una gran amenaza para el bienestar de los profesores. Una de las características especiales del trabajo del maestro es que los maestros pueden ser objeto de acoso escolar por personas cuyo estatus dentro de la institución es más bajo que el de ellos, es decir, por estudiantes. Este es un tipo de acoso de naturaleza bastante especial, se ha descubierto que, para los docentes, las principales fuentes de acoso son los estudiantes y los padres de los estudiantes (Kauppi, y Pörhölä, 2012).

Kauppi, y Pörhölä, (2012) retoman a Terry, (1998) para definir acoso como la intimidación que ocurre en situaciones en las que la víctima no puede escapar fácilmente y cuando un desequilibrio de poder es explotado y abusado por un individuo o individuos que en esa circunstancia particular tiene ventaja caracterizándose por persistencia, actos repetitivos de agresión física o psicológica.

De igual manera definen la acción del Estudiante Acosador de Docentes (EAD) – a partir de Terry, (1998) *Student Bullying Teacher* (SBT) – cuando un estudiante acosa a su maestro, existe una situación en la que una parte que ocupa una posición de estatus inferior dentro de la institución acosa a una posición de estatus superior. Puede considerarse que constituye el llamado "abuso entre pares". En esta definición, el criterio sobre el desequilibrio de la relación de poder no se puede aplicar en la definición del acoso al docente por parte del estudiantado, de la misma manera que se aplica en la definición de acoso, que tiene lugar a nivel de compañeros. De las definiciones anteriores Kauppi, y Pörhölä, (2012) definen, el acoso del estudiantado al docente (AED) como un proceso de comunicación en el que un docente es sometido repetidamente, por uno o más estudiantes, a la interacción que él o ella percibe como insultante, molesta o intimidante.

En los hallazgos presentados por Kauppi, y Pörhölä, (2012) se encuentra que los docentes habían experimentado acoso por solo un estudiante o un pequeño grupo de estudiantes, solo unos pocos habían sido intimidados por un grupo de más

de cinco estudiantes. La observación difiere de las realizadas sobre el acoso entre estudiantes, donde se ha demostrado a un gran número de estudiantes participantes en la intimidación en varios roles. Aunque el acoso a los profesores por parte de los estudiantes no parece contener las características de un fenómeno grupal tan evidente como es el acoso escolar de estudiantes a estudiantes, las investigaciones deben examinar con más detalle, el número de agresores y tipos de roles de los estudiantes en situaciones de intimidación, donde el objeto de la intimidación es un docente.

Kauppi, y Pörhölä, (2012) también hacen hincapié que los docentes son objeto de acoso con mayor frecuencia por parte de estudiantes a los que estaban enseñando en el momento de su respuesta y una cuarta parte de los encuestados había experimentado acoso por parte de estudiantes a quienes nunca habían enseñado. Los docentes están expuestos a diferentes formas de intimidación que por lo general son estudiantes varones y según la evaluación, la mayoría de los estudiantes que los acosaron también acosaron a otros de sus compañeros.

El acoso escolar a docentes es un problema distinto, complejo y multifacético, a pesar de ser un problema global es poco reconocido en lo académico, en las esferas sociales y en las políticas en comparación con otras formas de violencia o de intimidación al docente, lo que resulta de una comprensión limitada (Garrett, 2014).

La investigación interpretativa- documental "*The Student Bullying of Teachers*" de Garrett, (2014), define EAD como los actos repetitivos de comportamiento agresivo dirigidos a docentes por un alumno que le puedan causar daño físico, psicológico, emocional o profesional caracterizado por un desequilibrio de poder donde el estudiante está en una posición de mayor que el docente, basado en factores que pueden ser evidentes para el observador e independientes de la autoridad superior percibida del maestro. Entre sus hallazgos menciona que a los docentes, a quienes generalmente se les considera tienen una posición de poder superior, quedan sin él, por las múltiples dinámicas ejercidas, como lo es, el poder innatamente imbuido en los docentes a través de la estructura jerárquica de la escuela que llega a ser desafiado, si el estudiantado es consciente del descontento

con la administración, la disciplina, de los procedimientos intransigentes y de las débiles competencias docentes para confrontar al alumnado.

El acoso es un fenómeno mundial que ha recibido una atención considerable durante las últimas cinco décadas (De Wet, 2011 y Yahn, 2012). Yahn (2012, p.25) por su parte afirma que el acoso "no es un conjunto finito y estático de comportamientos; es una respuesta adaptativa a las influencias sociales y ecológicas "; además, el comportamiento de intimidación se considera un evento recurrente, que se mueve en un ciclo continuo.

El ciclo comienza con burlas, seguido de pruebas, amenazas e intimidación, que pueden conducir a la violencia (Rademeyer, 2008 citado en Woudstra, Janse, Visser, 2018). En consecuencia, el acoso escolar se ve como la interacción entre el (los) acosador (s) y la (s) víctima (s), donde las reacciones de cada parte juegan un papel en el ciclo del acoso.

Por lo anterior la investigación "*Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health*" de Woudstra, Janse, Visser, (2018) respaldada por el paradigma ecosistémico, examinó la proporción de profesores que informaron haber sido expuestos al acoso escolar por parte de los alumnos. Ellos parten de que no se ha acordado una definición para el acoso de alumno a maestro. Sin embargo, dado que el acoso de alumno a profesor se produce en el contexto escolar, en el lugar de trabajo de los profesores, este tipo de acoso se considera una forma de acoso laboral. Carbo y Hughes (2010) lo definen como el "abuso no deseado, de cualquier fuente de poder que tenga el efecto o la intención de intimidar, controlar o despojar a un objetivo de su derecho a la estima, el crecimiento, la dignidad, voz u otros derechos humanos en el lugar de trabajo ". A pesar de la falta de una definición de acoso de estudiante a docente (AED), se ha descrito éste, específicamente como "actos maliciosos para desempoderarlos [a los maestros] como profesionales y seres humanos" (De Wet, 2010a, p.195). La definición y descripción anterior combinan aspectos de la naturaleza debilitante del acoso escolar, así como el desempoderamiento y su impacto negativo.

Los resultados presentados por Woudstra, Janse, Visser, (2018) indican que una gran proporción de profesores que participaron en su estudio informaron que

habían experimentado acoso verbal (62.1%) y físico (34.6%) por parte de los estudiantes durante el último año, mientras que el acoso indirecto (27%) y el acoso cibernético (6.6%) fueron menos frecuentes. La mayoría de los profesores indicaron que los alumnos los intimidaban en el aula (49.3%) y durante el horario de clases (39.9%). Cuando se vivió el acoso, la mayoría de los profesores hablaron con un colega en la escuela (29.3%), un familiar (24.5%) o un amigo o amigos (23.8%) sobre la situación, mientras que el 3.1% de los profesores no habló con nadie. En las respuestas de los profesores, quedó claro que experimentaron ansiedad (24.3%) y depresión (15.4%) como resultado de haber sido intimidados por un alumno (s).

Para Garrett, (2014) el AED es un fenómeno mundial, además, ha estado “prácticamente ausente del discurso público y político en la mayoría de los países, lo que ha resultado en una respuesta caótica y fragmentada de las escuelas y los gobiernos” (p.19). Deja al docente victimizado, con una sensación de aislamiento y vergüenza (De Wet, 2010a). Según Garrett (2014), el primer paso para abordar el problema, es reconocer que el AED es un problema internacional que requiere un compromiso global, en contraposición a un enfoque limitado en un maestro o escuela individual.

Las investigaciones encontradas presentan una visión detallada y multifacética del acoso escolar hacia los docentes, abordando diferentes aspectos de esta problemática, siendo desde la definición de acoso y características hasta impacto, reconocimiento y enfoques, mismos que se presentan a continuación.

Definición del acoso escolar hacia los docentes (AED):

Kauppi y Pörhölä (2012) definen el acoso escolar hacia los docentes como un proceso de comunicación en el cual un docente es sometido repetidamente, por uno o más estudiantes, a interacciones que él o ella percibe como insultantes, molestas o intimidantes.

Garrett (2014) define el AED como actos repetitivos de comportamiento agresivo dirigidos a docentes por un alumno, caracterizado por un desequilibrio de poder donde el estudiante está en una posición superior al docente.

Características del acoso escolar hacia los docentes:

Kauppi y Pörhölä (2012) señalan que los docentes pueden ser objeto de acoso por parte de estudiantes y padres de estudiantes, con estudiantes varones siendo los principales agresores.

Garrett (2014) destaca que el AED desafía la posición de poder innata de los docentes dentro de la estructura jerárquica de la escuela, especialmente cuando los estudiantes expresan descontento con la administración o la disciplina.

Impacto del acoso escolar hacia los docentes:

Kauppi y Pörhölä (2012) observaron que los docentes que experimentan acoso pueden sufrir ansiedad y depresión como resultado.

Garrett (2014) menciona que el AED deja a los docentes victimizados con sentimientos de aislamiento y vergüenza.

Reconocimiento y respuesta al acoso escolar hacia los docentes:

Woudstra, Janse, y Visser (2018) encontraron que una gran proporción de profesores experimentaron acoso verbal y físico por parte de los estudiantes, pero también hubo una falta de reconocimiento y respuesta adecuada a este problema por parte de las escuelas y los gobiernos.

Garrett (2014) aboga por un reconocimiento global del AED como un problema internacional que requiere un compromiso global, en lugar de enfoques limitados en maestros o escuelas individuales.

Comparación de enfoques y conclusiones:

Kauppi y Pörhölä (2012) se centran en las dinámicas específicas del acoso escolar hacia los docentes y las fuentes principales de acoso.

Garrett (2014) amplía la discusión al destacar la necesidad de un enfoque global para abordar el problema del AED y su impacto en la salud mental de los docentes.

Mientras que Kauppi y Pörhölä (2012) ofrecen una visión detallada de las características y fuentes del AED, Garrett (2014) amplía la discusión al abogar por un reconocimiento global y una respuesta coordinada a este problema a nivel internacional. Woudstra, Janse, y Visser (2018) proporcionan datos empíricos sobre la prevalencia del acoso hacia los docentes, destacando la necesidad de abordar este problema de manera más efectiva en el ámbito escolar y gubernamental.

En base a lo expuesto, las investigaciones sobre el acoso escolar hacia los docentes definen el acoso como un proceso de comunicación repetida, donde los docentes son sometidos a interacciones insultantes, molestas o intimidantes por parte de estudiantes, desafiando su posición de poder en la estructura jerárquica de la escuela. El acoso puede tener un impacto significativo en la salud mental de los docentes, generando ansiedad, depresión, sentimientos de aislamiento y vergüenza. Sin embargo, a pesar de su prevalencia, existe una falta de reconocimiento y respuesta adecuada por parte de las escuelas y los gobiernos. Se destaca la necesidad de un enfoque global para abordar este problema, reconociendo su naturaleza internacional y coordinando una respuesta efectiva a nivel escolar y gubernamental y se evidencia la urgencia de comprender las dinámicas específicas, las fuentes y el impacto del acoso escolar hacia los docentes, así como la necesidad de acciones concretas para prevenir y abordar este problema en todas sus dimensiones.

Formas de acoso

El acoso a los profesores por parte de los estudiantes generalmente se manifiesta a través de insultos, comportamiento hostil y lenguaje no ético mediante una comunicación verbal y no verbal, por ejemplo, insultos, uso de lenguaje, uso de gestos insultantes, negativa a cooperar, intimidación o malestar comportamiento, acoso sexual, violencia física y destrucción de la propiedad de los maestros (Chen y Astor, 2009; De Wet, 2010a; Dzuka y Dalbert, 2007; James et al., 2008; Lahelma, Palmu, y Gordon, 2000; Terry, 1998)

Kauppi, y Pörhölä, (2012) en su investigación, realizada en Finlandia, utilizaron una encuesta denominada *“Teacher as a Victim of Bullying Scale”* realizada vía internet a 70 profesores que habían sufrido de acoso, de 86 escuelas de primaria y secundaria, para identificar los tipos de manifestaciones de AED, pudiendo ser de naturaleza verbal, no verbal o física, resaltando las siguientes:

- El acoso directo: herir a la víctima a través de medios físicos o verbales, mientras que, en el caso de intimidación indirecta, la víctima es lastimada de una manera menos directa—por ejemplo, presentando críticas a sus espaldas o difundiendo chismes hirientes e historias infundadas sobre él o ella (Keashly y Jagatic, 2003; Rayner et al., 2002; Rivers y Smith, 1994; Whitney y Smith, 1993 citados en Kauppi, y Pörhölä, 2012)
- Acoso público indirecto: comunicación que tiene como objetivo difamar al profesor a los ojos de la comunidad escolar o del público en general. (Kauppi, y Pörhölä, 2012).
- Acoso privado indirecto difiere de la variedad pública en que no implica insultos verbales reales (insultos de gesticulación o intentos de difamar al maestro; sin embargo, los estudiantes todavía se comunican o actuar de maneras que el maestro percibe como insultantes) (Kauppi, y Pörhölä, 2012).

Como nota final Kauppi, y Pörhölä, (2012) consideran necesario indagar en futuras investigaciones si el estudiantado acosado de docentes (EAD) también acosan a sus compañeros de estudio o si ellos son acosados por sus compañeros.

El acoso o bullying, como ya se mencionó, puede constituirse en comportamiento directo e indirecto, ambos casos perpetrados tanto implícitamente como explícitamente en formas encubiertas de modos relacionales, tecnológicas, físicas o verbales (Garrett, 2014).

Garrett, (2014) en su estudio pretende describir las formas más frecuentes de AED, de las cuales destaca las siguientes:

Las formas físicas del estudiante acosador o SBT (por sus siglas en inglés Student Bullying Teacher) pueden ser golpear, escupir, tirar del cabello, toques inapropiados y llamadas telefónicas abusivas (Garrett, 2014)

Las formas no físicas del acoso pueden ser *verbales* como: lenguaje sexual inapropiado, comentarios racistas, comentarios crueles e hirientes sobre la apariencia personal o del carácter del docente, intimidación y amenazas de violencia (Garrett, 2014).

La violencia no verbal se caracteriza por hacer gestos y ruidos ofensivos, mirar fijamente, reír o burlarse del docente, hacer expresiones faciales contacto visual y lenguaje corporal intimidante y amenazante, llegar a golpear, tirar objetos o dañar o robar la propiedad del docente (Garrett, 2014).

La forma indirecta de acoso trata de causar un daño psicológico y angustia emocional además de un daño a su estatus social entre sus compañeros, en muchos casos la identidad del perpetrador se mantiene en secreto, el alumno oculta su intención agresiva contra el docente para evitar represalia o reprimenda por el ataque (Garrett, 2014).

Para Garrett, (2014) en algunos casos de acoso indirecto se puede saber la identidad del perpetrador, aunque la forma indirecta de acoso generalmente no es física, como el ignorar al docente o interrumpirlo constantemente en el aula, en algunos casos puede ser manipulado por un tercero, para causar daño al docente. Otro tipo de acoso indirecto puede ser el esparcir rumores maliciosos y mentiras sobre el docente para destruir su reputación o hacer comentarios infundados y despectivos sobre su carácter personal o profesional. Las conductas disruptivas también son consideradas como forma indirecta de acoso al docente y pueden incluir, hablar fuera de turno, hacer comentarios insolentes, tardanzas persistentes, negativa a obedecer órdenes o instrucciones para socavar la relación del profesor con otros estudiantes y que este se vea humillado frente al estudiantado y al personal de la escuela. Por último, Garrett, (2014) establece que las formas de acoso más prevalentes al docente son agresión física, ofensas de orientación sexual, abuso verbal, comportamiento intimidante y amenazante, acoso cibernético y delitos de propiedad personal.

Ataques electrónicos

Gracias al avance de la tecnología la violencia electrónica está cada vez más presente y la utilizan para dañar la reputación, el estado y dignidad de la víctima, es decir, el maestro, por medio de dispositivos electrónicos y sus modalidades, especialmente teléfonos móviles, Internet y redes sociales cada vez más populares.

La forma de violencia es el anonimato y la sensación de que el autor no sería revelado. La víctima siempre está disponible para los perpetradores y hay posibilidades mínimas de defenderse del contenido inapropiado, así como de descubrir al autor.

La información se puede propagar fácilmente y a una velocidad incontrolada, están disponibles para una gran cantidad de personas y permanecen registradas durante mucho tiempo en sitios web, lo que hace que esta forma de electrónica violencia muy dañina (Lokmić, Opić y Bilić, 2013).

La primera investigación encontrada relacionada a la ciberviolencia es la de Nagle (2014) quien plantea que las pedagogías multi-literarias y las nuevas alfabetizaciones se centran en gran medida en el uso de tecnologías digitales dentro del aula; sin embargo, en lo referente a la violencia hay poca discusión, en razón de las implicaciones éticas del uso de las redes sociales como herramienta pedagógica. A pesar de que los espacios en línea no son seguros y además están plagados de misoginia y violencia racial en particular el sitio de redes sociales Twitter, este es utilizado y promovido por los educadores para colaborar dentro de las redes de aprendizaje profesional, a pesar de que diversas personas específicamente mujeres de color, experimentan violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación sobre todo en Twitter y Facebook.

Por lo anterior, Nagle (2014) plantea la necesidad de una nueva alfabetización a fin de potencializar los recursos digitales entre ellos, los complejos mundos sociales digitales, de aquí que analizara las implicaciones éticas de las redes sociales en particular Twitter, como herramienta pedagógica y el desarrollo de prácticas de alfabetización en redes sociales.

A pesar de que los índices de ciberviolencia al docente han ido en aumento, no así el número de estudios documentados sobre cyberbullying en forma de cyberbaiting (ciberacoso) dirigido al docente, quien es provocado para grabar su reacción y subir el video a Internet. Ante esto, Kopecký, y Szotkowski, (2016) analizan la prevalencia de cyberbullying y ciberataques en docentes de primaria y secundaria. De los resultados obtuvieron que el 21.73% (1118 de 5136) de los docentes encuestados confirman haber sido víctima de algunas formas de ciberacoso y el 78.27% de los docentes dijeron nunca haber sido víctimas. 318 encuestados confirmaron un ataque cibernético contra su persona durante los últimos 12 meses, 754 de los encuestados confirmaron haber sido víctimas de ciberataques antes de 12 meses.

Como conclusiones finales, Kopecký, y Szotkowski, (2016) plantean la necesidad de prevenir los riesgos de los ciberataques al docentes a través de diferentes acciones como: crear condiciones para solucionar el bullying y el cyberbullying en la escuela, proveer educación a los docentes con especialistas en psicología, derecho (leyes) y competencias docentes en el uso de las Tic's, brindar apoyo para hacer frente a la problemática mediante la dirección escolar, pues una gran cantidad de víctimas de ciberacoso e intimidación en los docentes asevera no recibir el apoyo idóneo en la resolución de los problemas y por último sugieren la implementación de programas preventivos.

Por su parte, Paredes, (2017) identifica que la violencia que emerge, con bastante recurrencia en el contexto virtual, mediado por dispositivos tecnológicos de uso masivo, permiten a través del anonimato difundir mensajes, imágenes o videos que se mantienen en la red de manera ilimitada.

Este espacio sin fronteras, aun cuando ha provocado daños concretos, parece estar al margen de cualquier consideración ética, porque no es tangible, no es real, es de todos, pero no pertenece a nadie. Así mismo, se describen humillaciones diversas, difundidas a través de redes virtuales, que no son evaluadas como graves por los estudiantes, pero que provocan impactos y daños con distintos

niveles de profundidad, desde la perspectiva de los docentes. Todas estas prácticas pueden ser indicadas como microviolencias, que, si bien no provocan alarma en la comunidad escolar, e incluso algunas ni siquiera son categorizadas como violencia o agresión, pueden ser tan dañinas como una agresión directa.

Para Paredes, (2017) estudiantes y profesores reconocen el carácter permanente de este conflicto, que habitualmente genera una espiral constante de relaciones antagónicas y maltratantes en ambas direcciones. Desde estas consideraciones, no es posible referirse a víctimas ni victimarios, sino más bien a participantes de interacciones basadas en la búsqueda de estrategias para imponer su poder, en la cual los profesores se sienten agredidos, disminuidos y deslegitimados y por su parte los estudiantes perciben la necesidad de resistencia, utilizando estrategias grupales que se han instalado progresivamente; por lo que resulta necesario tomar en cuenta la convivencia virtual, que se erige como otro espacio de desarrollo de la violencia hacia el docente.

El docente en la actualidad se presenta ante una problemática centrada en la prevalencia del ciberacoso, por lo que es necesario conocer su impacto y las estrategias para hacerle frente, así como los métodos para resolver los incidentes, pues en los últimos años, ha habido un número creciente de casos en los que el objetivo del ciberataque simple o repetido es el docente mismo, así como también se enfrenta a casos de comportamiento agresivo en niños pero también adultos como los padres de familia. (Kopecký, y Szotkowski, 2017).

Kopecký, y Szotkowski, (2017) en su investigación "*Specifics of Cyberbullying of Teachers in Czech Schools*" se centró en la pregunta, qué plataformas se utilizan para atacar a los maestros. Muy a menudo, los atacantes usan las redes sociales (38,6% de los casos) y servicios de telefonía móvil: generalmente mensajes SMS, llamadas telefónicas anónimas o timbres (30,20% de los casos). Debido al hecho de que la herramienta más utilizada de los ataques son las redes sociales, también se quería saber cuáles de las redes sociales se utilizan. Los ataques a los maestros utilizan con mayor frecuencia el sitio de redes sociales Facebook, que representa más del 40% de los ataques a los maestros, que tuvo lugar en los últimos 12 meses. Otras plataformas que se usan para atacar a los

maestros son el servidor para compartir videos YouTube (3.14% de los casos). En situaciones de ciberbullying el 24% de los perpetradores no es identificado el 48% de los casos solos una persona es la responsable y el 34.92% de los casos son sus propios alumnos regulares.

Otros resultados presentados por Kopecký, y Szotkowski, (2017) es que los docentes a menudo no quieren llamar la atención sobre la agresión a la que están expuestos, porque lo perciben como su propio fracaso, postergan o minimizan el problema como una estrategia de defensa común, que es la menos eficiente y no resuelve el problema de ninguna manera. Muchos también creen que el problema desaparecerá de todos modos. Sin embargo, no se dan cuenta de que su pasividad proporciona un modelo a seguir deficiente para todos los alumnos que conocen cualquier tipo de intimidación o ciberacoso: como si estuvieran señalando a los alumnos "puedes dañar a otras personas y te saldrás con la tuya".

Entre otras razones por las cuales los maestros no denuncian la intimidación o ciberacoso a sus superiores, es la creencia de que la administración de la escuela no hará nada, no resolverá la situación, no castigará a los perpetradores de todos modos. Por lo tanto, desde la perspectiva del profesor, es inútil informar sobre un problema porque solo atraerá atención no deseada hacia sí mismo, pero el remedio no se logrará. Otra razón por la cual los maestros no denuncian el acoso o el acoso cibernético es porque existe incertidumbre sobre si la dirección de la escuela apoyará al maestro (víctima) o la administración de la escuela encubrirá el acoso cibernético porque quieren asegurarse de que no se publique información sobre la existencia de acoso o acoso cibernético en la escuela, porque podría afectar negativamente el número de estudiantes matriculados, ya que los padres podrían no quieren enviar a sus hijos a esa escuela donde se produce el acoso escolar y el ciberacoso (Kopecký, y Szotkowski, 2017).

Por su parte Challenor (2019) utilizó una encuesta en línea para la recopilación de la experiencia demográfica y la experiencia docente, de igual manera utilizó un cuestionario sobre el comportamiento en redes sociales y el ciberacoso, sus objetivos eran conocer el uso de las redes sociales de los

profesores de educación superior, así como el uso de sus dispositivos, además de sus conocimientos sobre el uso de las herramientas de seguridad en Internet.

Como resultados finales presenta que las plataformas de redes sociales más usadas por 117 docentes de post-primaria fueron: WhatsApp 86.82%, Facebook 69.8%, Twitter 44.8%, Instagram 32.40%, LinkedIn 22.53% y Snapchat 20.27%. Los participantes que fueron víctimas, identificaron los siguientes métodos de ataque: mensajes de texto, fotos, video, llamadas telefónicas, correo, mensajes instantáneos, páginas web, redes sociales y a través de juegos virtuales (Challenor, 2019).

En sus conclusiones enfatiza que ha identificado que el ciberacoso de los profesores de educación post-primaria ocurre en las escuelas irlandesas; sin embargo, la victimización de un maestro no está influenciada por su género o edad. Challenor (2019) concluye que la victimización puede estar influenciada por el uso de las redes sociales, pero se desconoce el motivo de su victimización en línea. Dado a las limitadas investigaciones existentes sobre el ciberacoso al docente por parte de su alumnado, sugiere que es necesario realizar investigaciones que examinen las relaciones interpersonales y las variables que pueden influir en la victimización.

En el análisis comparativo se destacan tanto las manifestaciones directas como indirectas del comportamiento. En primer lugar, se observa que el acoso puede manifestarse a través de una variedad de comportamientos, como insultos, comportamiento hostil, lenguaje inapropiado, violencia física, destrucción de la propiedad del maestro y acoso sexual, entre otros (Chen y Astor, 2009; De Wet, 2010a; Dzuka y Dalbert, 2007; James et al., 2008; Lahelma, Palmu, y Gordon, 2000; Terry, 1998).

Kauppi y Pörhölä (2012) destacan la naturaleza directa e indirecta del acoso escolar hacia los docentes, resaltando formas como el acoso directo, la intimidación indirecta, el acoso público indirecto y el acoso privado indirecto. Estas formas de acoso pueden implicar desde insultos y críticas abiertas hasta la difamación y la comunicación de maneras que el maestro percibe como insultantes.

Por otro lado, Garrett (2014) amplía la discusión al identificar formas más específicas de acoso, como la agresión física, el acoso verbal, el comportamiento intimidante, el acoso cibernético y los delitos contra la propiedad personal. Además, destaca cómo el acoso puede ser perpetrado de forma tanto física como no física, incluyendo gestos ofensivos, miradas despectivas y la propagación de rumores maliciosos.

La introducción de la violencia electrónica como una forma de acoso escolar hacia los docentes agrega otra capa de complejidad. Lokmić, Opić y Bilić (2013) señalan cómo el avance de la tecnología ha permitido la propagación de la violencia a través de dispositivos electrónicos, con el anonimato y la permanencia de los contenidos en línea como características distintivas de este tipo de acoso. Finalmente, se destaca la importancia de reconocer que el acoso puede tener un impacto significativo en los docentes, tanto a nivel emocional como profesional. Paredes (2017) subraya cómo las microviolencias en el contexto virtual pueden provocar daños profundos en la autoestima y la reputación del maestro, mientras que Kopecký y Szotkowski (2017) evidencian la reticencia de los docentes a denunciar el acoso debido a la percepción de falta de apoyo por parte de la administración escolar.

El acoso escolar hacia los docentes abarca una amplia gama de comportamientos, modalidades de perpetración y formas de impacto se requiere una comprensión detallada de las diversas formas de manifestación, así como de los factores contribuyentes a su ocurrencia y la respuesta adecuada para prevenir y abordar el problema en todas sus dimensiones.

En las investigaciones se evidencia la necesidad continuar en esta línea de investigación. Kopecký y Szotkowski (2017) enfatiza la urgencia de investigaciones adicionales para comprender mejor el ciberacoso hacia los docentes. En su estudio, resaltan que aún hay aspectos del ciberacoso que no están completamente comprendidos, como las plataformas más utilizadas para perpetrar los ataques, las estrategias empleadas por los perpetradores y las percepciones de los propios docentes.

Paredes (2017) también enfatiza la necesidad de investigaciones adicionales para comprender mejor el ciberacoso hacia los docentes y exhorta a seguir profundizando en el conocimiento sobre el ciberacoso hacia los docentes para desarrollar respuestas más adecuadas y adaptadas a la problemática emergente en el contexto educativo.

En cuanto al tema de prevención, Kopecký y Szotkowski (2016) y Paredes (2017) son dos investigadores que discuten sobre estrategias para prevenir y abordar el ciberacoso hacia los docentes en el contexto educativo. Ambos estudios resaltan la importancia de implementar medidas preventivas en las escuelas, proporcionar educación y apoyo a los docentes, así como desarrollar programas específicos para hacer frente a esta forma de violencia en línea. Las estrategias van desde la capacitación en el uso seguro de la tecnología hasta la promoción de una cultura escolar que desaliente el ciberacoso y fomente la empatía y el respeto entre los miembros de la comunidad educativa. Además, ambas investigaciones hacen hincapié en la necesidad de involucrar a los diferentes actores escolares, como la dirección, el personal docente, los estudiantes y los padres, en la prevención y la respuesta al ciberacoso, con el fin de crear entornos escolares seguros y saludables.

Causas de violencia al docente

Existen diversas causas relacionadas a la violencia hacia el docente, la primera es el problema de comunicación, la segunda es la inconformidad por parte de los padres de familia relacionado a la creencia de que la educación se vuelve cada vez más débil y la tercera relacionada a la competencia personal, social y profesional del docente. La violencia contra el docente es un gran problema en las escuelas y rara vez se habla de ello. En la mayoría de los casos, los maestros no están protegidos por el sistema y se quedan solos en estos casos (Lokmić, Opić y Bilić, 2013).

Bilić, (2007) citado en Lokmić, Opić y Bilić, (2013) refiere las posibles causas por las que los estudiantes tienen conductas violentas hacia sus docentes, destacando el descuido de los valores morales especialmente el del respeto que es

considerado anticuado, además las imágenes televisivas a los que obstantemente se ve inmerso, a menudo los héroes de programas de televisión, películas, juegos son matones y abusadores. Las razones de los comportamientos, agresivos y/o violentos por parte del alumnado al docente, también tienen sus raíces o valores familiares.

Entre otros factores causantes del AED son las competencias del docente, especialmente en lo relacionado a su personalidad y los aspectos sociales. En cuanto a la competencia de la personalidad, se refiere a los códigos y conceptos éticos del docente, relacionados a lo que es bueno y malo en su trabajo como educador y su capacidad para implementarlos. Esto quiere decir que el docente no es capaz de llevar a cabo códigos de conducta, por lo que el proceso de internalización en los estudiantes, no es la adecuada. La segunda competencia se relaciona a la competencia social, la cual se refiere a la relación con los padres de familia y el alumnado. El docente que mantiene una actitud cerrada, proporciona una imagen negativa a los padres de familia, creando disturbios a nivel institucional. Tanto los padres de familia como los docentes deben reconceptualizar la autoridad del docente como educador a fin de mejorar el sentido del proceso educativo (Tzuo y Chen (2011), citado en Lokmić, Opić y Bilić, 2013).

Lokmić, Opić y Bilić, (2013) concluyen que existen diversas causas relacionadas a la violencia hacia el docente, la primera es el problema de comunicación, la segunda es la inconformidad por parte de los padres de familia relacionado a la creencia de que la educación se vuelve cada vez más débil y la tercera relacionada a la competencia personal, social y profesional del docente.

Una cuarta causa es por el resultado de un requerimiento irrazonable, un trato injusto, desacuerdos o por haber sido provocados por el docente, según reportan los estudiantes que aceptaron haber agredido a algún docente (Reddy, Espelage, McMahon, Anderman, Lane, Brown, Reynolds, Jones y Kanrich, 2013).

Por su parte Sukyadi, Malihah, Hufad, Utami y Munggaran, (2017) manejan cinco categorías basadas en las causas de violencia hacia los docentes:

1. Errores de comunicación y diferencias conceptuales sobre la aplicación de reglas que enfatizan el castigo corporal en lugar del castigo persuasivo.

2. Relacionado a la existencia de la creencia de los padres sobre la educación actual se está debilitando.
3. La incompetencia del docente para implementar medidas para evitar el abuso de los estudiantes al docente en relación a lo personal, social y profesional.

Como una variante de causas de violencia física al docente y que no necesariamente tiene que ver con incompetencia se dieron al momento de disciplinar al estudiante o al trabajar con estudiantes de educación especial (Tiesman et al., 2013 citado en Reddy, Espelage, McMahon, Anderman, Lane, Brown, Reynolds, Jones, y Kanrich, 2013).

Las fuentes de un conflicto, para Red Paz/ACONANI (2008) se basan principalmente en la falta de competitividad para mantener una convivencia constructiva con las personas con las que se convive, la comunicación no es directa ni clara, la confusión que resulta, puede provocar conflictos, falta de respeto a la autoridad, conflicto de intereses o necesidades (citado en Coromac, 2014).

Del tema relacionado a las causas de la violencia hacia los docentes, se las investigaciones revelan varias categorías, siendo estas, el problema de comunicación, inconformidad de los padres con el sistema educativo, competencia personal, social y profesional del docente, errores en la disciplina y la interacción con estudiantes y la percepción de injusticia y provocación; categorías que contribuyen a este fenómeno.

En relación a los problemas de comunicación, Tanto Lokmić, Opić y Bilić (2013) como Red Paz/ACONANI (2008) señalan la falta de comunicación clara y directa como una causa preponderante de violencia hacia los docentes, la falta de comprensión mutua y la confusión en la comunicación pueden generar conflictos y falta de respeto a la autoridad del docente.

En cuanto a la inconformidad de los padres con el sistema educativo, Lokmić, Opić y Bilić (2013) identifican que la inconformidad surge debido a la percepción que se tiene de la educación se vuelve cada vez más débil, reflejándose en las expectativas poco realistas sobre el desempeño y la conducta de los educadores y contribuyendo a la violencia hacia los docentes.

En la categoría de competencia personal, social y profesional del docente, tanto Lokmić, Opić y Bilić (2013) como Sukyadi et al. (2017) destacan la importancia de la competencia personal, social y profesional del docente en la prevención de la violencia. La falta de habilidades de implementación de medidas adecuadas para prevenir el abuso de los estudiantes hacia los docentes puede contribuir a situaciones conflictivas en el aula.

Otra categoría rescatable es la de errores en la disciplina y la interacción con estudiantes donde Sukyadi et al. (2017) y Tiesman et al. (2013) mencionan que la violencia física hacia los docentes puede surgir en situaciones de disciplina o al trabajar con estudiantes con necesidades especiales; apuntando que los conflictos pueden surgir cuando los docentes enfrentan desafíos para mantener un entorno seguro y ordenado en el aula.

Por último, se retoma la percepción de injusticia y provocación donde Reddy et al. (2013) señalan que los estudiantes pueden recurrir a la violencia hacia los docentes en respuesta a un trato injusto, desacuerdos o provocaciones por parte del docente, subrayando lo sustancial de una interacción justa y respetuosa en el aula para prevenir conflictos.

Características del docente violentado

Las características individuales pueden predisponer a un individuo a ser un objeto de intimidación, como se muestra en los resultados de la investigación donde las víctimas obtuvieron puntuaciones más altas que las no víctimas en neuroticismo, aprehensión depresión y ansiedad falta de asertividad, afectividad negativa, además de tener deficiencias en las habilidades sociales e insensibilidad a los conflictos (Kõiv, 2016).

Kõiv, (2016) en su análisis del estado del arte, retoma las características de la persona acosada entre ellos a Randle (2006) quien en su estudio encontró a personas inteligentes y proactivas; Davenport, Schwartz y Eliot (2000) personas con cualidades como la confianza y los grandes triunfadores. Sin embargo, otras investigaciones revelaron que las víctimas no son un grupo homogéneo, como en algunos casos, no surgieron diferencias entre víctimas y no víctimas reconociendo también subgrupos de víctimas con diferentes patrones de personalidad (Glasø et al., 2007, Glasø et al., 2009, Matthiesen y Einarsen, 2001; y Zapf, 1999).

Inclusive, Zapf (1999) identificó un grupo de víctimas que no se puede distinguir de las no víctimas en términos de autoestima, neuroticismo o su estilo de afrontar los conflictos. Algunos estudios concluyeron que las diferencias individuales pueden predisponer a un individuo a ser objeto de acoso (Coyne et al., 2000), pero algunos afirman que no existe un perfil general de personalidad objetivo (Glasø et al., 2007). Por lo tanto, todavía es necesario realizar investigaciones sobre este tema y áreas relacionadas.

El estudio de Morrison, Furlong y Smith, (1994) citado en Kõiv, (2016) sugirió que los maestros como víctimas de la violencia escolar era un grupo altamente vulnerable que mostraba un grave compromiso. redes de apoyo social en la escuela; y el estudio de Mooij, (2010) reveló algunos y características de la escuela (por ejemplo, trabajo en escuelas de bajo rendimiento, trabajo en ciudades, homosexual / lesbiana, sin sentimientos fuertes sobre la patria) de los maestros como víctimas de la violencia en las escuelas. Por otro lado, O'Moore et al., (1998) El estudio reveló que las víctimas de acoso laboral (incluidos los maestros) tendían a tener una historia de victimización.

En el tema de las características del docente violentado se revela una serie de hallazgos y conclusiones compartidas por las investigaciones como son los factores individuales y de personalidad, la vulnerabilidad y compromiso, las características de la escuela y la historia de victimización previa

Se rescatan los factores individuales y de personalidad, dado que Kõiv (2016) destaca que las víctimas de violencia escolar suelen tener puntuaciones más altas en neuroticismo, aprehensión, depresión, ansiedad, falta de asertividad y afectividad negativa, sin embargo, los estudios también muestran que las víctimas no forman un grupo homogéneo, y algunas no presentan diferencias significativas en términos de autoestima, neuroticismo o estilo de afrontamiento de conflictos y sugiere que las diferencias individuales pueden predisponer a un individuo a ser objeto de acoso, pero no existe un perfil de personalidad objetivo.

En el tema de vulnerabilidad y compromiso, el estudio de Morrison, Furlong y Smith (1994) propone que los maestros como víctimas de la violencia escolar son altamente vulnerables y muestran un compromiso serio, además la falta de redes de apoyo social en la escuela puede aumentar su vulnerabilidad.

El estudio de Mooij (2010), rescata las características de la escuela y revela que algunos maestros víctimas de violencia en las escuelas trabajan en entornos desfavorecidos, como escuelas de bajo rendimiento o en áreas urbanas; también sugiere que ciertas características personales, como la orientación sexual, pueden influir en la probabilidad de ser víctima de violencia escolar.

En cuanto a la historia de victimización previa, O'Moore et al. (1998) encontraron que las víctimas de acoso laboral, incluidos los maestros, a menudo tienen una historia previa de victimización; además, sugiere que las experiencias pasadas de victimización pueden aumentar la vulnerabilidad a la violencia en el entorno laboral.

La complejidad de las características del docente violentado, que van desde factores individuales y de personalidad hasta el entorno escolar y las experiencias previas de victimización subrayan la importancia de abordar la violencia escolar desde una perspectiva integral que tenga en cuenta tanto los factores individuales como los contextuales.

Características del estudiante acosador

Para Garrett, (2014) el estudiante acosador del docente (EAD) (*student bullying teacher* o *SBT*) es aquel que mantiene actos repetitivos de comportamientos agresivos directos y/o indirectos y/o de intimidación, dirigidos a uno o varios docentes y que les puede llegar a causar daño físico, psicológico, emocional o profesional. Se caracteriza por un desequilibrio de poder donde el estudiante está en una posición de mayor poder que el docente, basado en factores que pueden ser evidentes para el observador e independientes de la autoridad superior percibida del maestro.

Lokmić, Opić y Bilić, (2013) destacan en su investigación que son igual de violentos tanto en primaria como en secundaria a pesar de la edad el comportamiento es similar y se pueden identificar, además, patrones particulares de conducta, falta de respeto a la autoridad, falta de buenos modales e intimidación, así como comportamiento disruptivo general o violencia (Terry, 1998 y Pervin y Turner, 1998 citados en Garrett, 2014).

Otros perpetradores

Como se ha podido observar, en las investigaciones hasta ahora presentadas, coinciden que la violencia es unidireccional entre uno o varios sujetos del contexto educativo.

Los maestros fueron victimizados por múltiples individuos (niños y adultos) dentro del medio escolar y se amplió este tema al describir sus tendencias a lo largo del tiempo: un aumento significativo en la participación en el comportamiento de hostigamiento al maestro en cinco categorías de perpetradores (estudiante, padre, otros profesores, personal administrativo y personal de mantenimiento) en entornos escolares durante los últimos diez años en Estonia (Kõiv, 2015). Reddy, Espelage, McMahon, Anderman, Lane, Brown, Reynolds, Jones, y Kanrich, (2013) también coincide que los perpetradores de la agresión hacia el docente son los supervisores, compañeros de trabajo, padres de familia, parientes de estudiantes y los estudiantes mismos.

En el estudio presentado por Kõiv, (2015) de Estonia su objetivo era comparar los alcances de los diferentes tipos de acoso que experimentan los profesores del alumno, docentes de docentes, docentes de personal administrativo, docentes de personal de mantenimiento y docente de padre de familia desde el año 2003 y diez años después, se reveló que los comentarios ofensivos, los gritos, los insultos y las difamaciones (formas verbales directas de amenaza) eran tipos de intimidación comúnmente experimentados contra los profesores por parte de los alumnos, otros profesores, el personal administrativo y personal de mantenimiento escolar en el año 2003 y diez años después, con los estudiantes como principales fuentes de acoso laboral experimentado por profesores.

El acoso escolar supera las dinámicas complejas, los maestros pueden ser intimidados por otros maestros, estudiantes, personal, directores, padres; y, por otro lado, los maestros pueden intimidar a otros maestros, personal, padres, estudiantes e inclusive a sus directivos (Parsons, 2005 citado en Kõiv, 2015).

Las investigaciones sobre los perpetradores o acosadores de violencia hacia los docentes revelan algunos puntos clave:

Características del perpetrador, según Garrett (2014), el estudiante acosador del docente (EAD) es aquel que realiza actos repetitivos de comportamientos agresivos, directos o indirectos, dirigidos a uno o varios docentes, lo que puede causarles daño físico, psicológico, emocional o profesional. Existe un desequilibrio de poder donde el estudiante tiene una posición de mayor poder que el docente.

Lokmić, Opić y Bilić (2013) señalan que los perpetradores de violencia en el ámbito educativo muestran patrones similares de conducta, como falta de respeto a la autoridad, falta de buenos modales, intimidación y comportamiento disruptivo.

Otro punto clave es la variabilidad de los perpetradores, las investigaciones revelan que la violencia puede provenir de múltiples individuos dentro del contexto escolar. Estos incluyen estudiantes, padres, otros profesores, personal administrativo e incluso personal de mantenimiento (Kõiv, 2015; Reddy et al., 2013).

El estudio de Kõiv (2015) muestra que los comentarios ofensivos, los gritos, los insultos y las difamaciones son formas comunes de intimidación experimentadas por los profesores por parte de diferentes grupos dentro de la comunidad escolar.

Por último, se presenta la complejidad de las dinámicas de acoso, sugiriendo que las dinámicas de acoso son complejas y pueden involucrar a múltiples actores dentro de la escuela. Los maestros pueden ser intimidados por otros maestros, estudiantes, personal administrativo, directores y padres, y viceversa (Parsons, 2005 citado en Kõiv, 2015).

Se muestra entonces, que la violencia hacia los docentes puede provenir de una variedad de fuentes dentro del entorno escolar y puede manifestarse de diversas formas, desde comportamientos directos como insultos y agresiones físicas hasta formas más sutiles de intimidación y hostigamiento. La comprensión de estas dinámicas complejas es crucial para abordar eficazmente el problema de la violencia contra los docentes en las escuelas.

Efectos de la violencia

La victimización es un estresante ambiental que contribuye a resultados psicológicos negativos, el estrés en los docentes ha ido incrementando por la violencia en las escuelas y específicamente de la violencia contra el docente, que se ha convertido en un problema nacional multisistémico significativo. Tener más información acerca de la prevalente victimización de docente, su naturaleza y el porcentaje de experiencias es esencial para entender la dinámica escolar, reducir el estrés del docente desarrollar apropiadas estrategias de prevención y mantener a docentes altamente calificados en la profesión educativa (Reddy, Espelage, McMahon, Anderman, Lane, Brown, Reynolds, Jones, y Kanrich, 2013).

En la investigación de Kopecký y Szotkowski, (2016) se reitera que el estrés asociado con la violencia ejercida hacia los docentes es significativo y debe servir como impulso a la comunidad psicológica para investigar sobre la prevalencia y prevención de tales actos. Para el caso de los efectos de la ciberviolencia, la forma más común en que los docentes responden a la agresión cibernética, según la investigación de Kopecký y Szotkowski, (2016) es a través de la tristeza; otras respuestas frecuentes incluyeron el sentimiento de inseguridad, ansiedad y renuencia al trabajo.

El ciberacoso, también tiene un impacto en el comportamiento de las víctimas, su desequilibrio emocional conduce a frecuentes peleas con personas de su vecindad, la frustración y la ira conducen a la agresión, acoso verbal y físico, y destrucción de cosas, también puede restringir el uso de Internet o del teléfono móvil, porque su uso está asociado a molestias (Sourander et al., 2010 citado en Kopecký y Szotkowski, 2016).

Otro síntoma que se puede manifestar es la baja autoestima y puede convertirse en el comienzo del ciberacoso ya que este tipo de personas son un blanco fácil para los agresores, no obstante, tanto en víctimas como perpetradores de acoso y ciberacoso hay una reducción de su autoestima. El ciberacoso también conduce a un incremento de ansiedad y una reducción de la autoestima y la confianza, afecta la formación de nuevas relaciones; estas características son

evidentes en situaciones aun cuando el acoso cibernético ha terminado y la víctima es incapaz de salir del círculo vicioso. Algunas víctimas también pueden recurrir a la autoinculpación, tratando de explicar el comportamiento del agresor como algo bien merecido porque la víctima es mala o inútil de alguna manera (Černá et al., 2013 citado en Kopecký y Szotkowski, 2016).

La forma más común en que los docentes responden a la agresión cibernética es a través de la tristeza. Otras respuestas frecuentes incluyeron el sentimiento de inseguridad, ansiedad y renuencia al trabajo. Una agresión cibernética experimentada o un acoso cibernético más prolongado e intenso, ha demostrado impactos en los docentes, tanto en el área emocional como fisiológica y conductual. El impacto del acoso cibernético como agresión verbal, se puede suponer que será principalmente psicológico; sin embargo, el ciberataque no solo afecta a las emociones, también tiene un efecto negativo en el área fisiológica y conductual (Kopecký y Szotkowski, 2016).

En el caso de ataques a largo plazo, la víctima puede desarrollar una variedad de problemas de salud (dolores de cabeza, estómago dolor, trastornos del sueño, disminución de la concentración o inmunidad general reducida), también afecta negativamente el comportamiento y la interacción interpersonal (conflictos en la familia, conflictos en el trabajo...). En general, podemos concluir que cuanto más dure el ataque contra la víctima, más grave será el impacto. En el nivel emocional, la agresión a largo plazo induce cambios no solo ocasionales afecta (estado emocional a corto plazo que desaparece bastante rápido si el afecto se "libera"), pero También afecta los estados de ánimo a largo plazo (Kopecký y Szotkowski, 2016).

Rhona (2016) en los resultados de su investigación presenta las consecuencias de la violencia de los estudiantes al docente de secundaria, siendo esta el Síndrome de Estrés Posttraumático. La violencia contra los docentes, revela que estos sufren una serie de efectos negativos que incluyen síntomas físicos y trastornos de estrés posttraumático. Además, el trauma físico, emocional o psicológico puede ser tanto inmediato como a largo plazo. Los síntomas físicos pueden incluir mareos o desmayos, opresión en el estómago, el pecho y la garganta,

malestar gastrointestinal, náuseas y sensaciones corporales de frío y calor. Los síntomas psicológicos que pueden presentar son el trastorno de estrés postraumático (TEPT), niveles elevados de estrés y miedo (Wilson, Douglas y Lyon, 2007 citado en Rhona, 2016).

El docente puede llegar a presentar trastorno de estrés postraumático desarrollarse después del incidente, donde ve amenazada su seguridad, provocando sentimientos de impotencia, además de sensación de peligro constante, evasión y entumecimiento, y aumento de la ansiedad y la excitación emocional. También pueden demostrar miedo al lugar de trabajo y conductas de evitación hacia los estudiantes. Tal evitación puede manifestarse en ausentismo o impuntualidad (Wilson, Douglas y Lyons, 2007 citado en Rhona, 2016).

Otros síntomas son el agotamiento y síndrome de burnout (agotamiento laboral), iniciando con la depresión, insatisfacción y finalmente el agotamiento (Espelage et al, 2011; Daniel, Bradley y Hays, 2007 Rhona, 2016) contribuyendo negativamente a los resultados académicos de los estudiantes, ya que los profesores que están deprimidos y desconectados generalmente no pueden promover y mantener el compromiso con los estudiantes, ya que la calidad de su enseñanza también se ve afectada (Pelletier, Seuin y Leguly, 2002 Rhona, 2016).

También como efecto de la violencia que vive el docente está la deserción de su labor docente, un tercio de los docentes afectados abandonan la profesión debido a la insatisfacción y el sentimiento de desempoderamiento (Klassen y Chiu, 2011 citado en Rhona, 2016). Otras repercusiones negativas asociadas con la violencia de los estudiantes contra los maestros incluyen el costo para los maestros tanto individuales como del estado, que puede incurrir en pérdida de salario, compensación (por lesiones, trauma y angustia) y costos de litigio. El ausentismo docente afecta la calidad de la educación ya que puede generar brechas o falta de continuidad e inestabilidad en el aula por la pérdida de tiempo de enseñanza-aprendizaje.

Debido al trauma y otros efectos relacionados con el estrés, los maestros quedan discapacitados para promover habilidades tales como competencias sociales, ciudadanía y un ambiente de clase propicio que puede producir un clima escolar negativo que no es propicio para el compromiso académico. Además, la violencia contra los maestros puede empañar la imagen de la escuela debido a la publicidad negativa (Espelage et al., 2013 citado en Rhona, 2016).

Woudstra, Janse y Visser, (2018) aseguran que el docente que vive constantemente violencia y acoso por el alumnado presenta puntuaciones de salud mental en los altos niveles de ansiedad, y más de la mitad informó niveles de ansiedad límite (20,5%) o anormales (31,1%). Un tercio de los profesores informó niveles elevados de depresión en las categorías límite (21,9%) y anormal (9,9%).

Para Challenor, L. (2019) actualmente se están presentando en los docentes, problemas físicos y mentales incluido el estrés y temor por su seguridad personal como resultado de los efectos negativos ocasionado por el acoso escolar y el acoso cibernético al docente viéndose reflejado en su desempeño laboral.

Por su parte Woudstra, Janse van Rensburg, Visser, Jordaan (2018), en su investigación "*Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health*", tenían como objetivo determinar la prevalencia de profesores que informan haber sido expuestos al acoso escolar por parte de los alumnos. Utilizaron un diseño de investigación cuantitativa mediante una muestra de 300 docentes de secundaria y 7500 estudiantes. En sus conclusiones finales destacan que el acoso entre estudiantes y profesores como un factor de estrés adicional puede contribuir al entorno laboral angustioso para los profesores. Se informó que el desempoderamiento de los profesores como profesionales, por parte de los estudiantes, resultó en el cambio del centro laboral por otro y en algunos casos cambio de profesión o carrera. Además, el acoso no solo ocurre entre el acosador y la víctima, sino que evoluciona en "el contexto social del grupo de pares, el aula, la escuela, la familia y la comunidad en general" (Mishna, Scarcello, Pepler y Wiener, 2005, p. 719).

FETE-UGT, C. E. F., y Laboral, (2019), en su estudio presenta como resultados del estrés percibido en los docentes por las relaciones vividas en el

centro escolar demostrando que se presenta para el 26% estrés medio, el 25.2% estrés alto, 23.3% estrés bajo, el 18% estrés medio bajo y el 7.6% estrés muy alto. El porcentaje del profesorado afectado por niveles de estrés tan altos sería del 32,8% y el valor absoluto de este porcentaje es mayor que el del resto de categorías de valoración del estrés tomadas de forma individual y supone que uno de cada tres trabajadores se encuentra sometido a niveles de estrés perjudiciales para la salud. Otros resultados sobresalientes son que las dos relaciones que generan mayor estrés en los trabajadores son: las relaciones de violencia entre el alumnado-profesorado y las propias relaciones de violencia del alumnado entre sí. En ambos casos, el valor del nivel de estrés percibido como alto o muy alto afecta a más de un tercio del profesorado, con porcentajes muy superiores a los que se producen en las relaciones con las familias de los alumnos, entre los propios profesores o con el equipo directivo de los centros.

Habiendo determinado ya, que las distintas situaciones de violencia que se producen en los centros escolares generan un nivel de estrés alto o muy alto en porcentajes del profesorado que esta entre el 30-40 %, FETE-UGT, C. E. F., y Laboral, (2019) identifican los niveles de estrés colectivo para lo cual se utilizó un instrumento en el que se analizan sus causas, entre ellas las distintas situaciones de violencia que se producen en el aula. Entre los 56 posibles estresores propuestos en el cuestionario, los tres que causan mayores niveles de estrés fueron:

1. **Temor a sufrir una agresión física por parte de los alumnos.** Produce niveles de estrés alto o muy alto (valores 7-10) en el 50.2 % de los casos. De hecho, un 18% de la muestra contestó que esta situación les produce niveles de estrés máximo, el situado entre los valores 9 y 10 de percepción.
2. **Falta de respaldo de los padres en problemas de disciplina.** Produce niveles de estrés alto o muy alto en el 49 % de los casos.
3. **Presenciar agresiones físicas entre los alumnos.** Produce niveles de estrés con valores 7-10 en el 47,91 % del profesorado encuestado.

Los datos presentados donde el 7.4 % de los profesores reconocía haber sufrido una agresión física alguna vez, y “solo” un dos por ciento admitía sufrir agresiones físicas con cierta frecuencia. Los porcentajes aparentemente

bajos, contrastan con el temor que poseen los trabajadores de la enseñanza a sufrir una agresión física por parte del alumnado, que en el 50.2% de los casos les genera niveles de estrés por encima del 7 en la escala de percepción, y que se han catalogado como alto o muy alto. El estrés se produce como reacción ante una situación de amenaza. Los datos demuestran que la mitad del profesorado siente como real, la posibilidad de sufrir una agresión.

Como parte de las conclusiones alude a que las relaciones de violencia que se dan en los centros escolares crean un clima de trabajo que es percibido como “peligroso” por un gran número de trabajadores. Bajo estas condiciones, el profesorado tiene niveles de estrés percibidos alto o muy alto, en porcentajes que llegan casi al 40% de la población encuestada. La percepción de estrés se debe, fundamentalmente, a la conducta del alumnado en su relación con el profesorado.

A pesar de las limitaciones, los hallazgos existentes apuntan a tasas alarmantes de violencia contra el docente y la atención inmediata debe ser garantizada (Reddy, Espelage, McMahon, Anderman, Lane, Brown, Reynolds, Jones, y Kanrich, 2013 citado en Kopecký y Szotkowski, 2016).

En el tema de los efectos de la violencia hacia los docentes, se revela una serie de consecuencias negativas tanto a nivel individual como organizacionalmente ellos:

Los efectos psicológicos y emocionales, la victimización de los docentes contribuye a resultados psicológicos negativos, como niveles elevados de estrés, ansiedad, miedo, tristeza, inseguridad y depresión (Reddy et al., 2013; Kopecký y Szotkowski, 2016; Rhona, 2016; Woudstra et al., 2018). Los efectos pueden manifestarse tanto en el corto plazo como en el largo plazo, y pueden llevar al desarrollo de trastornos de estrés postraumático (Rhona, 2016).

Los efectos fisiológicos, el estrés y la ansiedad asociados con la violencia hacia los docentes pueden provocar una variedad de problemas de salud física, como dolores de cabeza, problemas gastrointestinales, trastornos del sueño y disminución de la inmunidad (Kopecký y Szotkowski, 2016).

Los efectos conductuales, la victimización de los docentes puede llevar a cambios en el comportamiento y la interacción interpersonal, incluyendo conflictos en la familia y en el trabajo, así como conductas de evitación hacia los estudiantes (Rhona, 2016).

El impacto en el desempeño laboral, la violencia hacia los docentes puede contribuir al agotamiento laboral, la insatisfacción laboral y el síndrome de burnout, lo que puede afectar negativamente la calidad de la enseñanza y el compromiso académico de los estudiantes (Rhona, 2016; Challenor, 2019).

La deserción laboral y ausentismo, un porcentaje significativo de docentes afectados por la violencia abandona la profesión debido a la insatisfacción y el sentimiento de desempoderamiento, lo que resulta en ausentismo laboral y pérdida de continuidad en la enseñanza (Rhona, 2016; FETE-UGT et al., 2019).

El impacto en el clima escolar y la imagen de la escuela, la violencia hacia los docentes puede generar un clima escolar negativo que afecta la calidad de la educación y daña la imagen de la escuela debido a la publicidad negativa (Espelage et al., 2013 citado en Rhona, 2016).

El estrés colectivo y percepción de riesgo, las relaciones de violencia en los centros escolares crean un clima de trabajo percibido como "peligroso" por un gran número de docentes, lo que genera altos niveles de estrés colectivo y temor a sufrir agresiones físicas por parte de los alumnos (FETE-UGT et al., 2019).

Se puede decir entonces que, la violencia hacia los docentes tiene una serie de efectos perjudiciales tanto a nivel individual como organizacional, que pueden afectar la salud física y mental de los docentes, su desempeño laboral y la calidad del ambiente educativo en general, por lo que es fundamental abordar este problema de manera urgente para garantizar un entorno escolar seguro y propicio para el aprendizaje.

Formación docente

Hasta este punto coincidimos en la pertinencia de estudiar hasta qué punto la formación que reciben los maestros y profesores en relación a temas como violencia escolar, acoso, ciberacoso es adecuada, y sobre todo el papel de la formación y de la experiencia docente en el conocimiento de recursos para hacerles frente.

Álvarez, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez, (2010) presentan una investigación cuantitativa denominada “La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar”, cuyo objetivo pretendía Identificar la importancia de la formación inicial y de la experiencia docente en el conocimiento y manejo de recursos fundamentales para la convivencia escolar. A la vista de los estudios revisados, cabe esperar que ambos factores inciden en dicho conocimiento y manejo. Es decir, que los estudiantes que están ultimando su formación para ser maestros o profesores posean dominio de este tipo de recursos de manera adicional.

Entre los hallazgos más sobresalientes se tiene que la satisfacción de los futuros profesores y maestros con la formación recibida sobre convivencia escolar es en general baja. Sólo un 12.97% del total del alumnado evaluado (45 de 347) se declara bastante o muy satisfecho con ella. Cabe resaltar que la satisfacción con la formación recibida sobre convivencia escolar influye en el grado de conocimiento que el alumnado dice tener, sobre recursos para la convivencia escolar y que recibir una formación satisfactoria sobre convivencia escolar da lugar a un mayor conocimiento de recursos para la prevención y tratamiento de la violencia, pero que la experiencia docente adicional no garantiza, en sí misma, un mayor conocimiento de estos temas (Álvarez, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez, (2010).

La experiencia docente, por lo tanto, daría lugar a una mayor seguridad y confianza en la forma de impartir las clases y en el trato al alumnado, dominando mejor el discurso expositivo, haciéndole más preguntas durante las clases, ofreciéndole más retroalimentación o *feedback*, dando una visión más global de la materia, etc. Pero no implicaría necesariamente un mayor conocimiento de

legislación, técnicas para la prevención o intervención de la violencia, por lo que se sugiere mejorar la formación de los futuros docentes y del profesorado en activo sobre recursos para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia escolar (Álvarez, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez, 2010).

Como aporte final en su investigación, Álvarez, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez, (2010) hacen hincapié en que la formación y experiencia del docente, tienen un papel complementario y necesario de cara a la eficacia docente, esto da pie a fundamentar el objeto de estudio de la investigación, dando la pertinencia de formar al docente en lo relacionado a la violencia en redes sociales. Aunado a lo anterior, es pertinente realizar un diagnóstico propio en cuanto a los docentes de la región, a fin de obtener resultados propios.

Otra investigación que retoma el tema de formación es la Nagle, (2014), para quien los programas de estudios actuales de formación y formadores de docentes sobre el uso de redes sociales en educación es realmente limitado, ya que existe una diversidad de personas y comunidades que usan estos espacios, así como quienes autocensuran su participación. Los docentes deben comprometerse con los estudiantes en formas críticas para examinar, comprender y ser consciente de quién tiene acceso a los espacios de las redes sociales. Deben ser conscientes de los riesgos de exposición a la violencia cibernética en forma de misoginia y odio racial, especialmente para mujeres de color, y el daño material que sobreviene. Los maestros tienen la responsabilidad ética de proteger a sus alumnos, sin embargo, también tienen la responsabilidad ética de descubrir narrativas dominantes para sus estudiantes.

Para Nagle, (2014) debe haber un diálogo abierto en la formación del profesorado sobre el cómo responder a la violencia cibernética y hacer conciencia de que el formador de docentes será un guía a través del proceso, además se debe trabajar en modelar las formas de usar las redes sociales como una herramienta pedagógica a fin de mitigar los riesgos de la ciberviolencia en las redes sociales. Partiendo de los resultados, es necesario que dentro de las estrategias de formación del docente se consideren temas relacionados a estrategias para dar solución a situaciones de conflicto en el aula, así como fuera de ella como el caso de redes

sociales, sobre todo estrategias de asertividad, dado que estas mejorarían la calidad de las relaciones interpersonales en el aula.

Se rescata en cuanto a la información recabada relacionada a la formación docente sobre la violencia escolar y el uso de redes sociales los siguientes puntos clave:

En torno a la satisfacción y conocimiento de recursos, Álvarez et al. (2010) encontraron que la satisfacción de los futuros docentes con la formación recibida sobre convivencia escolar es baja, lo que influye en su grado de conocimiento de recursos para la prevención y tratamiento de la violencia, además, la experiencia docente adicional no garantiza un mayor conocimiento de estos temas. Lo anterior sugiere la necesidad de mejorar la formación inicial de los docentes en relación con la violencia escolar.

Otro punto clave es el papel complementario de formación y experiencia, según Álvarez et al. (2010), tanto la formación como la experiencia docente tienen un papel complementario y necesario en la eficacia docente. Mientras que la experiencia puede proporcionar mayor seguridad y confianza en la enseñanza, la formación es crucial para adquirir conocimientos específicos sobre la prevención y tratamiento de la violencia escolar.

En relación al punto concerniente a la conciencia de riesgos en redes sociales, Nagle (2014) destaca la importancia de la formación docente en el uso de redes sociales, señalando que los programas actuales son limitados en este aspecto. Los docentes deben estar conscientes de los riesgos de exposición a la violencia cibernética, especialmente para grupos marginados, y deben ser guías en el proceso de enseñanza sobre el uso ético y crítico de las redes sociales implicando no solo concienciar al estudiantado sobre los peligros potenciales en línea, como la misoginia y el odio racial, sino también modelar comportamientos responsables y promover la reflexión sobre las narrativas y prejuicios presentes en las plataformas digitales.

Se rescata así, que los programas de formación docente aborden estos temas de manera integral, proporcionando a los futuros educadores las herramientas necesarias para navegar por el entorno digital de manera segura y

ética. Incluye no solo la capacitación en el uso técnico de las redes sociales, sino también la comprensión de cómo estas plataformas pueden afectar la vida de los estudiantes y la comunidad escolar en general. La conciencia de los riesgos en las redes sociales debe ser parte integral de la formación docente, con un enfoque en desarrollar habilidades para promover un uso responsable y crítico de estas herramientas en el contexto educativo.

Formas de actuar, intervenir y prevenir

En este apartado se parte en razón, de que tanto la práctica, la competencia y la formación favorecerá la seguridad de los sujetos en el contexto escolar.

Las situaciones conflictivas entre docentes y estudiantes, así como entre los mismos alumnos/as han dejado de ser contempladas como circunstanciales, relacionados con la inmadurez de las relaciones, para convertirse en una cuestión altamente preocupante de la vida escolar (Díaz y Rodríguez, 2010).

Díaz, y Rodríguez (2010) en su investigación denominada “El papel del docente en las situaciones de violencia escolar” tienen como objetivo de su estudio comprender los fenómenos de violencia escolar, analizando el papel complejo desarrollado por el profesorado partiendo de que los docentes deben ser capaces de crear ambientes seguros de aprendizaje en los que se propicien programas de prevención y de mejora de la convivencia.

En la fundamentación de su estudio Díaz y Rodríguez (2010) se basaron en que la mediación es un método para prevenir y resolver conflictos escolares, un camino práctico que armoniza derechos y deberes, autonomía con interrelación, valores con normas, responsabilidad con creatividad (San Martín, 2003 citado en Díaz y Rodríguez, 2010) y que las habilidades necesarias para conducir la mediación son las siguientes: capacidad para controlar la ira de los participantes y conducirla hacia el diálogo; habilidad para no tomar partido; capacidad para tener una perspectiva global del problema, así como replantear y reformular algún asunto importante; creatividad para imaginar estrategias de intervención que eviten el estancamiento y, por último, conocimiento suficiente del ámbito particular del conflicto.

Como análisis relevantes, Díaz y Rodríguez (2010) mencionan que, será el conocimiento de la estructura interna e informal del aula la que explique las relaciones interpersonales, los procesos motivacionales y afectivos que el grupo de estudiantes puede generar. Pero, en ocasiones, estas relaciones no son adecuadas y la escuela se transforma en un recinto de estrés e inadaptación. Por lo anterior, Díaz y Rodríguez (2010) proponen parámetros de actuación relacionados con el

conocimiento del centro educativo, la participación en comisiones de convivencia, mejora de las estrategias comunicativas, el análisis de los problemas de convivencia de forma diferenciada, el valor de la tutoría y la importancia de los procesos de mediación, además mencionan que, para hacer frente a este tipo de situaciones, el profesorado debería disponer de los recursos suficientes para detectar los problemas de convivencia y abordarlos de forma eficaz.

Otra forma de hacer frente a la violencia es gestionar cambios hacia una escuela sistémica integral que incluya cambios conscientes de los administrativos sobre la seguridad del personal, además de gestionar políticas que apoyen la capacitación del personal. Además de la necesidad de más investigación para evaluar y predecir consecuencias producidas por la violencia dirigida al docente. Otro punto es la necesidad de identificar los factores contextuales e individuales que conllevan a que ocurra la violencia dirigida a los docentes a fin de prevenir (Reddy, Espelage, McMahon, Anderman, Lane, Brown, Reynolds, Jones y Kanrich, 2013).

No obstante, para Coromac, (2014) los conflictos son inherentes a toda relación interpersonal, pero si los docentes desconocen herramientas para abordarlos y transformarlos, estos pueden llegar a desembocar en agresiones físicas, emocionales y psicológicas. Partiendo de la premisa que la asertividad puede adquirirse, aprenderse y desarrollarse, se recomienda fortalecerla de manera continua desde sí mismo, para poder practicarla con los demás y si se pretende incidir en estudiantes, primero hay que lograr cambios en el recurso humano que trabaja directamente con ellos, los docentes, a partir de un programa educativo que fortalezca la Cultura de Paz, a fin de permitir la formación y fortalecimiento del mismo y de contar con estrategias de asertividad para una situación de conflicto en las aulas y fuera de ellas.

La UNESCO (2008) expone los temas de Cultura de Paz, basados en principios como el respeto de los derechos humanos, la tolerancia, la democracia, la promoción del desarrollo, la educación para la paz, la mayor participación de la mujer para prevenir la violencia y los conflictos y la ejecución de actividades encaminadas a crear condiciones propicias para el establecimiento de la paz y su consolidación (citado en Coromac, 2014).

Becerra (2015) plantea como objetivo el diseño, validación, aplicación y evaluación de un programa informativo para el afrontamiento del acoso escolar en el aula de clases con una muestra de educadores del ciclo básico del área metropolitana de Caracas Venezuela, a partir de un proyecto de intervención. Confirmando la necesidad del sistema educativo de formar a los docentes en la pertinencia del acoso escolar, aumentando la conciencia y habilidades en el manejo de estrategias de prevención y del afrontamiento del acoso escolar así, los educadores que pudieran tener la percepción del desconocimiento e incapacidad de intervenir podrían realizarlas de manera adecuadas a partir de dotar los de un medio eficaz para el desarrollo del conocimiento de herramientas y técnicas, y de la toma de conciencia del problema.

Rico, (2015) confirma que para lograr la transformación de los aspectos de violencia, se debe diagnosticar la situación; saber qué aspectos interfieren en la convivencia armónica, qué situaciones generan tensión entre los diferentes actores del contexto escolar, y cuáles factores provocan conflicto, del mismo modo, cuáles son las actuaciones de cada sujeto ante los conflictos, cómo los resuelven y que consecuencias existen en estas intervenciones y las personas que están implicadas, así como sus acciones y reacciones al presentarse las circunstancias donde hay un choque de intereses que generan conflicto.

Rico, (2015) utilizó el estudio de caso, realizó observaciones en la cotidianeidad del contexto escolar y entrevistas que arrojaron datos sobre la convivencia entre los diferentes actores del contexto, las situaciones que generan conflicto, cómo se enfrentan y cómo impacta en estas situaciones el juicio moral de los involucrados. Entre los datos relevantes presentados se rescata que los valores más importantes para lograr una convivencia en paz son el respeto, empatía, armonía y solidaridad. Se observan acciones específicas donde se manifiesta el ejercicio de los valores, como lo son el interés de padres de familia y docentes por capacitarse en la adquisición de estrategias para fomentar los valores para la convivencia. También el director debe interesarse por este tema, y buscar la forma de ofrecer a padres y alumnos esas capacitaciones sobre convivencia pacífica y el ejercicio de valores, sin embargo, el contexto social tiene un peso determinante en

cómo se viven los valores en la comunidad escolar. Concluye que los procesos de convivencia son especialmente relevantes, al estudiar cómo se viven en la escuela se encontró que existe disposición por parte de los docentes para llevar a cabo acciones que promuevan las interacciones positivas entre los miembros del contexto, principalmente en los alumnos, además se requiere de mayor preparación, documentación y asesoramiento para crear y aplicar estrategias que coadyuven en el mejoramiento de la convivencia en la institución.

Kõiv, (2015) por su parte alude a que debido a las limitaciones de la información sobre las tasas de tendencias del acoso laboral de docentes, así como de conocer los diferentes tipos y categorías de victimización; es fundamental concientizar al docente, personal y padres de familia sobre la problemática de violencia al docente y desarrollar apoyos efectivos para ellos; la promoción de un clima positivo en las aulas y escuelas, y planificar la seguridad en el lugar de trabajo y la política contra el acoso son de gran ayuda para disminuir la violencia en las escuelas.

Por su parte Kopecký y Szotkowski, (2016) ven la necesidad de prevenir los riesgos de los ciberataques al docentes a través de diferentes acciones como: crear condiciones para solucionar el bullying y el ciberbullying en la escuela, proveer educación a los docentes con especialistas en psicología, derecho (leyes) y competencias docentes en el uso de las TIC, que la dirección escolar brinde apoyo para hacer frente a la problemática, pues una gran cantidad de víctimas de ciberacoso e intimidación en los docentes asegura no recibir el apoyo idóneo para la resolución de los problemas y por último sugieren la implementación de programas preventivos.

De igual manera la competencia docente es el factor primordial, estas incluyen la pedagógica profesional, social. La competencia pedagógica se refiere a la habilidad del docente para desarrollar en el estudiante sus potencialidades. Competencia profesional se refiere al dominio del tema y que este sea implementado adecuadamente a través de aplicaciones creativas e innovadoras. Competencia de personalidad se refiere a cómo el docente puede guiar para perfeccionar los conocimientos de los alumnos. Si los docentes tienen habilidades

para interactuar bien tanto con el estudiantado como con el padre de familia surgirá un buen efecto. El profesor puede informar el desarrollo y problemas de los alumnos a los padres de esta forma la confianza de los padres en la educación y al docente crecerán (Sukyadi, Malihah, Hufad, Utami y Munggaran, 2017).

A fin de potenciar al profesor formador, se debe permitir ir más allá de las imposiciones técnico pedagógicas, resulta central en este sentido, y en esa línea, que las instituciones escolares y las políticas educacionales debieran despejar espacios para aquello. En esta perspectiva, resulta fundamental abordar los diferentes tipos de violencia y acoso al docente, ya que de lo contrario existe el riesgo de reforzar la deslegitimación como fundamento válido para relacionarse con otros (Paredes, 2017).

Como plantea la Política Nacional de Convivencia Escolar (2015) citado en Paredes, (2017) la convivencia se gestiona, y desde esta perspectiva, la necesidad de diagnosticar e implementar intervenciones pertinentes, situadas y reflexivas debiera ser parte del horizonte formativo de la escuela; la seguridad y la destreza en su aplicación y manejo, servirá de base para una valoración crítica de los mismos pues formación y experiencia tienen un papel complementario y necesario de cara a la eficacia docente sobre todo en lo relacionado a la seguridad de los sujetos en el contexto escolar.

Las investigaciones revisadas enfatizan las condiciones particulares de la violencia en línea, como el anonimato del ciberacosador, la ausencia de una relación cara a cara, lo que impide reconocer el sufrimiento de la víctima. El alcance de la violencia *online* es infinitamente mayor que en la violencia tradicional, llega a una audiencia mayor y circulará tanto como se considere “divertido” ver. Al igual que en la violencia cara a cara, en la violencia en línea el ciberacosador, cuando es conocido, gana popularidad mientras que la víctima humillada padece exclusión. La mayor parte del *ciberbullying* y/o ciberacoso se realiza fuera del horario escolar. Se resaltan tres características: el síndrome *Star* (querer gozar de un escenario propio para brillar); la violencia de género y la violencia como diversión (Velázquez, 2010).

La violencia en línea capitaliza el factor sorpresa, lo que garantiza la respuesta de la víctima, aunque la eliminación del contacto previene efectivamente

sobre agresiones en el futuro, no cura el daño ya causado. No obstante que las agresiones sean en línea su impacto se encarna en el cuerpo de la víctima y audiencia. Las ciberheridas constituyen una *experiencia profunda*, que dejan huella indeleble (Velázquez, 2010). A partir de investigación documental Maya y Tapia (2010) afirman que el uso de tecnología propaga la violencia y Esquivel y Tejedor (2011) proponen alfabetizar digitalmente a los padres para evitar que sus hijos sean cibervíctimas. En un primer momento las investigaciones se enfocaron a documentar los tipos de ciberviolencia sin reportar índices.

Tokunaga (2010) establece una relación entre acceso de TIC y violencia *online*, destacando que la violencia se incrementa en la medida que aumenta el acceso a tecnologías. Se avizoran varios problemas asociados al analfabetismo digital, como la falta de capacidad tecnológica para atender la violencia en línea y la escasez de recursos humanos preparados (UNAM, 2012); el exceso de confianza de los nativos digitales (niños, adolescentes y jóvenes nacidos en el boom de los dispositivos digitales) frente a su escasa experiencia vital.

Entre los retos que enfrentan los investigadores del campo se encuentran cómo registrar, medir y nombrar las agresiones y por otra parte cómo registrar y comprender las secuelas en las víctimas, comunidad de espectadores y agresores. Por último: “Si hoy tenemos la experiencia de la ciberviolencia entonces habrá que generar una cultura de respeto para un ciber mundo apelando siempre a la convivencia sana entre las personas. Porque como decía Don Quijote: -Hay cosas, Sancho, por las que se puede y debe arriesgar-” (Velázquez, 2010,141).

Lo antes mencionado nos permite tener una visión de México ante la violencia en las escuelas:

- Ha pasado de ser solamente entre estudiantes.
- Inicia a generarse del alumnado al profesorado.
- El docente es cada vez más vulnerable debido al aumento de dispositivos electrónicos a menor edad del alumnado.
- El docente no sociabiliza la problemática y no cuenta con estrategias para intervenir en una situación de esta índole.
- Tiene poco conocimiento del uso de estrategias de seguridad en el uso del internet.
- Es una temática que ha sido poco estudiada y
- Cada vez más países están interesados en este tipo de estudios.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO V

Resultados generales

Durante el proceso de búsqueda, se localizaron un total de 63 documentos considerados relevantes para el tema en cuestión, distribuidos entre 30 en inglés y 33 en español. Dentro de estos documentos, se observó una notable variabilidad en cuanto a la procedencia geográfica de las investigaciones. México sobresalió con la mayor cantidad de investigaciones, sumando un total de 16, seguido por Turquía con 9, España con 6, Estados Unidos con 5, Perú con 4, Colombia con 3, y Chile, Indonesia, Irlanda y la República Checa con 2 investigaciones cada uno. Otros países de la región contribuyeron con una producción de investigación cada uno.

Entre los temas identificados en los documentos, se destacó el mobbing o acoso dirigido al docente, del cual se encontraron 37 documentos relacionados, siendo 10 de ellos de origen mexicano. Asimismo, se hallaron 15 investigaciones centradas en la violencia hacia los docentes, de las cuales 6 fueron realizadas en México. Sin embargo, en lo que respecta a la ciberviolencia, se identificaron solamente 5 investigaciones, sin encontrar estudios realizados en México hasta diciembre de 2020.

Todos estos hallazgos se presentan de manera detallada en la tabla 4, donde se especifica la producción de investigaciones por país y año.

Tabla 4.
Producción de investigaciones de mobbing-acoso al docente por país.

País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Argentina								1				1
Colombia		1					1			1		3
Ecuador					1							1
España				1	1		1			1		4
México		1	1					3	1	3	1	10
Perú					1		1	1		1		4
Polonia		1										1
Rep. Macedonia					1							1
Turquía	1		1	1			1	1		1	3	9
USA								1	1		1	3
Total	1	3	2	2	4	0	4	7	2	7	5	37

Fuente: Elaboración Propia. El país con más investigaciones relacionadas al *mobbing* o acoso al docente es México seguido de Turquía.

La investigación sobre el mobbing o acoso dirigido al docente ha sido un tema de estudio desde hace décadas, lo que ha generado una extensa cantidad de literatura académica disponible en Internet. Es interesante destacar que la psicología ha sido la disciplina principal en liderar las investigaciones. En los estudios contemporáneos, se sigue utilizando el marco teórico propuesto por Ståle Einarsen y sus colegas en 1994 para establecer conceptos fundamentales relacionados con el bullying y el acoso, así como su impacto en la calidad del ambiente laboral (Mariano, 2017; Díaz, 2016; Del Pino, 2017 y 2020; FETE-UGT, 2019).

Las tendencias observadas en las investigaciones entre los años 2010 y 2014 se enfocaron principalmente en la percepción del docente frente al fenómeno de mobbing (Celik y Peker, 2010; Gülşen y Akyol, 2013; Witteriede y Paulus, 2014). Sin embargo, a partir del año 2019, los estudios comenzaron a explorar más los efectos del mobbing en el entorno laboral, mientras que para el año 2020 no se identificaron estudios relevantes en esta línea de investigación.

Las investigaciones sobre la violencia dirigida al docente surgen como una extensión del estudio del acoso laboral, dando origen a términos como "malestar docente", "síndrome de Burnout" y "despersonalización". Aunque estas áreas han sido tradicionalmente exploradas por la psicología, son los propios docentes quienes han impulsado la investigación en este campo. Por ejemplo, Furlan (2005) examinó las "buenas intenciones" y los "acuerdos funcionales", mientras que Gómez (2005) investigó la violencia en la institución educativa. Otros estudios, como los de Prieto (2005), sobre "La violencia escolar y la vida cotidiana en la escuela secundaria", y Valadez y Martín del Campo (2008), sobre "El trabajo participativo con docentes: una búsqueda de una propuesta para abordar el maltrato entre iguales", también contribuyeron significativamente a esta área de investigación.

Aunque estas investigaciones no se incluyen en el análisis actual debido a su antigüedad, constituyen un punto de referencia histórico en el estado del conocimiento sobre la violencia hacia el docente. Por lo tanto, se procede a presentar la producción investigativa a partir del año 2010 al 2020 en la tabla 5.

Tabla 5.
Producción de investigaciones de violencia al docente por país.

País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Chile								2				2
España	1									1		2
Estonia						1						1
Finlandia			1									1
Indonesia				1				1				2
Irlanda					1							1
México	1				1	2		1		1		6
Serbia									1			1
Sur África									1			1
Trinidad y							1					1
USA				1						1		2
Venezuela						1						1
Total	2	0	1	2	2	4	1	4	2	3	0	21

Fuente: Elaboración Propia. El país con más investigaciones en el estudio de la violencia ejercida al docente es México.

Durante el período comprendido entre 2010 y 2020, las investigaciones predominantes se enfocaron en dos áreas principales: "Violencia contra el profesor" y "Acoso al profesor por parte del estudiante", las cuales examinan los distintos tipos y características de la violencia experimentada por los docentes en sus entornos laborales. Aunque se llevaron a cabo numerosos estudios en México, donde la prevalencia es notable, la atención se centró en el papel del docente para hacer frente a la violencia que enfrentan. Es así como se evidencian, en trabajos como el de Díaz J. y Rodríguez J. (2010) sobre "El papel del docente en las situaciones de violencia escolar", y el de Torres, A. (2017) en "Docencia violentada. Las significaciones imaginarias sociales del ejercicio de autoridad de los profesores de secundaria".

Estas investigaciones representaron un cambio significativo en la tendencia del estado del conocimiento sobre la violencia dirigida al docente, dando paso a un mayor interés en la ciberviolencia. A partir de 2014, comenzaron a surgir estudios en las bases de datos en línea, que exploraban esta nueva forma de violencia, como se puede observar en la tabla 6.

Tabla 6.
Producción de investigaciones de ciberviolencia al docente por país.

País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Canadá					1							1
Estonia							1					1
Rep. Checa							1	1				2
Irlanda										1		1
México												0
Total	0	0	0	0	1	0	2	1	0	1	0	5

Fuente: Elaboración Propia. El país con más investigaciones es la República Checa y solo se localizaron 5 investigaciones.

Se encontraron cuatro investigaciones en inglés que tratan sobre el tema de ciberviolencia. Tres de ellas se centran explícitamente en el cyberbullying en sus títulos, mientras que la cuarta, aborda la ciberviolencia y la victimización en el contexto de la enseñanza virtual. A pesar de esto, no se encontraron investigaciones en el ámbito mexicano que se enfoquen específicamente en las agresiones perpetradas por los estudiantes hacia los docentes utilizando cualquier medio de comunicación.

Tras realizar una evaluación exhaustiva por años y tipos de investigación, se resalta que el 42.85% de las investigaciones identificadas corresponden a tesis procedentes de América Latina, incluyendo países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México y Venezuela. México se destaca como el país con el mayor número de investigaciones halladas, sumando un total de 16, lo que equivale al 25% del conjunto de investigaciones publicadas en las bases de datos analizadas. Por otro lado, el 57.15% restante de las investigaciones proviene de África, América del Norte, Reino Unido y la Unión Europea. En esta categoría, Turquía emerge como un país que está estableciendo una tendencia, con un 14.28% de las investigaciones sobre violencia registradas en bases de datos de acceso libre.

Al analizar el número de investigaciones sobre violencia escolar a lo largo de los años, se observó un marcado aumento en 2017, seguido de una notable disminución en 2020. Esta tendencia a la baja puede ser atribuida a la irrupción de una nueva realidad provocada por la pandemia de COVID-19, la cual ha impactado en múltiples aspectos de la vida cotidiana, incluyendo la actividad investigativa académica.

Metodología utilizada en los estudios encontrados

En cuanto a la metodología empleada en los estudios identificados, se destaca que el enfoque predominante es el cuantitativo, utilizado en un 87.5% de los casos. Le sigue el enfoque cualitativo, empleado en un 19%, mientras que un 3% de los estudios optaron por una metodología mixta.

De las 27 investigaciones internacionales relacionadas con el mobbing o acoso hacia los docentes, el 88% empleó un enfoque cuantitativo, mientras que el 7.4% optó por un enfoque cualitativo, y solo un 3.7% utilizó una metodología mixta. En el caso de las 10 investigaciones nacionales sobre este mismo tema, el 80% se basó en metodologías cuantitativas, el 10% en metodologías cualitativas y otro 10% en metodología mixta.

En cuanto a las 15 investigaciones internacionales sobre la violencia dirigida al docente, el 66.6% se realizó bajo un enfoque cuantitativo, mientras que el 33% empleó metodologías cualitativas. No se encontraron investigaciones con enfoque mixto en este tema. Por otro lado, de las 6 investigaciones nacionales sobre violencia hacia el docente, el 33.3% fueron cuantitativas y el 66.6% fueron cualitativas, sin hallarse investigaciones de metodología mixta.

Finalmente, en las 5 investigaciones sobre ciberviolencia dirigida al docente, todas emplearon un enfoque cuantitativo, como se puede observar en la tabla 7.

Tabla 7.
Características Metodológicas.

	Internacionales	Nacionales	Internacionales	Nacionales	Internacionales	Total
	<i>Mobbing-acoso</i>	<i>Mobbing-acoso</i>	Violencia al docente	Violencia al docente	Ciber violencia	
Cuantitativa	24	8	10	2	5	49
Cualitativa	2	1	5	4		12
Mixta	1	1	0	0		2
Total	27	10	15	6	5	63

Fuente: Elaboración Propia. La metodología más utilizada para el estudio de violencia es la cuantitativa.

Se observa una tendencia marcada hacia el uso predominante de la metodología cuantitativa en la investigación sobre violencia. Sin embargo, las investigaciones realizadas en México se distinguen por su enfoque cualitativo, centrándose en la comprensión de la violencia, el análisis de las formas de violencia ejercida por los alumnos hacia los docentes, la exploración de las dinámicas de conflicto y el estudio de las construcciones sociales de autoridad en el contexto de la educación secundaria. Las investigaciones, lideradas por Díaz y Rodríguez (2010), Gómez (2014), Rico (2015), y Torres (2015), se orientan más hacia la comprensión profunda y las dinámicas subyacentes, en contraste con el enfoque cuantitativo que tiende a centrarse en la identificación de la presencia y la intensidad de la violencia, la confirmación del mobbing en entornos educativos, y la investigación de la prevalencia y características del hostigamiento psicológico o moral laboral, como señalan Lara (2014), Ugrinovska (2014) y Gómez-Rubio (2017), respectivamente.

De los 24 estudios cuantitativos identificados, todos ellos adoptan un diseño no experimental de tipo transversal. Respecto al alcance de estas investigaciones, se observa que veintidós de ellas (45%) adoptan un enfoque exploratorio, mientras que diecisiete (35%) presentan un carácter descriptivo. En contraste, ocho estudios (16%) se centran en explicar fenómenos, y uno se caracteriza por ser interpretativo y correlacional (2%). Por otro lado, los dos estudios mixtos identificados se adhieren a un enfoque explicativo.

El análisis realizado pone de manifiesto una clara inclinación hacia la realización de investigaciones de naturaleza cuantitativa, especialmente de carácter exploratorio y descriptivo, en desmedro de enfoques más explicativos e interpretativos. Aunque los estudios exploratorios desempeñaron un papel crucial en las etapas iniciales para detectar y comprender la presencia de violencia, mobbing o acoso dirigido a los docentes, así como sus diversas manifestaciones, se hace patente la necesidad de fomentar enfoques más explicativos en futuras investigaciones.

La promoción de enfoques explicativos permite una comprensión más profunda y exhaustiva de las causas y factores que subyacen a la violencia contra

los docentes. Este enfoque posibilitará identificar patrones, correlaciones y dinámicas subyacentes que podrían haber pasado desapercibidos en investigaciones meramente descriptivas. Además, al profundizar en el estudio de esta problemática desde una perspectiva explicativa, se facilitará la formulación de estrategias y políticas más efectivas y proactivas para abordarla.

En relación a las investigaciones cualitativas identificadas, se observa una diversidad en los enfoques metodológicos empleados. De las 12 investigaciones cualitativas analizadas, el estudio de caso representa el 50%, seguido por los estudios etnográficos que constituyen el 25%, mientras que la investigación acción y el enfoque biográfico representan el 17% y el 8%, respectivamente. Es importante destacar que la violencia es concebida como un fenómeno social y globalizado por Mendoza (2018), quien lo define como un fenómeno humano multifacético que impacta a individuos de distintas características, sin discriminación de género, edad, raza, credo o nivel socioeconómico. Este autor señala que los intentos de prevención han sido insuficientes, lo que ha contribuido al aumento de las cifras de víctimas fatales de violencia.

Resulta notable que entre los estudios analizados no se encontraron investigaciones que adoptaran un enfoque fenomenológico, a pesar de que este método permite explorar las diferentes dimensiones y aspectos de manera integral. Según Mendoza (2018), esta ausencia podría limitar la comprensión completa, ya que la violencia es un fenómeno multicausal que requiere un abordaje complejo para considerar todas sus facetas.

Además, se reconoce que tanto las investigaciones cualitativas como cuantitativas han mantenido una perspectiva lineal de causa y efecto al estudiar los ciclos de la violencia, sus características y fases, sin prestar la debida atención a los aspectos sociales, humanos y culturales que podrían influir en la regulación de las interacciones violentas. Este enfoque limitado podría obstaculizar su comprensión completa y la formulación de estrategias efectivas de prevención y mitigación de la violencia.

Producción: Temáticas, conceptos y sujetos

A través del análisis de la distribución temática del material recopilado, se logró identificar un total de 19 temas de investigación relacionados con el mobbing o acoso dirigido al docente, de los cuales 13 están vinculados a investigaciones internacionales y 6 a investigaciones nacionales. Respecto a las temáticas relacionadas con la violencia ejercida contra el docente, se identificaron un total de 17 temas, de los cuales 11 corresponden a investigaciones internacionales y 6 a investigaciones nacionales. Por último, se encontraron 5 temas relacionados específicamente con la ciberviolencia. Como resultado de este análisis, se procedió a reorganizar la producción temática, lo cual se presenta de manera detallada en la tabla 8.

Tabla 8.

Producción temática.

Criterios	Internacionales	Nacionales
<p>Mobbing- acoso al docente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El <i>mobbing</i> laboral 2. Acoso laboral y satisfacción profesional 3. Hostigamiento psicológico laboral y satisfacción laboral. 4. Relación entre el <i>mobbing</i> y satisfacción laboral 5. Acoso psicológico y su impacto en el desempeño laboral 6. Percepción del <i>mobbing</i>, 7. Presencia del <i>mobbing</i> 8. Experiencias de <i>mobbing</i> en maestros 9. El <i>mobbing</i> y los síntomas de estrés 10. Factores asociados al <i>mobbing</i> 11. <i>Mobbing</i> a directivos 12. Acoso escolar al docente 13. Programa para el Afrontamiento de acoso escolar a docentes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Mobbing</i> y su asociación con factores psicosociales en docentes 2. <i>Mobbing</i> en personal docente femenino 3. Análisis diferencial de género del <i>mobbing</i> 4. <i>Mobbing</i> y satisfacción laboral 5. Acoso sexual laboral y estrés en docentes 6. Acciones hostiles y grupos de riesgo
<p>Violencia al docente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación del docente frente a la violencia 2. Maestros bulliados por estudiantes 3. Formas de <i>bullying</i> al docente y características de los perpetradores 4. La dinámica de la violencia al docente 5. La perspectiva del docente entorno a la violencia hacia profesores 6. Factores que influyen en la violencia de estudiantes a docentes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bullying contra maestros 2. El papel del docente en situaciones de violencia 3. La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias 4. Violencia y acoso escolar 5. Las significaciones imaginarias sociales del ejercicio de autoridad de los profesores de secundaria. 6. El clima escolar: Una mirada a los procesos de convivencia y conflictos.

	<ol style="list-style-type: none"> 7. Violencia en centros escolares como factor de riesgo psicológico 8. Efecto psicológico de la violencia 9. Factores facilitadores de violencia laboral 10. Relaciones de poder en el interior de las instituciones 11. La mirada de las relaciones de colegaje 	
Ciberviolencia al docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciberbullying a docente 2. Twitter y la ciberviolencia, 3. Victimización del docente en la enseñanza virtual 4. Ciberbullying, ciberagresión y su impacto en la víctima 5. Especificaciones del ciberbullying a docentes 	

Fuente Elaboración propia. El criterio referente al *Mobbing*-acoso al docente presenta mayores temáticas.

En el ámbito internacional, se observa una predominancia de temas relacionados con el acoso y la satisfacción laboral en las investigaciones sobre mobbing o acoso dirigido al docente, mientras que, en el contexto mexicano, estas temáticas se orientan principalmente hacia la problemática de género.

Así mismo a nivel internacional, prevalecen las investigaciones que exploran los diversos factores que generan violencia contra los docentes. En el ámbito nacional, las temáticas se centran en comprender, analizar e identificar los factores específicos de la violencia dirigida al docente. En lo que respecta a la ciberviolencia contra el docente, las investigaciones se enfocan exclusivamente en el ciberbullying.

El análisis de las temáticas abordadas en las investigaciones, ofrece una visión amplia de las diversas perspectivas desde las cuales se estudia el tema. Entre estas perspectivas, destacan los aspectos psicológicos, que incluyen la exploración de las personalidades tanto de las víctimas como de los victimarios, así como el análisis de los síntomas de estrés y la satisfacción laboral. Desde una óptica social,

se examinan las interacciones del docente con los distintos actores del entorno escolar, como los alumnos, los padres de familia, los colegas y los directivos, y se investiga cómo cada uno de ellos está involucrado de alguna manera en la violencia dirigida al docente. Además, desde una perspectiva pedagógica, se abordan temas relacionados con el desempeño docente, la formación del profesorado, los programas de afrontamiento y la visión misma del docente en el contexto de la violencia escolar, como se puede observar en la tabla 9.

Tabla 9. *Áreas de investigación.*

Área	Temática
Pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acoso escolar al docente 2. Presencia del <i>mobbing</i> 3. Experiencias de <i>mobbing</i> en maestros 4. Bullying contra maestros 5. Maestros bulliados por estudiantes 6. <i>Mobbing</i> a directivos 7. Programa para el Afrontamiento de acoso escolar a docentes 8. Formación del docente frente a la violencia 9. La dinámica de la violencia al docente 10. El papel del docente en situaciones de violencia 11. La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias 12. La perspectiva del docente entorno a la violencia hacia profesores
Sociológica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción del <i>mobbing</i>, 2. Factores asociados al <i>mobbing</i> 3. <i>Mobbing</i> y su asociación con factores psicosociales en docentes 4. Acciones hostiles y grupos de riesgo 5. Las significaciones imaginarias sociales del ejercicio de autoridad de los profesores de secundaria. 6. El clima escolar: Una mirada a los procesos de convivencia y conflictos. 7. Factores que influyen en la violencia de estudiantes a docentes 8. Relaciones de poder en el interior de las instituciones 9. La mirada de las relaciones de colegaje
Psicológica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hostigamiento psicológico laboral y satisfacción laboral. 2. Acoso psicológico y su impacto en el desempeño laboral 3. Formas de <i>bullying</i> al docente y características de los perpetradores 4. Violencia en centros escolares como factor de riesgo psicológico 5. Efecto psicológico de la violencia
Área de la salud	<ol style="list-style-type: none"> 6. El <i>mobbing</i> y los síntomas de estrés 7. <i>Mobbing</i> y satisfacción laboral Acoso sexual laboral y estrés en docentes
Administrativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. El <i>mobbing</i> laboral 2. Acoso laboral y satisfacción profesional 3. Relación entre el <i>mobbing</i> y satisfacción laboral 4. Factores facilitadores de violencia laboral
Tecnológica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciberbullying a docente 2. Twitter y la ciberviolencia, 3. Victimización del docente en la enseñanza virtual 4. Ciberbullying, ciberagresión y su impacto en la víctima 5. Especificaciones del ciberbullying a docentes
Género	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis diferencial de género del <i>mobbing</i> 2. <i>Mobbing</i> en personal docente femenino

Fuente Elaboración propia. El área pedagógica presenta un número mayor de temáticas referentes a la violencia al docente.

Las investigaciones en campos como la salud, la comunicación y la administración también se ven representadas en las áreas de investigación, como se detalla en la tabla 9, aunque no se encontraron estudios en el ámbito del derecho. No obstante, se identificó un estudio titulado "Marco Jurídico del acoso escolar (bullying)" realizado por el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y La Equidad de Género (CEAMEG). Este estudio tiene como objetivo explorar los conceptos, causas y consecuencias del acoso escolar desde una perspectiva jurídica de género, a nivel internacional, nacional y estatal, revisando las leyes de protección a la infancia. Sin embargo, dado que este estudio se enfocaba en las estudiantes y no en los docentes como víctimas, se excluyó del análisis del estado de la cuestión del objeto de estudio de esta investigación. Este hallazgo resalta una oportunidad para abordar el estudio de la violencia desde una perspectiva educativa y política.

Además, se puede mencionar el análisis de los conceptos según criterios específicos. Identificar las tendencias dominantes en la investigación, en términos de conceptos más recurrentes proporciona información valiosa sobre las áreas de interés más comunes y las direcciones de investigación más populares, facilita la comparación entre diferentes estudios y enfoques de investigación, se pueden identificar similitudes, diferencias y áreas de debate en el campo y ofrece una guía para la planificación y el diseño de futuras investigaciones. Para el escrutinio de las categorías desarrolladas, se elaboró la tabla 10, donde se presentan cada una de ellas, de acuerdo a las temáticas expuestas.

Tabla 10.	
Conceptos claves.	
Criterios	Conceptos claves
Mobbing-acoso al docente	Acoso, acoso escolar, acoso laboral, acoso psicológico en el trabajo, agresión, autoeficiencia, bullying, clima escolar, clima laboral, comportamientos negativos, comunicación destructiva, daño económico, daño físico, daño psicológico, depresión organizacional, docentes, educación, enfermedades, estrés, estrés laboral, factores psicosociales, hostigamiento psicológico laboral, hostigamiento psicológico moral, hostigamiento sexual laboral, maestros, malestar docente, <i>mobbing</i> , <i>mobbing</i> docente, <i>mobbing</i> llevado a cabo por otros funcionarios escolares, <i>mobbing</i> realizado por otros compañeros, modelo de ecuación estructural, perspectiva de género, práctica profesional docente, presión psicológica, relación entre pares, relaciones laborales, representaciones sociales, revisión sistémica, riesgo laboral, salud laboral, salud ocupacional, satisfacción laboral, síntomas de estrés, síntomas psicológicos, terror psicológico, tipos de violencia, trabajo docente, vínculos emocionales, violación a las condiciones de trabajo, violencia a la dignidad, violencia escolar, violencia psicológica.
Violencia al docente	Acoso, acoso escolar, agresión, alumnos, ansiedad, asesoramiento psicológico, atmosfera de trabajo, autoridad, autoridad docente, bullying, bullying laboral, burnout, clima escolar, competencia pedagógica, competencia personal, competencia profesional, competencia social, conflictos escolares, convivencia escolar, depresión, desempeño laboral, detección, disrupción en el aula, docentes, educación en la familia, educación en valores, educación para la paz, educadores, el temor el profesor, escuela segura, estudiantes, formas de conducta, imagen negativa del profesorado, imaginario social, influencia cultural, influencia de compañeros, legislación, manifestaciones de acoso, miedo, organización escolar, percepción del docente, prevalencia de la violencia escolar, profesores, programa informativo, relaciones sociales, repercusiones, representaciones sociales, riesgos psicosociales, salud del profesorado, situaciones de violencia, técnicas de intervención, técnicas de resolución de conflictos, técnicas para el manejo del aula, testigos, tipos violencia, víctimas, victimización, violencia al docente, violencia cultural, violencia del estudiante al docente, violencia directa, violencia escolar, violencia estructural, violencia física, violencia hacia el docente y violencia verbal.
Ciberviolencia al docente	Acoso, acoso cibernético, alfabetización digital, asequibilidad de las redes sociales, ciberbullying, desempeño laboral, factores éticos, formas de intervención, formas típicas de ciberbullying, impacto en la víctima, impacto psicológico, lenguaje escrito, mundo mediático, perfiles de la víctima, plataformas digitales, prevalencia del ciberbullying, problemas físicos, problemas mentales, problemas sociales, profesores en formación, redes sociales, servicios de internet, servidores y víctima.

Fuente: Elaboración propia. Para la elaboración de los conceptos, se omitieron los sujetos: docente, educadores, maestro, profesor, alumnado y estudiante.

Después de llevar a cabo una depuración de conceptos repetidos, se identificaron un total de 122, entre los cuales resaltan 17 como principales. Los conceptos principales incluyen el acoso escolar, bullying, burnout, ciberbullying, competencia, depresión, estrés, formación, impacto, mobbing, percepción, relaciones interpersonales, salud, síntomas, víctima, victimización y violencia. Tanto los conceptos principales como los secundarios ofrecen una visión detallada de cómo se han abordado las investigaciones sobre la violencia hacia el docente, abarcando aspectos como la salud psicológica del docente (burnout, estrés, depresión, síntomas, impacto, víctima y victimización), su formación (percepción y competencia), los diversos tipos de violencia (acoso, acoso escolar, mobbing, bullying y ciberbullying) y las relaciones del docente con los actores del contexto educativo, siendo el docente el foco central de estudio.

Tanto la base conceptual como la metodológica juegan un papel fundamental en la comprensión del conocimiento generado sobre la violencia ejercida hacia los docentes. Además, la base de referencia consultada por los investigadores permite fundamentar el conocimiento empírico y obtener una comprensión más profunda del tema principal desde diversas áreas especializadas como se puede observar en la tabla 11.

Tabla 11. *Autores citados por áreas de estudio.*

Área	Base referencial	Autores a quienes hacen referencia en los documentos
Pedagógica	Prevención	Félix, Soriano, Godoy y Martínez, 2008 y Fernández, 1998.
	Formas de acoso	Bandura, 1989; Chen y Astor, 2009; Cleary y Sullivan, 2005; Coyne, 2011; De Wet, 2010a; Lahelma, Palmu, y Gordon, 2000; Monks y Coyne, 2011; Oliveros y Cols, 2008; Parsons, 2005; Terry, 1998; Tuominen, 1999.
	Bullying	Cerná et al., 2013; Eirnasen y Berge, 1994.
	Mobbing	Gökçe, 2008; Leymann, 1992.
	violencia	Escobar, 1988; Finkelhor, 2013; Gómez, 2005; Kim et al., 2009; Molcho et al., 2009; Redorta, 2005; Rigby y Smith, 2011; Tzuo y Chen, 2011.
	Violencia docente	Assegaf, 2004; Foladori y Silva, 2016; Hicks, 2014; MartínBaró, 1995; Valdivieso, 2009.
	Violencia escolar	Plut, Pavlović y Popadić, 2012.
	Victimización	Ozdemir, 2012; Riley et al., 2011; Wei et al., 2013.
	Alumnado bullyiando al docente (ABD)	Garrett, 2014 y Terry, 1998.
Sociológica	enfoque psicosocial de la violencia	Garavito, 2005
Psicológica	Victimización Conducta	Álvarez, García et al., 2011; Foucault, 1995; Grant et al., 2003.
	Patrones de conducta	Pervin y Turner, 1998 y Terry, 1998.
Área de la salud		Bayrak, 2007; Collell y Escudé, 2006; Friedman, 199; Jarvis, 2002; Lambert y McCarthy, 2006; Pines, 2002 y Tinaz, 2006
Administrativa	Relaciones laborales	Einarsen, 1999 y Kış, 2016.
	Acoso laboral	Carbo y Hughes, 2010.
Tecnológica	Alfabetización	Collier, S., Foley, B., Moguel, D., y Barnard, 2013
	Taxonomía del ciberacoso	Kyriacou y Zuin, 2015 y Whittaker, E., y Kowalski, 2015
	Ciberbullying	Kyriacou y Zuin, 2015; Willard, 2007

Fuente elaboración propia.

La tabla permite visualizar investigaciones previas a los años revisados en este estudio.

En la tabla 11 se ofrece una representación visual de las áreas de enfoque de las investigaciones, así como las temáticas abordadas por cada autor. Se destaca la ausencia de estudios que aborden el área del derecho dentro del ámbito laboral, a pesar de la presencia de algunas investigaciones relacionadas con el género. Sin embargo, estas investigaciones no presentan una fundamentación específica relacionada con el bullying, mobbing o acoso en dicho ámbito.

Identificar a estos expertos proporciona una guía sobre las voces más influyentes en el tema, ayuda a detectar tendencias emergentes, áreas de interés y direcciones futuras de investigación en el campo, proporciona una visión general de la estructura y las tendencias del campo de investigación, permite identificar líderes de opinión y contribuye a la comprensión del panorama académico en el tema específico, bajo estas ideas se presentan los autores más citados en las investigaciones identificadas, en la tabla 12.

Tabla 12. Autores más citados.	
Crterios	Conceptos claves
Garrett, L. (2014)	Challenor, 2019; Woudstra, Janse van Rensburg, Visser y Jordaan, 2018; Kopecký y Sztokowski, 2017 y Rhona, 2016.
De Wet, C. (2010a) De Wet, C. (2010b)	Garrett, 2014; Kauppi y Pörhölä, 2012; Kõiv, 2015; Kõiv, 2016; Woudstra, Janse y Visser, 2018; Žunić, Pavlović y Kaljača, 2018.
Kauppi, T. (2012) Pörhölä, M. (2012)	Garrett, 2014; Kõiv, 2015; Kõiv, 2016; Lokmić, Opić y Bilić, 2013; Kopecký y Sztokowski, 2016; Žunić, Pavlović, y Kaljača, 2018.
Einarsen (1994a) y Einarsen (2003b)	Ugrinovska, 2014; Witteriede y Paulus, 2014; Garrett, 2014; Becerra, 2015; Kõiv, 2016; Lara y Pando, 2014; Woudstra, Janse y Visser, 2018.
Espelage et al. (2013)	Challenor, 2019; Garrett, 2014; Espelage, Anderman, Lane y McMahon, 2013; Kopecký y Sztokowski, 2016; Kopecký y Sztokowski, 2017; Lokmić, Opić y Bilić, 2013; Paredes, 2017; Reddy, Espelage, McMahon, Anderman, Lane, Brown, Reynolds, Jones y Kanrich, 2013; Rhona, 2016; Sukyadi, Malihah, Hufad, Utami y Munggaran, 2017; Woudstra, Janse y Visser, 2018; Žunić, Pavlović y Kaljača, 2018.
Leymann, (1990)	Akgüny Temli-Durmuş, 2020; Cabo, 2013; Celep, Eminoglu, 2012; Celik, y Peker, 2010; Çetin, Özözen y Kuzu, 2020; Chyra y Czerkawski, 2011; Del Pino, 2020; Díaz, 2016; Erturk, 2016; Félix, Herruzo y Pino, 2007; Ferrer, 2016; Gülşen, y Akyol, 2013; Gürkan, 2015; Hakan, 2017; Kauppi, y Pörhölä, 2012; Lara, y Pando, 2014; Morales, 2013; Motta, 2019; Rodríguez, 2017; Rojas-Solís, García-Ramírez, y Hernández-Corona, 2019; Rueda, 2017; Shaw, 2017; Sotomayor y Pando, 2014; Tamayo, Miraval y Tamayo, 2014; Tulunay, 2019; Witteriede y Paulus, 2014.
Piñuel (2003)	Becerra, 2015; Del Pino, 2020; Díaz, 2016; Ferrer, 2016; Morales, 2013; Motta, 2019; Paredes, 2017.
Terry (1998)	Challenor, 2019; Garrett, 2014; Kauppi, y Pörhölä, 2012; Kõiv, 2015; Kõiv, 2016; Woudstra, Janse y Visser, 2018.

Fuente, elaboración propia.

Los autores más citados fueron Heinz Leymann y Dorothy Espelage

Entre los autores más destacados en las investigaciones sobre violencia al docente se encuentran Heinz Leymann, Dorothy L. Espelage y Ståle Einarsen. Además, se mencionan otros investigadores como Garrett (2014), De Wet (2010a), De Wet (2010b) y Kauppi Pörhölä (2012), cuyos trabajos son recurrentemente citados y utilizados para fundamentar el estado del arte en este campo.

A partir del análisis del marco teórico, se observan, en las investigaciones encontradas en las bases de datos, diversas formas de abordar el tema de violencia al docente. Las investigaciones presentan una variedad de enfoques y perspectivas que permiten comprender su complejidad y su diversidad:

1. *Violencia al docente desde la perspectiva de acoso laboral.* Estas investigaciones parten del entorno estresante de las escuelas, la competencia entre los maestros, la administración escolar injusta, la presión, las responsabilidades en constante aumento, el debilitamiento de los poderes, la resistencia de los no innovadores al cambio, las sanciones injustas, las agrupaciones políticas y razones personales y exceso de trabajo. (Akgün, y Temli-Durmuş, 2020)
2. *Violencia al docente desde el coso psicológico.* Estos estudios consideran aquellas acciones agresivas que van desde la forma de comunicarse entre los actores del contexto escolar, hasta la manera en llevar a cabo las relaciones sociales, generándole en el docente estrés por su frecuencia (al menos una vez a la semana), duración (al menos durante seis meses) afectando también su credibilidad, su calidad de vida, su estado ocupacional y por ende su salud física (Leymann, 1996 y Shuster, 1996; citado por Celik, y Peker, 2010).
3. *Violencia al docente desde el acoso moral* como un fenómeno que afecta a trabajadores docentes, quienes se convierten en blanco de conductas humillantes, hostiles, que menoscaban su reputación, su dignidad e integridad moral de manera repetitiva, continua y extendida en el transcurso del tiempo, por parte de una o más personas pertenecientes a la misma empresa o institución para la cual laboran (Rodríguez,2017)

4. *Violencia al docente desde el acoso sexual* ejercido este por directores de escuela hacia maestras sobre todo aquellas divorciadas, solteras, con años de experiencia en el magisterio y que cuentan con grados más altos de educación que ellos. Los comportamientos que se califican como acoso sexual son: a) Físicos, como violencia física, tocamientos o acercamientos innecesarios; b) Verbales, como comentarios y preguntas sobre el aspecto, estilo de vida u orientación sexual, y c) No verbales, como silbidos, gestos de connotación sexual o exposición de objetos pornográficos (Echeverría, Paredes, Kantún, Batún y Carrillo, 2017).
5. *Violencia desde la relación de acoso del director escolar*. Estas investigaciones parten de las relaciones del contexto escolar, desde la mirada de la administración escolar, donde la mayoría de los comportamientos de acoso escolar e intimidación que enfrenta el docente, es practicada por el directivo de la escuela (Karatas, Şekerci y Yörük, 2020)
6. *Violencia desde la relación de acoso entre compañeros*. Las posturas que el maestro asume en la cotidianidad frente a sus colegas, la fuerte competitividad existente, la dificultad que expresa para aceptar la diferencia y las diferentes motivaciones que lo animan a su labor cotidiana (Ortiz-Molina, 2011).
7. *Violencia desde la relación de acoso ejercida por el alumnado*. Se retoman investigaciones relacionadas a los actos que van desde agresiones verbales habituales hasta chantajes, coacciones, intimidaciones, amenazas físicas, robos y agresiones físicas, utilizada como recurso de poder del alumno, quien busca restarle autoridad al docente, cuestionando su trabajo y las disposiciones que adopta, con la finalidad de desestabilizar el control en el aula y lograr legitimidad entre sus compañeros (Gómez y Hernández, 2015)
8. *Violencia bajo una mirada del ciberacoso del estudiante al docente*. Como una actividad deliberada, repetida y dañina, ejercida utilizando cualquier instrumento tecnológico como la computadora, tabletas electrónicas, el teléfono móvil entre otros, así como cualquier aplicación o plugging para Web (Kopescy y Szotkowski, 2017).

9. *El acoso y los síntomas de estrés.* Estas investigaciones centran su atención a los síntomas asociados al estrés postraumático, que incapacitan y lesionan psicológicamente a las personas de manera grave. Riquelme (citado en Lara, J. y Pando, M., 2014), indica que los efectos del Acoso Psicológico, dan origen a trastornos de ansiedad generalizada, cuadros de estrés, estados depresivos severos llegando al suicidio; los síntomas más persistentes, son: a) Recuerdos obsesivos, b) Presión Focalizada del Pensamiento y c) temor al lugar de trabajo y a todo lo que le pueda recordar los acontecimientos estresantes y los conflictos del lugar de trabajo.
10. *El acoso y la satisfacción laboral.* Estas investigaciones parten de la satisfacción laboral, vista desde la adecuada administración del talento humano bajo un clima laboral saludable, de colaboración y respeto; para lograr el éxito de las organizaciones, ante esto, los líderes (rectores y directores) deben prestar atención a un mejoramiento continuo que coadyuve a elevar la productividad, considerando las necesidades del elemento humano para el desarrollo de su potencial y por ende su desarrollo, profesional y personal, desenvolviéndose en un ambiente laboral armónico (Muñoz-Chávez y López-Chau, 2018).
11. *Formación para la prevención de la violencia al docente.* Estas investigaciones parten del estudio de la formación de los docentes, para enfrentar la violencia de manera eficiente, además; analizan la sobrecarga de responsabilidades y las contradicciones que viven respecto a sus propios conflictos personales como un reflejo de las contradicciones sociales. (Chagas, 2005; Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007; Torres, 2006; citado en Ortiz-Molina, 2011).

Violencia al docente en la Web

Se reconoce que la integración de medios tecnológicos en el ámbito educativo ha experimentado un proceso gradual, especialmente en el nivel básico y las universidades públicas, donde estos recursos han sido considerados herramientas esenciales de apoyo para los docentes. Sin embargo, con la irrupción de la pandemia del Coronavirus (COVID-19), los docentes se vieron obligados a recurrir a los recursos tecnológicos disponibles para garantizar la continuidad del ciclo escolar, que se encontraba en riesgo de fracaso. En este contexto, la implementación del programa "Aprende en Casa" de la Secretaría de Educación Pública en México se convirtió en una opción vital, aunque muchos docentes se enfrentaron a la falta de preparación en el uso de la tecnología y a la escasa comprensión sobre la gestión de la privacidad en entornos digitales. Esta perspectiva plantea la posibilidad de seleccionar, entre las investigaciones encontradas, aquellas que abordan la violencia ejercida a través de medios electrónicos, como objeto de análisis para el metaanálisis.

Las publicaciones científicas proporcionan información actualizada sobre avances en diversas áreas del conocimiento. Mantenerse al día esencial para comprender el estado actual del campo y contribuir con nuevos conocimientos. En la tabla 13 se pueden observar desde la primera investigación de su tipo publicada en el 2016¹, donde el sujeto de estudio es el docente violentado por sus alumnos utilizando medios electrónicos.

¹ Si bien al término de la investigación solo se revisaron hasta el año 2020, en una última revisión antes de la publicación, se encontró solo una investigación más, relacionadas a la ciberviolencia ejercida al docente, la de Rajbhandari, y Rana (2023) denominada el Ciberacoso en las redes sociales: un análisis de las voces no escuchadas de los profesores y las estrategias de afrontamiento en Nepal. En esta investigación se Donde informan sobre un examen de las experiencias de los maestros de cómo fueron ciberacosados por estudiantes, especialmente en las redes sociales, y sus mecanismos de afrontamiento. Los hallazgos indican cómo los maestros en las redes sociales se convierten en víctimas de menosprecio trivial, solicitudes poco éticas, avances sexuales no deseados realizados por estudiantes y colegas, insolencia, sabotaje de contenidos compartidos y trolling de contenidos manipulativos; concluyen con las implicaciones de la coordinación colaborativa necesaria para el desarrollo de políticas sólidas y leyes cibernéticas estrictas para garantizar la ciberseguridad de los maestros en contextos similares.

Tabla 13.*Apartados generales de investigaciones de violencia al docente en la Web.*

Año	2014	2016	2017	2019
País	Canadá	República Checa		Irlanda
Autor	Nagle, J.	Kopecký, K. y Szotkowski, R. Informes de una misma investigación con diferente perspectiva		Challenor, L.
Título	Twitter, Cyber-violence, and the nees for a critical social media literacy in teacher education: A review of the literature.	Cyberbullying, cyber aggression and their impact on the victim - the teacher.	Specifics of Cyberbullying of Teachers in Czech Schools.	Cyberbullying of post-primary teachers in Ireland. Institute of Education, Dublin.
Problema	Las implicaciones éticas del uso de las redes sociales como herramienta pedagógica, a pesar de que los espacios en línea no son seguros y plagado de misoginia y violencia racial en particular el sitio de redes sociales Twitter	El aumento del número de casos de bullying y ciberbullying y la conducta agresiva del estudiantado y padres de familia contra el docente utilizando los medios digitales.	En los últimos años, ha habido un número creciente de casos en los que el objetivo del ciberataque simple o repetido es dirigido a un maestro.	Actualmente se están presentando en los docentes, problemas físicos y mentales, incluidos el estrés y temor por su seguridad personal como resultado de los efectos negativos ocasionado por el acoso escolar y el acoso cibernético al docente viéndose reflejado en su desempeño laboral.
Objetivo	Analizar las implicaciones éticas del uso de las redes social en particular Twitter como herramienta pedagógica.	Analizar la prevalencia de ciberbullying y ciberataques en docentes de primaria y secundaria.	Analizar el impacto del ciberacoso en los docentes, las estrategias utilizadas para hacer frente al ciberacoso y los métodos para	Conocer el uso de las redes sociales de los profesores de educación superior, así como el uso de sus dispositivos y su conocimiento

	Desarrollar prácticas de alfabetización en redes sociales. Revisión de la escritura usada por el docente a través de las redes sociales		resolver los incidentes.	
--	---	--	--------------------------	--

Fuente, elaboración propia.

En esta primera tabla de análisis de la violencia al docente en la Web, se puede confirmar que en el año 2016 da inicio a este tipo de investigaciones.

Las problemáticas que presentan las investigaciones relacionadas en la violencia en la Web (véase tabla 13), mencionan que hay un número creciente de casos, en los que el objetivo del ciberataque, simple o repetido, es dirigido al docente (Kopecký y Szotkowski, 2017), algo que en México apenas se empieza a notar por el uso creciente de tecnología en las escuelas y el aumento de celulares smartphones de gama media y alta en niñas y niños. En América Latina, según Bringué, Sádaba y Tolsá (2011), ante la pregunta ¿a qué edad tuviste tu primer teléfono celular?, encontraron que el 16% contestaron a los 8 años, el porcentaje más alto (17%) a los 10, seguido de los 11 años (15%). Es decir, en el 2011, casi la mitad de los niños en Latinoamérica (48%) ya contaba con teléfono celular e indudablemente estas cifras han aumentado, aunado a que, hasta la fecha, no se cuenta con programas educativos oficiales para el uso ético y seguro de la Web.

Otro punto rescatable de la tabla 9, son los tipos de agresiones al docente, como son el ciberataque, ciberacoso, cyberbullying, todas ellas mediante el uso de redes sociales (Kopecký y Szotkowski, 2016; Kopecký y Szotkowski, 2017 y Challenor, 2019). Una peculiaridad digna de mencionarse, en estas investigaciones, son los sujetos victimarios. Estos estudios retoman a niñas y niños de nivel primaria, que hacen uso de los medios electrónicos para violentar al docente, aunado también al padre de familia. Kopecký y Szotkowski (2016) consideran que a muy temprana edad se utilizan redes sociales y en algunas escuelas no hay reglamento para el uso del celular, además el nivel de prestigio del docente ha decaído, situación que

lo hace vulnerable frente al padre de familia que presenta sus inconformidades de forma agresiva haciendo uso de las redes sociales.

En relación a los objetivos de investigación, la primera investigación encontrada (Nagle, 2014), alude a la necesidad de formar docentes en el uso de una “literatura” (redacción) adecuada en Twitter, que permita desarrollar prácticas de alfabetización en redes sociales. En investigaciones posteriores, ya se inicia con estudios referente a las situaciones que se dan en las redes sociales entre docente y alumnado, la prevalencia de las agresiones y su impacto, sobre todo a nivel personal del docente, visto como víctima (Kopecký y Szotkowski 2016 y 2017). La última investigación (Challenor, 2019) ve a un docente con enfermo, con problemas físicos y mentales, con síntomas de estrés y temor, llevando a estudiar la problemática desde el interior de la Web, para analizar el uso que dan los docentes a las redes sociales.

Cabe aclarar que se encontró una investigación de Kõiv, 2016, titulada *Virtual Teaching Dispositions among Teachers with and Without Victimization Experiences in Estonia*, que se omitió por estar a la venta y no se pudo utilizar para el análisis, pero se rescató del resumen los siguientes datos: en relación a los objetivos, se dirige a estudiar al docente y su disposición para ser víctima a partir de categorizar los perfiles de las víctimas y los victimarios, naturalizando la violencia en la Web y considerándolo incompetente pedagógicamente para afrontar la violencia dentro y fuera del aula.

Se observa que en países del continente europeo como Irlanda, donde ya tiene tiempo incursionando en la tecnología educativa, se ve una problemática latente donde el docente se ha visto afectado física, biológica y emocionalmente por la ciberviolencia.

En cuanto al análisis metodológico, todas las investigaciones encontradas fueron cuantitativas, como se puede observar en la tabla 14.

Tabla 14.*Metodología de investigaciones de violencia al docente en la Web.*

Año	2014	2016	2017	2019
País	Canadá	República Checa		Irlanda
Autor	Nagle, J.	Kopecký, K. y Szotkowski, R.		Challenor, L.
Metodología	Cuantitativa	Cuantitativa		Cuantitativa
Método	Exploratorio	Descriptivo		Exploratorio
Técnicas	Revisión de literatura	Cuestionario en línea de Google Form. El sondeo de como técnica de consulta de las manifestaciones específicas de ciberacoso al que estuvieron expuesto los docentes,		Cuestionario. Se adaptó el instrumento de McGuire and O'Higgins Norman (2016)
Instrumentos	No menciona	El instrumento media formas de agresión, manifestaciones de repetitividad e impacto en la víctima		Las preguntas tienen el propósito de identificar formas del ciberacoso a los docentes de educación post-primaria, su prevalencia e impacto y a su vez la percepción del profesor y si estas variables están influenciadas por el uso de redes sociales
Población	No menciona	5.136 encuestados (78.60% mujeres, 21.4% hombres) de todas las regiones de la República Checa, La edad media fue de 46.42 años. El 60.22% profesores de primaria y el 37.03% de secundaria. También participaron docentes de preescolar y universidades (juntos fueron menos del 3%)		577 docentes trabajadores de post-primaria en Irlanda. 452 mujeres (78%) y 124 hombres (21.5)
Procedimiento	No menciona	El cuestionario fue distribuido a las primarias y secundarias de		Los investigadores contactaron a cada director

		<p>toda la República Checa, mediante la colaboración de los coordinadores de Prevención de conductas de Riesgo, quienes aseguraron la distribución de los cuestionarios en las diferentes regiones.</p>	<p>por correo para reunir a los participantes iniciales, se pidió a los maestros que compartieran el enlace del cuestionario, también se contactó a los sindicatos.</p>
--	--	---	---

Fuente, Elaboración propia.

La participación mayoritaria de mujeres en las investigaciones, se debe en primer lugar a que hay más mujeres profesoras en los registros y se tienen registros de que tienden a participar más en investigación social que sus homólogos masculinos Smith (2008) citado en Challenor (2019).

La corriente predominante en este ámbito de investigación es la utilización de métodos cuantitativos. La atención se centra en determinar la incidencia de la ciberviolencia entre los docentes, así como en comprender su prevalencia y el alcance de su impacto. Esto refleja una escasez de investigaciones hasta la fecha, lo que sugiere que esta es una línea emergente que ofrece una amplia gama de temas por explorar, especialmente en términos de aspectos sociológicos y culturales, los cuales son propicios para investigaciones cualitativas.

Se nota un respaldo significativo por parte de entidades externas para la realización de estas investigaciones. Por ejemplo, se han identificado dos sindicatos de docentes en Irlanda y una organización dedicada a la prevención de conductas de riesgo relacionadas con la violencia en la República Checa que están apoyando y promoviendo este tipo de estudios. Este respaldo externo demuestra un interés sustancial en la realización de investigaciones sobre este tema específico.

En otro análisis, se rescata el porcentaje de ataques y frecuencia de los mismos, tanto de la República Checa como de Irlanda. En un análisis adicional, se destaca el porcentaje de ataques y su frecuencia tanto en la República Checa como en Irlanda, mismo que proporciona una comprensión más detallada y específica de la naturaleza y la gravedad del problema de la ciberviolencia contra los docentes en contextos específicos y se puede obtener una imagen más clara de la magnitud del problema en cada país, permitiendo una evaluación más precisa de las necesidades

y desafíos particulares que enfrentan los docentes en cada contexto, como se puede observar en la tabla 15.

Tabla 15.

Ataques y frecuencia.

Año	2016	2017	2019
País	República Checa		Irlanda
Autor	Kopecký, K. y Szotkowski, R.		Challenor, L.
Población	5.136		577
Ataque	1,118 (21.73%)		55 (9.5%)
Frecuencia	20.87		21

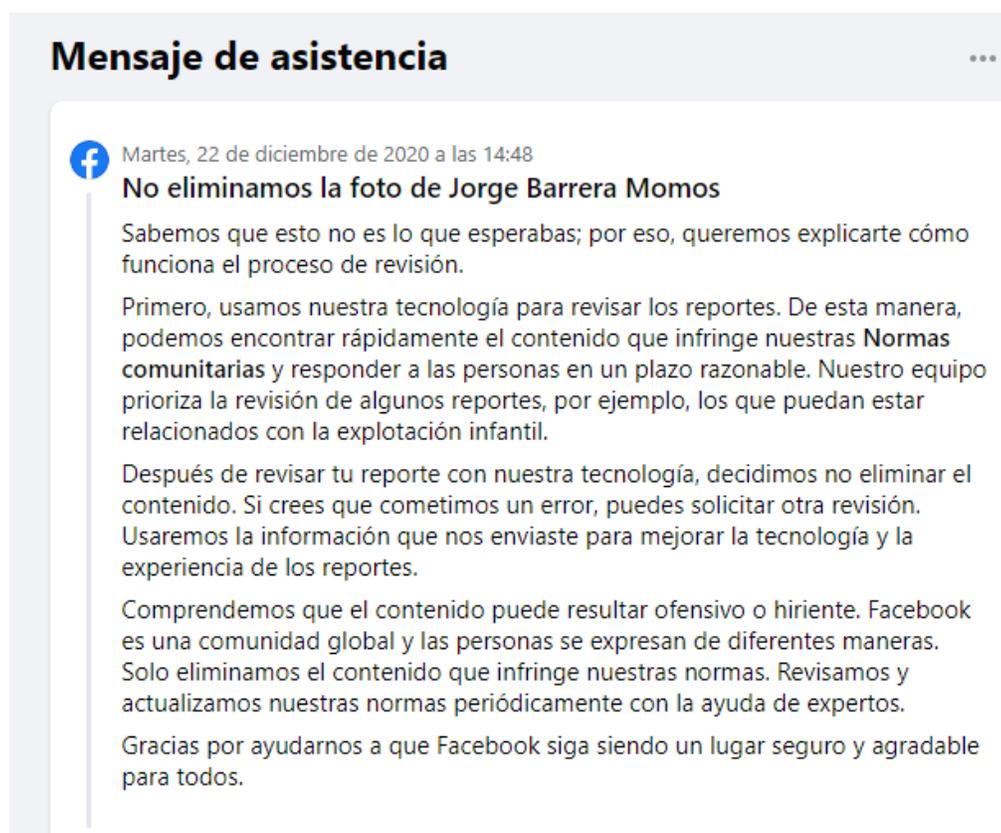
Fuente, Elaboración propia.

Las duraciones de los promedios de ciberataques son de 2 semanas, pero 8 personas aseguraron que duró más de 1 año.

En los resultados obtenidos, se destacan los hallazgos de Kopecký y Szotkowski (2017) y Challenor (2019), quienes proporcionan información sobre el porcentaje de docentes que han sido víctimas de ataques de ciberbullying. Según sus investigaciones, un total de 181 docentes de los 1,118 encuestados (16.18%) afirmaron haber experimentado ciberbullying durante al menos una semana, mientras que 624 de los 1,118 docentes encuestados (55.81%) reportaron haberlo experimentado durante más de una semana. El 21.28% restante mencionó haber sido objeto de ciberbullying durante un período que oscila entre 3 semanas y más de un año. Por otro lado, Challenor (2019) señala que el 38% de los 55 docentes encuestados fueron víctimas de ciberbullying durante un período de 1 a 2 semanas, mientras que el resto mencionó haberlo experimentado durante un período que va desde un mes hasta más de un año.

Aunque el período de dos semanas puede parecer relativamente corto, es importante tener en cuenta que el material digital utilizado para llevar a cabo el ciberbullying permanece en la web y puede ser accesible para otras personas en el futuro, incluso por individuos que no estaban al tanto del ataque inicial contra el docente. El material queda almacenado de manera permanente en la nube y está bajo el control de los propietarios de las redes sociales. Aunque es posible denunciar estas publicaciones, es importante destacar que muchas veces las burlas y otros comportamientos similares están permitidos según las políticas y directrices de las plataformas digitales.

Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC 1
Mensaje de asistencia de Facebook.



La autora recibió por correo del Equipo de Ayuda de Facebook, al solicitar la eliminación de fotos de burla hechas para un alumno.

Tanto Kopecký y Szotkowski (2017) como Challenor (2019) no abordan en sus investigaciones un análisis detallado de los medios específicos utilizados para

llevar a cabo los ciberataques. Sin embargo, Challenor (2019) proporciona cierta información al respecto a través de una tabla en la que especifica el porcentaje de uso de diferentes redes sociales. En la tabla, se destaca que WhatsApp es la red social más utilizada para llevar a cabo estos ataques, seguida de Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn y SnapChat.

Es considerable señalar que la investigación no aborda otros medios y plataformas que también podrían ser utilizados para perpetrar ciberbullying, como Facebook Messenger, YouTube, Google +, Pinterest, TikTok, WeChat, Telegram, entre otras más populares. El hecho destaca la necesidad de explorar más a fondo el panorama de medios utilizados para llevar a cabo ciberataques, considerando la amplia gama de plataformas disponibles en la actualidad.

Kopecký y Szotkowski (2017) ofrecen un detallado catálogo de los ataques más frecuentes dirigidos contra los docentes, que incluyen una amplia variedad de formas de agresión. Estos ataques comprenden desde agresiones verbales y humillaciones hasta insultos y burlas. Además, se mencionan comportamientos como el acoso telefónico persistente durante las noches, amenazas o intimidaciones a través de internet o teléfono móvil, la difusión de fotografías o videos degradantes y vergonzosos, así como la invasión de cuentas de redes sociales o correo electrónico. Otros tipos de ataques enumerados son el robo de identidad, el uso indebido de cuentas electrónicas, la extorsión mediante servicios en línea o teléfonos móviles, la difusión de grabaciones de audio humillantes y la creación de perfiles falsos en redes sociales. El análisis detallado subraya la diversidad y gravedad de los ataques que enfrentan los docentes en el ámbito digital, lo que evidencia la complejidad y la seriedad de la problemática del ciberbullying en este contexto.

Kopecký y Szotkowski (2016) detallaron una serie de síntomas emocionales derivados del impacto de los ciberataques, mientras que Challenor (2019) proporcionó un informe sobre los niveles de estrés experimentados. Los síntomas emocionales recurrentes identificados incluyen sentimientos de ira, tristeza, ansiedad, terror, incertidumbre, vergüenza, miedo, autculpa, reticencia a asistir al trabajo, desconfianza hacia los demás, sensación de soledad y frustración. Según

los datos recopilados y presentados en la tabla 16, la emoción más frecuente tanto en hombres como en mujeres fue la ira, seguida de la incertidumbre en el caso de los hombres y la tristeza en el caso de las mujeres. El análisis destaca la variedad de reacciones emocionales que experimentan las víctimas de ciberbullying y subraya la importancia de abordar tanto las consecuencias emocionales como los niveles de estrés asociados con estos ataques en el entorno educativo.

Tabla 16.

Impacto emocional por ciberataques.

	Mujeres	Hombres
Ira	19.21%	26.43%
Tristeza	11.25%	9.62%
Incertidumbre	10.61%	10.11%

Fuente, Elaboración propia retomada de información obtenida de Kopecký y Szotkowski, (2016).
En la tabla se observa como los datos de tristeza e incertidumbre se invierten.

Challenor (2019) documenta que, de los 577 docentes encuestados, un 20% optaron por no responder la pregunta sobre los niveles de estrés asociados con la labor docente. Entre los que respondieron, el 39.6% manifestó que la labor docente generaba un nivel de estrés moderado, mientras que el 17.1% indicó que era muy estresante y un 3.9% lo describió como extremadamente estresante. Sin embargo, es sustancial señalar que estos resultados no distinguieron específicamente a los docentes que habían sido objeto de ciberataques, lo que podría afectar la interpretación de los niveles de estrés reportados en relación con esta forma particular de violencia.

Tanto Kopecký y Szotkowski (2017) como Challenor (2019) identifican a varios grupos como perpetradores de ciberataques contra los docentes, entre ellos, el estudiantado o grupo de estudiantes, familiares de los estudiantes (padres o tutores) y colegas de la víctima. Challenor (2019) amplía esta lista al incluir al personal administrativo y otro tipo de personal. En ambos estudios, el grupo con el

mayor índice de perpetración es el estudiantado, seguido por los padres de familia y, posteriormente, los colegas o compañeros de trabajo (véase tabla 17).

Tabla 17.

Impacto emocional por ciberataques.

	Kopecký y Szotkowski, (2017)	Challenor (2019)
Estudiantes	34.92%	59%
Padres/tutores	8.08%	22%
Colegas	2.69%	9%

Fuente, Elaboración propia retomada de información obtenida de Kopecký y Szotkowski, (2016) y Challenor, (2019).

El docente no solo es atacado por el alumnado y sus familiares, sino también por sus propios compañeros de trabajo.

En base a lo anterior, se desprende que la problemática que se busca investigar es de gran amplitud y complejidad. Esto abarca diversos aspectos, como los perpetradores de los ciberataques, la inclusión de redes sociales no contempladas en las investigaciones, las edades de los docentes afectados y las disparidades de género. Cada uno de estos aspectos representa un área extensa de investigación, al igual que la formación que reciben actualmente los docentes, tanto en su formación inicial como en la formación continua, para protegerse ante cualquier tipo de ciberataque.

En relación a la revisión del estado actual del tema, al analizar las investigaciones de Nagle (2014), Kopecký y Szotkowski (2016), y Challenor (2019), se identificó una amplia gama de temáticas relevantes que se sintetizaron y se presentaron de manera organizada en la tabla 18.

Tabla 18.*Estado de la cuestión Nagle, J. (2014).*

	Investigaciones relacionadas a la ciberviolencia en el ámbito escolar	Investigaciones relacionadas a ciberviolencia en general
Nagle, J. (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Berson, Berson y Ferron, (2002). Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States. <i>Journal of School Violence</i>, 1(2), 51e71. 2. Hanewald, (2008). Confronting the pedagogical challenge of cyber safety. <i>Australian Journal of Teacher Education</i>, 33(3), 1e16. 3. Oksanen, Hawdon, Holkeri, N€ asi, y R€ as€ anen, (2014). Exposure to online hate among young social media users. <i>Sociological Studies of Children and Youth</i>, 18, 253e273. 4. Whittaker y Kowalski, (2015). Cyberbullying via social media. <i>Journal of School Violence</i>, 14, 11e29. 5. Veletsianos y Hodson, (2018, May 29). Social media as a weapon to harass women academics. In <i>Inside higher</i>. 6. Whittaker y Kowalski, (2015). Cyberbullying via social media. <i>Journal of School Violence</i>, 14, 11e29. 7. Zembylas, (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. <i>Ethics and Education</i>, 10(2), 163e174. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aguilera-Carnerero y Azeez, (2016). 'Islamonausea, not Islamophobia': The many faces of cyber hate speech. 2. Awan, (2014). Islamophobia and Twitter: A typology of online hate against muslims on social media. 3. Banet-Weiser, y Miltner, (2016). # MasculinitySoFragile: Culture, structure, and networked misogyny. 4. Brophy, (2010). Developing a corporeal cyberfeminism: Beyond cyberutopia. 5. Duggan, Rainie, Smith, Funk, Lenhart, y Madden, (2014). Online harassment. 6. Jane, (2017). Feminist flight and fight responses to gendered cyberhate. 7. Maltby, Day, Hatcher, Tazzyman, Flowe y Palmer, et al. (2016). Implicit theories of online trolling: Evidence that attention-seeking conceptions are associated with increased psychological resilience. 8. Vasudevan, (2010). Literacies in a participatory, multimodal world: The arts and aesthetics of web 2.0. 9. Wohlwend, y Lewis, (2011). Critical literacy, critical engagement, and digital technology: Convergence and embodiment in glocal spheres. 10. Veletsianos, Houlden, Hodson y Gosse, (2018). Women scholars' experiences with online harassment and abuse: Self-

protection, resistance, acceptance, and self-blame.

11. Woodward, (2016). 'Don't feed the trolls' really is good advice: Here's the evidence

Fuente, Elaboración propia retomada de información obtenida de Nagle, (2014).

Ninguna de las investigaciones está relacionada directamente con ciberataques a los docentes

En su análisis sobre ciberviolencia y redes sociales, Nagle (2014) presenta un total de 18 investigaciones, de las cuales 7 están específicamente relacionadas con el entorno escolar. Sin embargo, ninguna de estas aborda el tema de la ciberviolencia dirigida hacia los docentes.

En contraste, Kopecký y Szotkowski (2016) hacen referencia a 4 investigaciones que se centran en la ciberviolencia dirigida hacia los docentes, junto con otras investigaciones utilizadas para contextualizar el estado actual del tema (véase la tabla 19). El análisis pone de manifiesto la escasez de investigaciones que aborden específicamente la cuestión de la ciberviolencia dirigida hacia los docentes².

² Como se mencionó anteriormente, entre los años 2021 al 2024, solo se encontró una investigación más relacionada a la ciberviolencia dirigida al docente.

Tabla 19.*Estado de la cuestión Kopecký y Szotkowski (2016).*

País	Año	Autor	Título	Traducción
Alemania	2008	GEW. (GEW stellt Studie zu Cybermobbing vor: GEW - Die Bildungsgewerkschaft)	Stellt Studie zu Cybermobbing vor	Estudio sobre el ciberacoso
Eslovaquia	2012	Hollá (casopispedagogika.sk)	Kyber ikanovanie učiteľov [Cyberbullying targeted on teachers]. Pedagogika.sk, 3(3), 166– 180.	Ciberacoso dirigido a docentes
Estados Unidos	2012	Posnick-Goodwin	Cyberbullying of teachers	Ciberacoso al docente
	2014	Pearson (vice.com)	Kids Are Cyberbullying Their Teachers.	Las niñas y niños están ciber acosando a sus docentes.
Reino Unido	2015	Kyriacou y Zuin Research Papers in Education: Vol 31, No 3 (tandfonline.com)	Cyberbullying of teachers by students on YouTube: challenging the image of teacher authority in the digital age.	Ciberacoso al docente por parte del estudiantado en YouTube: desafiando la imagen de la autoridad de los docentes en la era digital.

Fuente, Elaboración propia retomada de información obtenida de Kopecký y Szotkowski, (2016).

El resto de las investigaciones están relacionadas a la violencia y al cyberbullying.

Se destaca que ninguna de las investigaciones mencionadas por Kopecký y Szotkowski (2016) está disponible en buscadores de acceso público. El estudio de GEW (2008) está alojado en una revista electrónica alemana perteneciente a GEW, que significa Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Educación, Ciencia y Conocimiento), y está disponible de forma gratuita. El trabajo de Hollá (2012) se encuentra en una revista electrónica eslovaca de Ciencias Educativas llamada Pedagogika.sk, donde se puede acceder al texto completo del libro de forma gratuita. No se pudo encontrar en línea el trabajo de Posnick-Goodwin (2012). El artículo de Person (2014) proviene de un sitio web comercial llamado VICE, mientras que el de Kyriacou y Zuin (2015) se encontró en la base de datos de Taylor y Francis Online, donde se pueden descargar documentos mediante pago.

Se resalta así, la escasez de trabajos disponibles en el área y subraya la necesidad de abordar estos temas en el país. Además, según Kopecký y Szotkowski (2016), uno de los primeros estudios sobre ciberbullying dirigido a docentes fue realizado por el Sindicato de Educación y Ciencia en Fráncfort, Alemania.

Tabla 20.*Estado de la cuestión Challenor (2019).*

País	Año	Autor	Título	Traducción
Reino Unido	2015	Kyriacou y Zuin.	Cyberbullying of teachers by students on YouTube: challenging the image of teacher authority in the digital age.	Ciberbullying a docentes por estudiantes en YouTube: desafiando la imagen de autoridad de los profesores en la era digital.
República Checa	2016	Kopecký y Szotkowski.	Cyberbullying, cyber aggression and their impact on the victim – The teacher.	Ciberbullying, ciberagresión y su impacto en la víctima. El docente.
República Checa	2017	Kopecký, y Szotkowski.	Specifics of Cyberbullying of Teachers in Czech Schools – A National Research, Informatics in Education	Especificidades de ciberbullying en docentes de escuelas Checas: una investigación nacional.
Sur África	2017	Bester, Du Plessis, y Treurnich.	A secondary school teacher's experiences as a victim of learner cyberbullying. Africa Education Review	Las experiencias de un profesor de secundaria como víctima del ciberbullying por un alumno.

Fuente, Elaboración propia retomada de información obtenida de Challenor (2019).

Challenor presenta cuatro investigaciones, a pesar de que esta es elaborada dos años después de Kopecky y Szotkowski (2016).

Challenor (2019) y Kopecký y Szotkowski (2016) incluyen en sus investigaciones el estudio de Kyriacou y Zuin (2015), además de referirse a informes de su propia investigación, al igual que en este trabajo. También añaden a Bester, Du Plessis y Treurnich (2017), obtenido de la base de datos de Taylor y Francis Online (que requiere pago). Después de dos años desde la finalización de los estudios de Kopecký y Szotkowski (2016), la búsqueda de trabajos relacionados con el ciberacoso al docente se vuelve más difícil. Para este estudio, se excluyó la investigación de Kõiv (2016) titulada "Disposiciones de Enseñanza Virtual entre Docentes con y sin Experiencias de Victimización en Estonia", debido a que se encontraba en una base de datos de pago.

En cuanto al marco teórico, Kopecký y Szotkowski (2016) proporcionan definiciones de ciberbullying, formas de ciberataques y formas típicas de ciberbullying dirigidas al docente. Challenor (2019), por su parte, también aborda los efectos en el docente, el clima escolar, las causas, los marcos normativos y las intervenciones. Nagle (2014), presenta secciones relacionadas con el uso de Twitter, la ciberviolencia y las redes sociales, consideraciones éticas para los formadores de docentes, el desarrollo crítico de la literatura en las redes sociales e implicaciones adicionales.

Tabla 21.

Definiciones de CyberBullying.

Kopecky y Szotkowski (2016)/(2017)	Challenor (2019)
Actividad deliberada, repetida e hiriente usando la computadora, el teléfono móvil y otros dispositivos electrónicos (Hinduja y Patchin, 2009; Patchin 2006).	Acoso en línea es el comportamiento agresivo y deliberado por un individuo o grupo hacia otro utilizando la tecnología. (O'Moore, 2014).
Todo lo que alguien nos hace en el ciberespacio con la intención de insultarnos o humillarnos (Juvonen y Bruto, 2008).	Invasión al hogar y al espacio personal con dificultad para controlar el material en línea, el tamaño de la audiencia, al anonimato de los involucrados, incluido el acosador y su objetivo (departamento de Niños, Escuelas y Familias del Reino Unido, 2007)
Daño intencionado y repetido causado por los medios o el texto electrónico (Hinduja y Patchin, 2008).	
Acoso / asalto a otra persona en la que se utilizan tecnologías, p. Ej. correo electrónico, computadora, teléfono móvil, cámara de video y similares. Durante el proceso, los perpetradores dicen cosas desagradables e hirientes a la víctima, se burlan de la víctima, le ponen sobrenombres o la ignoran, la expulsan de su grupo (Li, 2007).	
El acoso cibernético es el acoso a través de mensajes de texto, correos electrónicos, teléfonos móviles, fotos y videos (Slonje y Smith, 2008).	
Acoso a través de mensajes de texto, imágenes / fotos, videos, llamadas de teléfonos móviles, correo electrónico, chat, mensajería instantánea, páginas web. El acoso ocurre cuando estos materiales se envían a la víctima, pero también cuando se envían a otros (Smith et al., 2008)	

Fuente, Elaboración propia retomada de información obtenida de Challenor (2019); Kopecky y Szotkowski (2016) y (20017). Challenor (2019) presenta solo dos definiciones y Kopecky y Szotkowski (2016)/(2017) seis.

Challenor (2019) no propone ninguna definición nueva aparte de las que se presentan en su trabajo. En contraste, Kopecký y Szotkowski (2016) optan por adoptar una definición propia que integra las ya existentes. En su trabajo, establecen que en el ciberbullying "genuino", existe un desequilibrio de poder, debe cumplir con criterios de repetición a largo plazo y ser percibido como doloroso. Además, señalan que la víctima no puede defenderse de los ataques. Sin embargo, para este estudio se requiere una definición que abarque tanto a los docentes como a los alumnos que llevan a cabo el acoso a través de medios electrónicos. Por lo tanto, se propone la siguiente definición:

El ciberbullying o ciberacoso hacia el docente por parte del estudiantado, son aquellos sucesos agresivos, directos o indirectos, incluyendo comportamientos percibidos como intimidación; realizados de manera constante y repetitiva por un estudiante, grupos de estudiantes, por familiares o amigos de uno o más estudiantes y son dirigidos a un docente o grupos de docentes quienes pueden o no conocer al o los ciber-atacantes, el objetivo del ciberataque es extorsionar, denigrar y/o dañar a la o las víctimas. Son realizados mediante diversos tipos de dispositivos electrónicos, siendo la Web su herramienta principal para dar a conocer el material cualquier tipo de páginas Web o de preferencia redes sociales, aplicaciones de mensajería, correos electrónicos, utilizando diversos formatos digitales: audio, texto, imagen, foto, animaciones, video con la pretensión de causar daño físico, psicológico, emocional, familiar, profesional y/o económico. Se identifica por un desequilibrio de poder: el estudiante o grupo de estudiantes victimarios se encuentran sobre el profesional de la educación, vulnerando así su autoridad dentro y fuera del contexto educativo. (Pereira y González, 2023)

Formas de ciberbullying o ciberacoso

Para Kopecky y Szotkowski (2016) las formas específicas de ciberataques del alumnado al docente son:

1. *Cyberbaiting* (ciberhostigamiento): provocar al docente y registrar su reacción de sorpresa principalmente a través de teléfonos móviles para posteriormente compartir estos materiales.
2. *Sharing degrading material*. Compartir material degradante que represente al docente (principalmente compartir fotos y videos que fueron tomadas en la escuela o fuera de ella) y sus comentarios posteriores.
3. Crear sitios Web falsos que degraden al docente.
4. Crear perfiles falsos que degraden al docente (por ejemplo, redes sociales).
5. Amenazas e intimidación al docente (p.3).
6. Extorsión al docente.
7. Irrumpir en la cuenta en línea del docente y robar su identidad.

Challenor (2019) detalla las estrategias utilizadas por los estudiantes para perpetrar el ciberbullying contra los docentes, según lo delineado por el Centro de Internet más Seguro del Reino Unido (2011). Estas estrategias incluyen la suplantación de identidad, la denigración, la exposición y el engaño. La suplantación de identidad implica la creación de perfiles falsos en redes sociales con el objetivo de humillar y degradar al docente. Por otro lado, la denigración se refiere a la publicación de comentarios hirientes, rumores y chismes en línea dirigidos hacia el docente. La exposición implica la distribución de comunicaciones, imágenes o videos con el propósito de degradar la imagen del docente. Finalmente, el engaño involucra acciones que inducen una reacción por parte del docente, la cual es grabada y posteriormente compartida en línea.

Además de estas estrategias, Kopecky y Szotkowski (2016; 2017) identifican otras tácticas comunes de ciberacoso, que incluyen el "flaming", el hostigamiento en línea, el acoso cibernético, la denigración, el enmascaramiento y la exposición. El "flaming" implica mensajes agresivos y discursos de odio en línea, mientras que

el hostigamiento en línea se refiere a comportamientos que atormentan, molestan o insultan a una persona a través de medios electrónicos. El acoso cibernético se lleva a cabo utilizando Internet u otros dispositivos de comunicación para intimidar y acosar a la víctima. La denigración implica la publicación de contenido dañino o falso en línea con el fin de desacreditar y difamar a la víctima. El enmascaramiento implica fingir ser otra persona para enviar material perjudicial a la víctima, mientras que la exposición implica la difusión de información sensible o vergonzosa sobre la víctima.

Estas tácticas, aunque han sido estudiadas por separado en áreas como el derecho y la informática, son menos exploradas en el contexto educativo, especialmente en relación con la violencia estudiantil hacia los docentes. Es importante destacar que se han identificado otras formas de ciberacoso, como la "exclusión", que implica destacarse de un grupo en línea y excluir a ciertas personas, aunque esta táctica ha recibido menos atención en la investigación educativa.

El "flaming" se define como la emisión de mensajes agresivos y discursos de odio en diversos temas, especialmente aquellos que generan una fuerte polarización de opiniones, como el debate sobre la adopción por parejas del mismo sexo o las disputas relacionadas con el conflicto israelí-palestino en el Medio Oriente (Rosenberg, 2017).

El acoso en línea, también conocido como "Online harassment", se refiere a cualquier acto o comportamiento que tiene como objetivo atormentar, molestar, aterrorizar, ofender, amenazar, avergonzar o insultar a una persona a través de medios electrónicos como el correo electrónico, mensajes instantáneos u otras plataformas, con la intención de causarle daño (Hazelwood & Koon-Magnin, 2013; Safaria, 2016).

El "cyber-stalking" o ciberacoso consiste en el uso de Internet, el correo electrónico u otros dispositivos de comunicación para intimidar, acosar y generar miedo en una o más víctimas (Pittaro, 2006; Petrocelli, 2005). Esta forma de acoso puede variar desde mensajes intimidatorios en línea hasta la amenaza de

encuentros potencialmente peligrosos entre el acosador y la víctima (Hutton & Haantz, 2003; Safaria, 2016).

La "denigración" se define como una táctica de acoso en línea en la que se publican historias, fotos y videos rumorosos o dañinos, a menudo falsos, con el objetivo de desacreditar y difamar a la víctima (Raj et al., 2020). Estos mensajes denigrantes pueden dañar la reputación y la imagen de una persona, y su impacto se amplifica por la rápida difusión y viralidad en línea, lo que dificulta que la víctima responda al atacante (Safaria, 2016).

"Masquerading" se refiere a la acción de fingir ser otra persona y enviar o publicar material que dañe la reputación de la víctima (Safaria, 2016). También conocido como enmascarado, este tipo de ataque implica que un atacante, generalmente externo, obtenga las credenciales de un usuario legítimo para utilizar su identidad robada y llevar a cabo acciones maliciosas (Tapiador y Clark, 2011).

El término "outing" se emplea cuando se envía o publica material sobre la víctima que contiene información sensible, privada o vergonzosa (Safaria, 2016). Este tipo de comportamiento puede tener graves consecuencias para la víctima, ya que expone aspectos personales que pueden ser utilizados en su contra o causarle daño emocional o reputacional.

Se ha observado que cada una de las tácticas de ciberacoso ha sido investigada de manera independiente en áreas como el derecho y la informática, como parte de estudios relacionados con diferentes tipos de delitos, así como en investigaciones sobre prevención y detección. Sin embargo, en el ámbito educativo, la mayoría de las investigaciones se centran en el término de ciberbullying y sus prácticas entre el estudiantado. De igual manera se destaca la inclusión de un término adicional, denominado "exclusión", que se refiere a cuando una persona es excluida de un grupo en línea, ya sea un grupo específico de personas o una persona en particular. Es fundamental recordar que, si bien abundan las investigaciones sobre el ciberbullying, especialmente aquellas relacionadas con la violencia en el contexto escolar entre pares, la violencia del alumno hacia el docente ha recibido menos atención en comparación.

Cabe recalcar que, la táctica de engaño, conocida como ciber-cebo (trickery o cyber-baiting), donde los estudiantes provocan inicialmente a un maestro para inducir una reacción y luego grabar el incidente con sus dispositivos móviles para luego publicarlo en línea, es la forma más común de ciberviolencia ejercida por el estudiantado hacia los docentes. Según un estudio, el 20% de 2,379 profesores de 24 países habían conocido personalmente o sabían de un compañero que había experimentado este tipo de ataque, significando que uno de cada cinco profesores ha sufrido personalmente esta táctica o conoce a otro profesor que lo ha hecho. El ejemplo ilustra de manera impactante el uso de las redes sociales en la perpetración de ciberviolencia (Norton, 2011).

Según Kauppi y Pörhölä (2012), el acoso cibernético dirigido al docente puede plantear desafíos adicionales a su autoridad, ya que el hecho de estar al tanto de un incidente, pero no poder actuar debido a que el material está en línea y sujeto al control externo del anfitrión, le quita todo tipo de control, a diferencia de un entorno escolar donde el docente puede enfrentar al alumno.

Esta situación expone al docente a riesgos de ciberviolencia, como señala el informe Familiar de Norton Online (2011). Según este informe, el 67% de los docentes afirma ser amigo de sus estudiantes en las redes sociales, lo que los expone a riesgos adicionales. Además, solo el 51% indica que su escuela tiene un código de conducta que regula la comunicación entre maestros y estudiantes a través de las redes sociales. El 80% de los docentes solicita más educación sobre seguridad en línea en las escuelas, una solicitud respaldada por el 70% de los padres.

Efectos de la ciberviolencia al docente

Kopecky y Szotkowski (2016) clasifican los efectos de la ciberviolencia dirigida al docente en dos categorías distintas: impacto a corto plazo e impacto a largo plazo, esta última subdividida en impacto físico, emocional y conductual, como se detalla en la tabla 22 de su estudio. En el corto plazo, los efectos experimentados por el docente incluyen sentimientos de enojo, tristeza, miedo, impotencia, culpa y llanto.

Tabla 22.

Efectos de la ciberviolencia a largo impacto en el docente.

Efectos de la ciberviolencia a largo impacto en el docente.	
Impacto Físico	<ul style="list-style-type: none">• Trastornos psicósomáticos.• Problemas asociados con el sueño, dolor de cabeza, dolor abdominal, anorexia, náuseas.• La víctima también tiene una concentración reducida.
Impacto emocional	<ul style="list-style-type: none">• Afectos: Reacciones emocionales intensas y violentas a diversas experiencias, caracterizadas por un inicio rápido, progresión tormentosa, de breve duración y falta de control racional sobre la conducta, se tiende a actuar de inmediato (Ira, terror, vergüenza, pena, tristeza).• Cambios de humor: Son de baja intensidad y mayor duración, influyen otras funciones mentales como atención, memoria, motivación, pensamiento, comportamiento, intereses, actitudes, etc. Los cambios de humor son el sello distintivo del ciberacoso y se observaron en profesores que han sido víctimas de mayor duración. Algunos estados de ánimo pueden desencadenar una serie de trastornos psicósomáticos (dolor de cabeza - migraña, trastornos del sueño, dolor de espalda, síndrome de fatiga crónica, enfermedades del tracto digestivo, problemas ginecológicos, enfermedades crónicas de la piel, etc.).• Emociones a largo plazo: Ocurren sobre la base de una relación con la persona en particular o con su actividad laboral. Su forma intensa se describe como la llamada pasión. (Odio, desconfianza, desamor, desinterés)
Impacto conductual	<ul style="list-style-type: none">• Peleas con personas de su entorno, la frustración y la ira conducen a la agresión, acoso verbal y físico, y destrucción de cosas. La consecuencia de

los esfuerzos para hacer frente situación incómoda y manejar las emociones negativas puede ser una situación recurrente.

- Si el acoso escolar ocurre en la escuela, induce una actitud negativa hacia escuela, que se agrava aún más por la ausencia de la víctima.
- También puede restringir el uso de Internet o el teléfono móvil, porque su uso está asociado a molestias.

Fuente elaboración propia.

Los efectos del ciberbullying en el docente, es dividido en tres categorías de impacto a fin de estudiar cada uno por separado, además consideran que algunos casos pueden llevar al suicidio.

En contraste con Challenor (2019), quien abordó los efectos de la ciberviolencia docente únicamente a través de índices de estrés, examinando la prevalencia, las fuentes y los síntomas del estrés experimentado por los docentes como respuesta a los efectos negativos, como la ira y la depresión, derivados del trabajo. Estos efectos se manifiestan en una reducción en el rendimiento laboral y tienen un impacto considerablemente perjudicial en la salud física y mental de las víctimas.

Resultados generales de las investigaciones de ciberviolencia al docente

En este apartado se presentan algunos resultados generales de las investigaciones de Nagel, (2014), Kopecky y Szotkowski, (2016 y 2017) y Challenor, (2019).

En sus resultados, Nagel (2014) destaca la importancia de que los docentes estén alfabetizados digitalmente para poder identificar y relacionarse de manera ética con las personas que interactúan en línea. Destaca que estas personas son individuos reales presentados en estructuras de ficción y saturadas de medios, donde las narrativas conforman el "nuevo espacio de alfabetización". Lo que demanda un tipo diferente de ética, donde se requiere un entendimiento empático del contenido humano con individuos reales que participan en comunidades en línea. Los autores sugieren la necesidad de un nuevo "saber hacer ético" basado en esta comprensión empática, especialmente en entornos en línea donde el abuso puede tener consecuencias reales para las personas involucradas.

Kopecky y Szotkowski (2016) identificaron casos en los que los docentes consideraron el suicidio, realizaron intentos de suicidio o se autolesionaron como resultado del ciberacoso o la agresión cibernética. Los resultados revelaron que estos casos son bastante infrecuentes y raros, como lo demuestran, por ejemplo, 4 casos de suicidio de un total de 1118 víctimas y 4 casos de automutilación de la misma cantidad de víctimas. Sin embargo, aunque estos eventos son poco comunes, tienden a captar la atención de los medios de comunicación y distorsionar la percepción pública sobre la prevalencia del ciberacoso entre la población docente.

En una investigación posterior realizada por los mismos autores, Kopecky y Szotkowski (2017), se encontró que el 21,73% de los docentes encuestados (1118 de 5136) habían sido víctimas de alguna forma de ciberacoso. El 78,27% restante afirmó no haber experimentado ciberacoso. De los encuestados, 318 confirmaron haber sido atacados cibernéticamente en los últimos 12 meses, mientras que 754 reportaron haber sido víctimas de ciberacoso antes de ese período. Los autores

identificaron que los perpetradores más comunes de ciberacoso eran los alumnos, responsables en el 40% de los casos, seguidos por los padres con un 8,08%. En el 24,42% de los casos, no se pudo determinar la identidad del agresor, mientras que en un 12,30% de los casos, el autor del ciberacoso no estaba asociado con el entorno escolar, como ex parejas, vecinos o conocidos. Los compañeros de los docentes (31,9%) y los directores (15,05%) eran las personas más propensas a estar informadas sobre el ciberacoso sufrido por la víctima. Las estrategias más comunes para hacer frente al ciberacoso incluían el bloqueo o eliminación del contenido dañino en Internet, la recopilación de pruebas y los intentos por determinar la identidad del perpetrador. Sin embargo, un 8.27% de los profesores optaron por ignorar la situación, no considerándola seria y esperando que el problema desapareciera.

En su investigación, Challenor (2019) destaca que los profesores que fueron objeto de ciberacoso fueron mayormente víctimas de sus propios alumnos, seguidos por los padres y otros miembros de la comunidad escolar. Este acoso digital también tuvo una serie de impactos distintos en comparación con las formas tradicionales de acoso, y los niveles de estrés experimentados por las víctimas estuvieron directamente relacionados con el ciberacoso. A pesar de las percepciones negativas sobre el clima escolar entre las víctimas, la mayoría aún buscaba apoyo por parte de la dirección de la escuela.

Conclusiones de las investigaciones

En este apartado se presentan las conclusiones finales de las investigaciones de Nagle, (2014), Kopecky y Szotkowski, (2016 y 2017) y Challenor, (2019).

Para Nagle, (2014):

Los maestros tienen la responsabilidad ética de protegerse y de proteger a sus estudiantes y también de entrar en conversaciones difíciles con sus estudiantes para descubrir narrativas dominantes, que existen y dan forma a comunicaciones existentes a través de redes sociales y medios de comunicación. Al utilizar una alfabetización crítica en las redes sociales, tanto

los profesores como los futuros profesores pueden entablar un diálogo necesario para estar informados, examinando los sitios de redes sociales que utilizan y examinando la participación diversa. Este diálogo debe reconocer que no todo el mundo vive el ciberespacio de la misma forma.

Tales conversaciones también crearán un entendimiento de que las tecnologías participativas son una opción con riesgos, que necesitan información y consentimiento. Debe haber un diálogo abierto en la formación del profesorado sobre cómo responder a la ciberviolencia y la conciencia de que el formador de profesores será su guía a través del proceso, a pesar de los riesgos. (p.93)

Según Kopecky y Szotkowski, (2016)

Cuanto más dure el ataque a la víctima, más severo será su impacto: a nivel emocional, la agresión induce cambios en los afectos (estado emocional a corto plazo que desaparece con bastante rapidez si los afectos se "liberan"), pero también el estado fisiológico de la víctima y sus relaciones con el entorno y con otras personas p.ej. dentro de la familia, con compañeros de trabajo, jefe, alumnos o estudiantes, etc. También sufren impacto fisiológico: trastornos del sueño, dolores de cabeza, dolor de estómago, falta de concentración o inmunidad reducida. Por lo tanto, se deben crear condiciones para resolver el problema del bullying y cyberbullying en la escuela, brindar educación al personal docente a través de especialistas de psicología y derecho y sobre todo capacitarlo en competencia tecnológica. Se debe brindar apoyo mediante la gestión escolar para hacer frente a las situaciones de ciberacoso y acoso al profesorado. Se debe abordar de inmediato cualquier problema disciplinario u otras formas de comportamiento aceptable hacia el profesorado e implementar programas preventivos. (pp.14-15)

Por su parte Kopecky y Szotkowski, (2017), en cuanto a los resultados de su investigación muestran que “aunque los profesores experimentan ataques únicos o repetidos por parte de los alumnos, solo una pequeña parte de ellos experimenta formas graves de ciberagresión. La mayoría de los casos son incidentes únicos, que se abordan y se detienen rápidamente” (p.117).

Challenor, (2019), por su parte, recomienda apoyar al docente a establecer y mantener límites más claros para el uso de las redes sociales en el contexto escolar ya que en los hallazgos cualitativos y cuantitativos se identificó el aumento del estrés y de las presiones sociales. Así mismo sugiere:

Es necesario ahondar en las dos teorías que se discuten para poder proporcionar más información. La teoría de Contra-poder de Terry, (1998) y la teoría de la atribución de Kauppi y Pörhölä, (2012) las cuales pretenden analizar el por qué los profesores se sienten impotentes para defenderse en una situación en línea y es posible que no busquen apoyo durante la victimización. Es imperativo que los maestros reciban un mayor apoyo y capacitación en temas del uso de redes sociales, tanto para su conocimiento personal, como para formar a futuros ciudadanos digitales responsables, en sus propias aulas y respaldar las recomendaciones proporcionadas por el Consejo Docente. (Pp.319-320)

En las conclusiones presentadas, los autores reclaman la necesidad de la preparación del docente en lo relacionada al buen uso de las redes sociales tanto para el proceso educativo, como para el uso personal, sobre todo en aras de salvaguardar el bienestar y porque no decirlo la vida de los usuarios, evitando así cualquier contratiempo innecesario, como menciona Nagle, (2014) el docente tiene la responsabilidad ética de protegerse y de proteger a sus estudiantes.

También se rescata la necesidad de crear condiciones para resolver el problema del bullying y ciberbullying en la escuela, sobre todo la parte que le corresponde a la gestión escolar quien debe brindar el apoyo al docente, no solo por el impacto que tienen las agresiones sino por el acompañamiento que necesita para salir delante de la situación.

CONCLUSIONES FINALES

Al emprender este estudio exhaustivo sobre la ciberviolencia dirigida a los docentes, nos sumergimos en un mundo complejo donde la interacción entre la tecnología y el entorno educativo ha creado nuevos desafíos y riesgos. En nuestra introducción, delineamos la creciente prevalencia de la ciberviolencia, subrayando su impacto potencialmente devastador en la integridad física y emocional de los docentes. Ahora, tras un análisis detallado de las investigaciones de Nagel (2014), Kopecký y Szotkowski (2016, 2017), y Challenor (2019), emerge un panorama más nítido de este fenómeno emergente.

Las tácticas utilizadas por los perpetradores de ciberviolencia, como la suplantación de identidad, la denigración, el acoso en línea y el engaño, han sido meticulosamente documentadas. Estas acciones, muchas veces perpetradas por alumnos y padres, ejercen una presión adicional sobre los docentes, desafiando su autoridad y minando su bienestar emocional. A través de investigaciones como la de Kopecký y Szotkowski (2017), también hemos sido testigos de la alarmante prevalencia de la ciberviolencia, con un número significativo de docentes siendo víctimas de ataques en línea.

La respuesta de los docentes a estos ataques es variada, desde el bloqueo de contenido dañino hasta la búsqueda de apoyo en la dirección escolar. Sin embargo, queda claro que la ciberviolencia plantea desafíos únicos que requieren estrategias de afrontamiento específicas. Además, como señala Challenor (2019), el impacto del ciberacoso va más allá del estrés individual, afectando el clima escolar y generando tensiones adicionales en la comunidad educativa.

A medida que avanzamos hacia el futuro, es crucial abordar este problema con una combinación de medidas preventivas y de intervención. La alfabetización digital y la promoción de una cultura de respeto en línea son pasos fundamentales en esta dirección. Además, se necesita una mayor conciencia sobre el impacto real y potencial de la ciberviolencia en los docentes, tanto a nivel institucional como comunitario. Solo a través de un enfoque colaborativo y proactivo podremos crear entornos educativos seguros y saludables para todos los involucrados.

La violencia como problema social, cultural y de salud pública, va en aumento en los últimos años, no solo en México sino en otros países del mundo, como se deja ver en las diversas investigaciones que se presentaron. De igual manera ha llegado a las aulas escolares y ya ha costado la muerte de estudiantes y docentes.

El tema de violencia escolar ha sido estudiado desde el siglo pasado en países pioneros como Noruega, Dinamarca y Finlandia que a principios de los setenta se encuentran las primeras investigaciones, siendo hasta finales de los ochenta y principio de los 90 la consolidación del tema de investigación en otros países entre ellos México, pero el tema ha centrado su mirada hasta nuestros días, en el fenómeno entre el estudiantado, olvidando a otras víctimas del contexto que también forman parte como lo es el profesorado, centrándolos solamente como parte de la solución de los conflictos escolares a partir de proyectos de intervención.

De la misma manera, pero a finales de los ochenta, las investigaciones sobre violencia al docente empiezan a surgir, pero como un tema de salud, dando vida a temas como “El malestar docente” y “Angustia docente” que tienen como consecuencia el “Burnout”, “El docente Quemado”, “Agotamiento docente” y “Desgaste docente” temas que hasta la fecha se siguen estudiando, siendo esta temática la que sigue predominando en las investigaciones actuales y que parten del desgaste que sufre el docente por la falta de apoyo para su práctica docente diaria, así como por la falta de valoración a su trabajo, factores que condicionan síntomas de estrés, ansiedad, depresión, angustia y desánimo para continuar con su labor entre otras. Como se puede observar se mantiene más una línea de investigación apegada a la psicología, a la salud pública, así como también a la sociológica y antropológica. Marcando desde entonces una tendencia de estudios de metodología cuantitativa.

Es hasta 2012, en Finlandia donde se encuentra la primera investigación donde el tema se centra principalmente a la violencia ejercida por los docentes siendo, en México hasta el 2014, en una investigación de Colima que se enfoca a la violencia a los docentes por alumnos de secundaria. Esto visualiza el tema como innovador y casi naciente que necesita más atención sobre todo por ser el docente en encargado principal, el responsable directo de que se lleven a cabo las metas y

objetivos de los planes de estudio, es en quien se pone el futuro del país pues son ellos los que educan a los ciudadanos.

Entre otros aspectos se destaca que la violencia, representada en sus tres diferentes tipos, se manifiesta en las instituciones de educación como violencia directa, cultural y estructural, ya que puede nacer en cualquiera de los tres y desplazarse entre ellos hasta formalizarse, institucionalizarse, interiorizarse, naturalizarse hasta inclusive convertirse en rituales y en determinados momentos ni siquiera saber que existen; dando así nacimientos a las diferentes vertientes como violencia física, verbal, emocional, de género, juvenil, laboral, ciberviolencia, entre otras, mismas. Otro aspecto a considerar es que la violencia escolar, es un tipo de violencia tipo comunidad, pues en este tipo se ven involucrados tanto conocidos como extraños.

Las diferentes manifestaciones de violencia la pueden llegar a vivir, cada uno de los sujetos del contexto educativo ya sea como actores o victimarios, es decir, ninguno está exento de sufrir violencia en cualquiera de sus manifestaciones, ya sean padres o madres de familia, docentes, directivos y estudiantes; así como también trabajadores administrativos, de intendencia, asesores técnicos pedagógicos, personal de guardia y cualquier persona que esté de alguna u otra manera inmerso en el ámbito escolar.

Una de las características de la violencia escolar es su multidireccionalidad, ya que se puede manifestar en diferentes sentidos y direcciones entre los diversos actores, sin importar su jerarquía dentro de la escuela, sexo, edad, raza o etnia y, en cualquiera de las direcciones que se dé, las implicaciones de salud son bastante similares, ya sea entre los mismos estudiantes, entre docentes, o entre estudiante docente, docente estudiante; quien sufra la violencia tendrá la misma sintomatología, apatía, depresión, soledad, angustia, frustración, impotencia, desesperanza, molestia, miedo, soledad por mencionar algunas.

Otro panorama relacionado a la violencia escolar, es aquella que se da a través del internet con medios y dispositivos electrónicos, este tipo de violencia escolar también ha ido en aumento en los últimos años y se le ha conocido como ciberviolencia, misma que se ha diversificado de acuerdo al objetivo de la misma.

La que más estudios tiene es el ciberacoso o ciberbullying entre pares, es decir entre el estudiantado, que puede llevar a la deserción escolar, depresión e incluso la muerte de los estudiantes, por el alto índice de alza de suicidios, hasta los retos que se han dado en redes sociales provocando balaceras en escuelas de diferentes estados del país y que han provocado la muerte inclusive del docente.

Así como en los otros tipos de violencia, la ciberviolencia también la ha venido sufriendo el docente por parte del estudiantado y ha tenido efectos directos en la enseñanza, por la desmotivación a su trabajo, la desesperación, la pérdida de autoridad y la pérdida del respeto no solo del estudiante mismo, sino en muchas ocasiones por parte de sus propios compañeros de trabajo, padres de familia y la sociedad misma. La falta de estrategias y habilidades para poder intervenir en casos donde, una foto, un comentario o un video, puede durar bastante tiempo, inclusive años viralizada en las redes sociales, hace de esta problemática escolar, una situación más difícil de resolver.

Una forma específica de violencia escolar es el acoso, bullying y ahora con la aparición de las redes sociales el ciberacoso o ciberbullying, los cuales tienen como actor y víctima a cualquiera de los actores. Una de las características de la víctima es el silencio por vergüenza o por intimidación o por el miedo a sufrir una venganza, así como el desconocimiento a cómo intervenir y cómo o con quién pedir ayuda. Si bien el contexto escolar debe brindar seguridad y debe constituirse en un espacio de protección, con el incremento de los índices de violencia en las escuelas, éstas se han convertido en espacios de desamparo e inseguridad para cualquiera de los sujetos. Cabe destacar que, a pesar de los daños y las dificultades que se presentan por la ciberviolencia (ciberacoso o ciberbullying) al docente, hasta la fecha este tema es poco estudiado, pues el mayor porcentaje de las investigaciones, se da en temas donde participa solo el estudiantado y donde el docente es el eje rector para la solución a estos problemas, las investigaciones donde la víctima directa es el docente como tal, quedan prácticamente en el olvido.

Ahora bien, al voltear la mirada hacia los temas de ciberviolencia hacia el docente, tenemos que la primera investigación de la que se hace mención en los trabajos y que tienen como sujeto de investigación como víctima directa al docente

es la de 2012 de Reino Unido y la segunda de Estados Unidos en el mismo año, esto en razón a la entrada paulatina de las nuevas tecnologías al ámbito escolar y como se puede observar, inclusive en los países de primer mundo los estudios son escasos. El porcentaje de investigaciones realizadas por año en cada país es de una, lo que hace que las investigaciones del estado del arte se repitan, además la tendencia es enfocarse a los tipos de acoso y los efectos que tienen en el docente, faltaría agregar investigaciones relacionadas al enfrentamiento y la intervención.

Se puede decir entonces que las investigaciones encontradas como ciberviolencia al docente tienen una marcada línea psicológica, por lo que también sería necesario estudios a partir de líneas antropológicas donde se visualice la problemática a partir del marco de la sociedad y la cultura y que permitan una mirada a partir del comportamiento social, como fenómeno actual propio de un mundo globalizado.

Otra disciplina que es necesaria su incorporación al tema es la sociológica (sociología de la tecnología), la cual implica el estudio mismo de la vida social humana, una visión desde esta perspectiva brindará conocimiento a partir del comportamiento de los sujetos en la virtualidad, ofreciendo un análisis de esos encuentros de los individuos a fin de identificar, describir y explicar tanto las relaciones, los hechos mismos, así como los conflictos de ciberviolencia, que vive el docente en el ámbito escolar.

Además de las líneas mencionadas, hay una que no se debe dejar de mencionar con aquellas ligadas a la formación y desarrollo profesional del docente. La poca o nula competencia tecnológica del docente lo ha puesto en el centro de las burlas de sus propios estudiantes, quitándole autoridad, minimizando su imagen, pero además afectando su salud, física, mental y emocional, cayendo en estados de soledad, impotencia, estrés, depresión, angustia, malestar, agotamiento sobre todo en los casos dónde no se sabe a ciencia cierta quien es o son los actores de la ciberviolencia, ya que la mayoría se esconden ante el anonimato de perfiles falsos.

Estos fenómenos actuales requieren cambios en la formación inicial y continua del profesorado, donde se le permita conocer la situación real de violencia

que se vive en el contexto escolar y a los que como docente tendrá o tiene que afrontar, es en este panorama de formación, desarrollo y evaluación profesional donde los Marcos de competencia digitales vienen a entrelazar tanto el uso inteligente de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje como los aspectos de ciberseguridad, ya sea para su uso personal como para su práctica educativa a fin de que sea el docente quien inicie una cultura de ciberpaz en sus estudiantes a con el objetivo de proteger tanto su bienestar como la de sus estudiantes, pues es parte de su responsabilidad ética, por lo que también debe ser consciente de la necesidad de autoevaluarse en los diferentes Marcos de competencias digitales, sobre todo aquellas referentes a la ciberseguridad para salvaguardar a sus estudiantes y salvaguardarse, pues como se expuso cada día incrementan a porcentajes alarmantes los ciberataques. Es al maestro a quien le corresponde formarse como ciudadano digital, como ciudadano con derecho a ser respetado, derecho a crecer profesionalmente, pero sobre todo derecho a no ser violentado solo por el hecho de ser maestro.

A la par, es urgente fomentar una cultura de paz, que el docente en su práctica educativa diaria, reconozca la importancia de la inserción de competencias en materia de relaciones pacíficas, de prevención de conflictos, de escucha activa, de aceptación incondicional, de empatía, de respeto e igualdad, con el fin de lograr no solo en el contexto escolar, sino en la sociedad en general una sensibilización hacia el ser humano.

Por lo anterior, es urgente la pertinencia de programas de formación docente desde la currícula normativa de las escuelas formadoras, se ve en estos momentos apremiante para sobrellevar el problema de violencia y la ciberviolencia desde un proceso de prevención, intervención y de solución inmediata, para impedir que sigan aumentando las víctimas, y que disminuya la distorsionada opinión popular que según Savater (1997) da por supuesto que un maestro es aquel quien, es incapaz de mayores designios, gente inepta para realizar una carrera. Como seres humanos y docentes, a cargo de personas con múltiples personalidades, debemos prepararnos en lo emocional y en lo mental para saber cómo enfrentar la violencia, con cualquiera de los sujetos del contexto escolar. Es necesario contar con

herramientas que fortalezcan nuestra personalidad y disminuir el impacto que conlleva, así como no caer en la dinámica de amenazas y perder el dominio y control de un grupo.

Es igualmente necesario, trabajar en la reconstrucción de la imagen del docente, recontextualizar su autoridad, sin caer en el autoritarismo, que la sociedad en general vuelva a confiar en que son ellos, los sujetos encargados del saber disciplinar, que se le reconozca como eje principal del proceso educativo. Es necesario valorarlos, respetarlos y sobre todo reconocerlos como seres humanos que día a día trabajan no solo para ganarse la vida, sino para ser mejores.

A través de este análisis se puede ver una problemática latente de violencia hacia el docente en su entorno laboral y las implicaciones que de ellas emana, sobre todo en la salud física, emocional y conductual. A partir de esto surge la siguiente pregunta ¿Quién ayuda al que ayuda? El tener conocimiento de los tipos de violencia y ciberviolencia a la que estamos expuestos como docentes, nos permite tener una panorámica de nuestra realidad y de esta manera, buscar estrategias que salvaguarden nuestra salud física, psíquica y mental.

Es necesario emprender investigaciones relacionadas a una cultura por la paz, y a la cibercultura, pero a partir del origen de la violencia misma, pues no se puede ver o aceptar lo que no se conoce, es entonces que cuando quien educa es violentado, cómo se puede salvaguardar al estudiantado, considerando como dice Savater (1997) la escuela es el campo de batalla oportuno para prevenir males que más tarde es ya difícilísimo erradicar.

Uno de los propósitos de este estudio fue explorar y comprender la ciberviolencia dirigida a los docentes, con el objetivo de analizar sus formas, impactos y estrategias de afrontamiento. A través de un examen detallado de la literatura existente y la recopilación de datos de diversas investigaciones, se ha logrado arrojar luz sobre este fenómeno emergente y su impacto en la comunidad educativa.

En primer lugar, el objetivo era identificar las diversas formas de ciberviolencia dirigida a los docentes. A lo largo del análisis, se ha examinado tácticas como la suplantación de identidad, la denigración, el acoso en línea y el

engaño, todas las cuales representan una amenaza significativa para la integridad emocional y profesional de los educadores. Estas tácticas, perpetradas principalmente por alumnos y, en ocasiones, por padres u otros miembros de la comunidad escolar, plantean desafíos únicos y requieren respuestas específicas.

En segundo lugar, se buscaba comprender el impacto de la ciberviolencia en los docentes. A través de estudios como los de Kopecký y Szotkowski (2016, 2017) y Challenor (2019), hemos evidenciado los efectos devastadores que pueden tener estos ataques en la salud mental y el bienestar emocional de los educadores. Desde el estrés y la ansiedad hasta la depresión y la reducción del rendimiento laboral, la ciberviolencia deja una marca profunda en aquellos que la experimentan.

Finalmente, también se proponía explorar estrategias efectivas para abordar y prevenir la ciberviolencia en el entorno educativo. A través de la investigación, han identificado medidas como la alfabetización digital, la promoción de una cultura de respeto en línea y la búsqueda de apoyo institucional como pasos fundamentales en la lucha contra este problema. Sin embargo, queda claro que se necesita un enfoque holístico y colaborativo para enfrentar eficazmente la ciberviolencia y proteger a nuestros educadores.

Se puede decir entonces que el estudio contribuye a la comprensión de la ciberviolencia dirigida a los docentes y ha destacado la importancia de abordar este problema de manera integral. Al identificar sus formas, entender sus impactos y proponer estrategias de prevención y respuesta, esperamos haber sentado las bases para un enfoque más informado y efectivo en la protección y el bienestar de nuestros educadores en el entorno digital.

Para los investigadores interesados en el tema de violencia, existen problemáticas acuciantes a tratar como ¿Por qué el docente no habla sobre su situación de violencia? ¿Qué lleva a un alumno a violentar al docente? ¿Qué lleva a un padre de familia, a violentar a quién les dedica la mitad de las horas del día a sus hijos? ¿Cuáles son los derechos del docente al momento de ser violentado? ¿Cómo implementar brigadas de seguridad? ¿Cuál es el papel de las autoridades escolares ante un tema de ciberataque al docente? ¿Cómo trabajar la ciberética y la ciberpaz en las escuelas?



Debemos estar convencidos de que sin una buena escuela no puede haber más que un extravío social — ¡así son las cosas, qué le vamos a hacer! — Savater, (1997). Es por eso mismo que debemos trabajar en cuidar y salvaguardar a nuestros docentes, pues sin ellos ninguna profesión existiría.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, D. y Jacinto, M. (2014). Violencia escolar en México; construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. Universidad Autónoma Metropolitana. *El Cotidiano*, (186) 35-44
<https://www.redalyc.org/pdf/325/32531428003.pdf>
- Akgün, S. y Temli-Durmuş, Y. (2020). Elementary school teachers' exposure to mobbing. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, (19) 745–756.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.694091>
- Albores, L. (2018). *Retos sociales, psicológicos, educativos y jurídicos frente al acoso escolar. Retos, prevención y sensibilización*. Ed. Defensoría de los Derechos Universitarios en el siglo XXI. México, Cd. Mx.
<https://www.defensoria.unam.mx/publicaciones/CIBERBULLYING.pdf>
- AMM (2019). Asociación Médica Mundial. Declaración de la AMM sobre violencia y salud. Adoptada por la 54^a Asamblea General de la AMM, reafirmada por la 59^a Asamblea General de la AMM y revisada por la 70^a Asamblea General de la AMM, Tiflis, Georgia. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-la-amm-sobre-la-violencia-y-la-salud/>
- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/5968/1/RevistaPsicodidactica.2010.15.1.35-56.pdf>
- Asociación de Internet. Mx (2018). *14° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México*.
<https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/14-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-usuarios-de-Internet-en-Mexico-2018/lang,es-es/?Itemid>
- Becerra, M. (2015). Diseño, validación, aplicación y evaluación de un programa informativo para el afrontamiento del acoso escolar en el aula de clases, en una muestra de educadores del Ciclo Básico del Área Metropolitana de Caracas.

- Saber UCV, Repositorio Institucional de La Universidad Central de Venezuela, 432. <http://saber.ucv.ve/handle/10872/19191>
- Bounds, C., y Jenkins, L. N. (2018). *Teacher-Directed Violence and Stress: the Role of School Setting*. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-018-0180-3>
- Bringué, X.; Sádaba, Ch. y Tolsá, J. (2011). *La Generación Interactiva en Iberoamérica 2010. Niños y adolescentes ante las pantallas*. In DADUN (Ed.), *Dadun, Depósito Académico Digital Universidad de Navarra. Foro Generaciones interactivas y Fundación Telefónica*. <http://dadun.unav.edu/handle/10171/19901?mode=full>
- Briones, G. (2006). *Epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación*. México: Trillas.
- BOE (2020) Boletín Oficial del Estado. Núm. 191 Sección III. Pág. 50639. Lunes 13 de Julio de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/07/13/pdfs/BOE-A-2020-7775.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Ed. Anagrama. Barcelona, España
- Cabo, Y. (2013). *El mobbing. Hacer visible, lo invisible*. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2993/CoboSaizY.pdf?sequence=1>
- Carbo, J. y Hughes, A. (2010). Workplace bullying: Developing a human rights definition from the perspective and experiences of targets. *Journal of Labor and Society*, 13 (3), 387–403. <https://doi.org/10.1111/j.1743-4580.2010.00297.x>
- Cabrera, J. (2018). Aseguran que maestra asesinada en Sinaloa pidió su cambio en donde trabajaba. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/estados/aseguran-que-maestra-asesinada-en-sinaloa-pidio-su-cambio-en-donde-trabajaba>
- Cañas, J. (2018). *Enredados. Acoso escolar y cyberbullying. Retos, prevención y sensibilización*. Ed. Defensoría de los Derechos Universitarios en el siglo XXI. México, Cd. Mx. <https://www.defensoria.unam.mx/publicaciones/CIBERBULLYING.pdf>

- Carrillo, J.; Olivia, H. y Prieto, M. (2017). *No te enredes con las Redes Análisis y narrativa del ciberacoso en educación superior*. Instituto de Ciencias, Tecnología e Innovación. 1era edición. Guadalajara México.
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. Bogotá Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>
- Celep, C., Eminoglu, E. (2012). Primary school teacher's experience with mobbing and teacher's self-efficacy perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (46), 4761-4774. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.332>
- Celik, S. y Peker, S. (2010). Mobbing perceptions of high school teachers. *Procedia Social and Behavioral Science*, (9), 1617-1623. https://www.researchgate.net/publication/251713423_Mobbing_perceptions_of_high_school_teachers
- Cerezo, F. (2012). Psique: Bullying a través de las Tics. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29 /ISSN-e:2215-9312. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3973451.pdf>
- Cerezo, F. (2018). *La actuación con los directamente implicados en las situaciones de acoso escolar: víctimas y agresores. Planteamientos educativos y judiciales. Acoso escolar y cyberbullying. Retos, prevención y sensibilización*. Ed. Defensoría de los Derechos Universitarios en el siglo XXI. México, Cd. Mx. <https://www.defensoria.unam.mx/publicaciones/CIBERBULLYING.pdf>
- Cervantes, M. (2020). Asesinan a quemarropa a maestra mientras caminaba con su hija en Veracruz. Radio Fórmula. <https://www.radioformula.com.mx/noticias/20200904/maria-de-los-angeles-jesus-vazquez-matan-maestra-balacera-veracruz/>
- Çetin, Z., Özözen, M. y Kuzu, A. (2020). The effect of psychological violence on preschool teachers' perceptions of their performance. *Scielo South Africa*, 40(1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15700/saje.v40n1a1738>

- Challenor, L. (2019). Cyberbullying of post-primary teachers in Ireland. [http://doras.dcu.ie/23733/1/Liam Challenor PhD DORAS Copy.pdf](http://doras.dcu.ie/23733/1/Liam%20Challenor%20PhD%20DORAS%20Copy.pdf)
- Chen, J. y Astor, R. (2009). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 2–17. https://www.researchgate.net/publication/233456362_Students'_Reports_of_Violence_Against_Teachers_in_Taiwanese_Schools
- Chyra, M. y Czerkawski, A. (2011). Signs of mobbing executed on novice teachers. *The New Educational Review*, (24), 173–183. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/17016/1/Chyra_Signs_of_mobbing.pdf
- Cisneros, F.; Gúzmán, F. y Guzmán, L. (n.d.). Trabajo docente y violencia en las escuelas: Estudio exploratorio de la OREALC-UNESCO en seis regiones latinoamericanas. X Congreso Nacional de Investigación Educativa Área 17 Convivencia, Disciplina y Violencia En Las Escuelas. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1809-F.pdf
- CMSI. (2005). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Documentos Finales Ginebra 2003 – Túnez 2005. <http://www.itu.int/net/wsis/outcome/booklet-es.pdf>
- ConsumoTIC, Redacción. (2022, 22 de diciembre). Hasta 100 mil millones de dispositivos IoT se conectarán en 2025. *ConsumoTIC*. <https://consumotic.mx/tecnologia/hasta-100-mil-millones-de-dispositivos-iot-se-conectaran-en-2025/>
- Coromac, M. (2014). *Estrategias de asertividad como herramientas para la transformación del conflicto en el aula*. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades, Guatemala de La Asunción. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/67/Coromac-Maria.pdf>
- Coll, C. (2005). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Revista Sinéctica*. Universitat de Barcelona, Facultad de Psicología, España. pp. 1-24 ISSN:1665-109X

https://guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Psicolog%C3%ADa%20de%20la%20Educaci%C3%B3n_0.pdf

- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza* No. 72, Madrid. <https://www.educ.ar/recursos/70819/aprender-y-ensenar-con-las-tic-expectativas-realidad-y-potencialidades>
- Comexi y McKinsey y Company (2018). Consejo Mexicano de Asuntos Internacionales. Perspectiva de ciberseguridad en México. <https://consejomexicano.org/multimedia/1528987628-817.pdf>
- Conde, S. (2011) *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Ed. Cal y Arena. México D.F.
- Corral, A. (2021). México, en el top 10 de países víctimas de ciberdelitos; ocupa el puesto 9, según el FBI. Milenio. Policía 17/03. Ciudad de México <https://www.milenio.com/policia/mexico-top-10-paises-victimas-delitos-ciberneticos-fbi>
- Crawford, C. (2020). *Confronting Academic Mobbing in Higher Education* (C. M. Crawford (ed.)). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9485-7>
- Coyne, I., Seigne, E., y Randall, P. (2000). Predicting workplace victim status from personality. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, (9), 335–349. https://www.researchgate.net/publication/254223171_Predicting_workplace_victim_status_from_personality
- Del Pino, R. (2017). Una exploración inicial al análisis diferencial de género del mobbing docente de las universidades seculares del sector privado de bajo perfil académico. XXII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, XXII. <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xxii/docs/10.02.pdf>
- Del Pino, R. (2017). ¡Querida profesora! Mobbing en personal docente femenino de Universidades mexicanas. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, XIV. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2880.pdf>

- Del Pino, R. (2020). Develando el rostro del Mobbing docente universitario: Prevalencia, tipología, acciones hostiles y grupos de riesgo. *Praxis Investigativa REDIE*, 12, 77–91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378872>
- De Wet, C. (2010a). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education*, (30), 189–201. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=J3nL3bwAAAAJ&citation_for_view=J3nL3bwAAAAJ:HoB7MX3m0LUC
- De Wet, C. (2010b). The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims' private and professional lives. *Teaching and Teacher Education*, (26), 1450–1459. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.005>
- Díaz Torres, Juan Manuel; Rodríguez Gómez, J. M. (2010). El papel del docente en las situaciones de violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XL, 53–68. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018883003.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, R. (2013). *Metodología de la Investigación en Educación Médica la Entrevista, recurso flexible y dinámico*. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de medicina, Universidad nacional Autónoma de México D.F., México. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Díaz, Z. (2016). Rectores acosados. Mobbing a directivos docentes en instituciones educativas públicas en Colombia (UCAB (ed.)). Universidad Católica de Colombia. <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAT1833.pdf>
- Dzuka, J., y Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, (12), 253–260. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253>
- Efilti, E., Nazlı, B. y Karaman, E. (2020). Opinions of special education teachers on mobbing. *African Educational Research Journal*, (8), 170–179. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274652.pdf>
- Einarsen, S., Raknes, B. I., y Matthiesen, S. B. (1994). Bullying and harassment at work and their relationships to work environment quality: An exploratory study.

- European Work and Organizational Psychologist*, 4(4), 381–401.
<https://doi.org/10.1080/13594329408410497>
- Enríquez, M. y Garzón F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5329121.pdf>
- Erturk, A. (2016). The Relationship Between Teachers' Mobbing Behaviors and Job Satisfaction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, https://www.academia.edu/37888800/The_Relationship_Between_Teachers_Mobbing_Behaviors_And_Job_Satisfaction
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A., y Reynolds, C. R. (2013). *Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/a0031307>
- Esquivel, F.; Heredia, C. y Lucio E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México, El Manual Moderno.
- Félix, A., Herruzo, J., Pino, M. (2007). Acoso psicológico (Mobbing) en el ámbito educativo. *Análisis y Modificación de Conducta*, (33), 85–102. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5816/Acoso_psicologico_mobbing_en_el_ambito_educativo.pdf?sequence=2
- Fernández, T. (2020). Alumno de 14 años asesina a balazos a su maestro en Guerrero. 24 horas, *Diarios Sin límites*. <https://www.24-horas.mx/2020/02/22/alumno-de-14-anos-asesina-a-balazos-a-su-maestro-en-guerrero/>
- Ferrer, L. (2016). Hostigamiento psicológico laboral y satisfacción laboral en docentes de educación secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo. http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2883/1/RE_PSICO_KATHIA.PILCON_HOSTIGAMIENTO.PSICOLOGICO_DATOS.PDF
- FETE-UGT. (2019). *La violencia en los centros escolares como factor de riesgo psicológico en los trabajadores de la enseñanza*. Fundación para la Prevención de Riesgos Laborales, UGT FETE Enseñanza, Confederación de Centros de

- Enseñanza, CCOO Enseñanza. (C. E. F. de FETE-UGT y S. de S. Laboral (eds.)). https://saludlaboral.org/wp-content/uploads/2019/04/6_vio_centrales.pdf
- Fierro, C.; Carbajal, P., y Martínez, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*, 2ª. Reimpresión. México: Editorial SM.
- Foucault, M. (2005), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ed. Siglo XXI. México.
- Foladori, A. y Silva, C. (2017). Violencia contra los profesores. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, (14), 32–54. <http://remo.ws/wp-content/uploads/2017/11/a4-32-57.pdf>
- Foundation for Healthier Youth (2021). Violence Prevention Works Brief History of the Olweus Bullying Prevention Program. https://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_history.page
- Franco, M. y Villegas, P. (2017). Estudiante Mexicano dispara contra sus compañeros y una profesora en un colegio de Monterrey. New York Times. <https://www.nytimes.com/es/2017/01/18/espanol/america-latina/un-estudiante-mexicano-dispara-contra-sus-companeros-y-una-profesora-en-un-colegio-de-monterrey.html>
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639 ISSN:1405-6666. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002602.pdf>
- Galand, B., Lecocq, C., y Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1348/000709906X114571>
- García, M. (1991). Los docentes, unos profesionales acosados. *Revista Complutense de Educación*, (2), 267-276. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9191230267A/18138/>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Red

- Gernika. Ed. Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratuz <https://www.gernikagogoratuz.org/en/portfolio-item/tras-violencia-3r-reconstruccion-reconciliacion-resolucion-galtung/>
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Red Gernika. Ed. Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratuz <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- García, S. (2016). *Circulando Conocimientos desde las Asimetrías El Papel de los Actores Académicos en la Producción y Circulación del Debate sobre Multiculturalismo en Chile*. Ed. J. Taquet. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161216112610/Circulando_conocimientos_desde_las_asimetrias.pdf
- Garrett, L. (2014). The student bullying of teachers: an exploration of the nature of the phenomenon and the ways in which it is experienced by teachers. *Aigne*, (5) 19-40. <https://www.ucc.ie/en/media/electronicjournals/aigne/2014-01/03-Garrett-2014-01-en.pdf>
- Glasø, L., Matthiesen, S., Nielsen, M. y Einarsen, S. (2007). Do targets of workplace bullying portray a general victim personality profile? *Scandinavian Journal of Psychology*, (48), 313–319. https://www.academia.edu/10531533/Do_targets_of_workplace_bullying_portray_a_general_victim_personality_profile
- Glasø, L., Nielsen, M., y Einarsen, S. (2009). Interpersonal problems among perpetrators and targets of workplace bullying. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(6), 1316–1333. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1559-1816.2009.00483.x>
- Gómez, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. <https://doi.org/10.7764/pel.51.2.2014.2>
- Gómez, A. y Hernández, S. (2015). Violencia hacia docentes: la otra cara de la violencia escolar. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa A. C.

<https://doi.org/http://200.23.113>

<http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/881>

González, C. (2000). La definición y la caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales, *Arbor*, 167 (657), 154.
<https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1154/1160>

González, I. (2012). Mobbing y su asociación con factores psicosociales en docentes de nivel medio superior en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias y Tecnologías*, (5), 67–76.
<https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/download/247/215>

González, J., Tourón, J., León, A. y Machimbarrena, J. (2018). *Informe ejecutivo del proyecto CIBERAACC. Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica*. Ed. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
<http://www.infoconline.es/pdf/informeciberaacc.pdf>

González, M., Luque, L. y Burba, M. (2008). *Fases del mobbing en docentes de nivel medio de la ciudad de Córdoba*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. (15th ed.). XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-032/183.pdf>

Gudiño, A. (2019). Asesinan a maestra en pleno desfile revolucionario. *El Excelsior*.
<https://www.excelsior.com.mx/nacional/asesinan-a-maestra-en-pleno-desfile-revolucionario/1348215>

Gülşen, C. y Akyol, M. (2013). Perception of pre schooling teachers to mobbing in terms of effect of organizational behavior. *Journal of educational and instructional studies in the world*, (3), 106–119.
https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/116392/makaleler/3/2/arastrmx_116392_3_pp_106-119.pdf

- Gürkan, M. (2015). Teachers' perceptions regarding mobbing at school. *Academic Journals*, (10)8, 1202-1209. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1063694> y <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/F800F0652427>
- Hakan, E. (2017). Perception of Mobbing by Teachers and Organizational Depression: A Correlational Model Study. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12A), 168–175. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051323>
- Hazelwood, S. y Koon-Magnin, S. (2013). Cyber Stalking and Cyber Harassment Legislation in the United States: A Qualitative Analysis. *International Journal of Cyber Criminology*, 7(2), 2 <https://www.cybercrimejournal.com/hazelwoodkoonmagninijcc2013vol7issue2.pdf>
- Hernández, F. (2018). *Mobbing Docentes de la división de Ciencias Biológicas y de la Salud de la Universidad de Sonora*. Universidad de Sonora, División de Ciencias Biológicas y de la Salud. <http://www.repositorioinstitucional.uson.mx/bitstream/handle/unison/2754/hernandezguzmanalanfernandol.pdf?sequence=1>
- Hernández, M. (2014). El concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu y su aplicación en el ambiente educativo en algunas instituciones educativas bogotanas, Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14673/2018blancahernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R. (2014). *La investigación Cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada*. Universidad de Rioja España. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hutton, S. (2003). Cyber stalking. Retrieved Feb. 18, 2006, from National White Collar Crime Center Web site: <http://www.nw3c.org>.
- IAWBH (2020). International Association on Work Place Bullying y Harassment. Stale Einarsen.

https://iawbh.org/Stale_Einarsen/#:~:text=St%C3%A5le%20Einarsen%20is%20Professor%20in,during%20the%20last%20%20years.

- Ibarra, L., Escalante, A. y Mendizábal, G. (2015). El acoso laboral entre los trabajadores universitarios. *RICSH Revista Iberoamericana de Las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(7). http://148.218.65.90/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/1071/El_acoso_laboral_entre_los_trabajadores_universitarios.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- IEP. (n.d.). Índice de Paz en México 2020: Identificar y medir los factores que impulsan la paz. <https://www.indicedepazmexico.org/>
- IDET (23 de noviembre 2020). *México: 10 mil ciberataques al mes*. Instituto del Derecho de las Telecomunicaciones. <https://www.idet.org.mx/noticias/mexico-10-mil-ciberataques-al-mes/>
- Informe Policía Federal (2018). División Científica de la Policía Federal. México. https://www.infosecuritymexico.com/content/dam/sitebuilder/rxmx/intra-logistics/PDF/presentacione_2018/infosecurity2018_ArturoGome_PF.pdf
- INE (2018). Instituto Nacional de Estadística. España. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ESyc=INESeccion_Cycid=1259925528782yp=1254735110672ypagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- INEGI-IFT (Febrero de 2018). Instituto Nacional de Estadística y Geografía – Instituto Federal de Telecomunicación. Núm. 105/18. 20 [Comunicado de prensa]. http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/OtrTemEcon/ENDUTIH2018_02.pdf
- INEGI (2017). *Mujeres y Hombres en México 2017*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2017.pdf
- INEGI (27 de abril de 2018a). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Núm. 167/18. [Comunicado de prensa]. http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/nino_2018_Nal.pdf
- INEGI (16 de mayo de 2018b). Instituto Nacional de Estadística y Geografía Núm. 208/18. [Comunicado de prensa].

- [http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/inter
net2018_Nal.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/inter
net2018_Nal.pdf)
- INEGI (julio 2022) Módulo de Ciberacoso MOCIBA 2021. Principales resultados.
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2021/doc/mociba20
21_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2021/doc/mociba20
21_resultados.pdf)
- INEGI (13 de julio de 2023). Comunicado de prensa Núm. 404/23. [Comunicado de
prensa].
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/comunicados/2023/INPC
_conti/404_23.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/comunicados/2023/INPC
_conti/404_23.pdf)
- INTEF (2017a). Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de
Profesorado. Marco Común de Competencia Digital Docente. Ministerio de
Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.
[http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+do
cente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea](http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+do
cente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea)
- James, D., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., y Murphy, N. (2008).
Bullying behaviour in secondary schools: What roles do teachers play? *Child
Abuse. Review*, 17, 160–173. doi:10.1002/car.1025
[https://www.researchgate.net/publication/227913373_Bullying_Behaviour_in
_Secondary_Schools_What_Roles_do_Teachers_Play](https://www.researchgate.net/publication/227913373_Bullying_Behaviour_in
_Secondary_Schools_What_Roles_do_Teachers_Play)
- Jiménez, F. y Muñoz F. (2004). Violencia cultural. En: López, M. (dir.), *et
al. Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z. Edición especial. Tomo II. Cano, M. (dir.
de la colección). Colección Eirene*. p. 1161-1163. Ed. Universidad de Granada.
Granada, España.
http://www.ugr.es/~raipad/proyectos/iberoamerica/items/violencia_cultural.pdf
- Karatas, S., Şekerci, R. y Yörük, T. (2020). “Mobbing” According to administrators
and teachers working at non-formal education institutions (Araştırma Makalesi).
EKEV AKADEMİ DERGİSİ, (24), 601–614.
[http://www.ekevakademi.org/Makaleler/167948822_29_Suleyman_KARATAS-
Reyhan_SEKERCI-Tayfun_YORUK.pdf](http://www.ekevakademi.org/Makaleler/167948822_29_Suleyman_KARATAS-
Reyhan_SEKERCI-Tayfun_YORUK.pdf)

- Kauppi, T. y Pörhölä, M. (2012). Teachers Bullied by Students: Forms of Bullying and Perpetrator Characteristics. *Violence and Victims*, 27(3), 396–413. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.27.3.396>
- Keashly, L. (2019). Workplace Bullying, Mobbing and Harassment in Academe: Faculty Experience (pp. 1–77). https://doi.org/10.1007/978-981-10-5154-8_13-1
- Kõiv, K. (2015). Changes Over a Ten-year Interval in the Prevalence of Teacher Targeted Bullying. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 126–133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.098>
- Kõiv, K. (2016). *Virtual Teaching Dispositions among Teachers with and Without Victimization Experiences in Estonia*. In Dispositions in Teacher Education (pp. 149–159). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-552-4_7
- Kopecký, K. y Szotkowski, R. (2017). Cyberbullying, cyber aggression and their impact on the victim – The teacher. *Telematics and Informatics*, 34(2), 506–517. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.08.014>
- Kopecký, K. y Szotkowski, R. (2017). Specifics of Cyberbullying of Teachers in Czech Schools - A National Research. *Informatics in Education*, 16(1), 103–119. <https://doi.org/10.15388/infedu.2017.06>
- Lahelma, E., Palmu, T., y Gordon, T. (2000). Intersecting power relations in teachers' experiences of being sexualized or harassed by students. *Sexualities*, 3, 463–481. https://www.researchgate.net/publication/249719133_Intersecting_Power_Relations_in_Teachers'_Experiences_of_Being_Sexualized_or_Harassed_by_Students
- La Parra, D. y Tortosa, J. (2003). *Violencia estructural una ilustración del concepto*. GEPYD, Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo. Universidad de Alicante. <https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- Lara, J. y Pando, M. (2014). El Mobbing y los Síntomas de Estrés en Docentes Universitarios del Sector Público. *Ciencia y Trabajo*, 16(49), 43–48. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492014000100008>

- Lara, M. (2017). *El Hostigamiento Psicológico/Moral Laboral en docentes de la universidad Nacional de Mar del Plata: Un estudio descriptivo* (U. N. de M. del Plata (ed.)). Facultad de Psicología. <http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/626/0486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, P. y Edison, F. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19(0121–5051), 91–110. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81819025008.pdf>
- Lokmić y M., Opić, S. y Bilić, V. (2013). International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1. <https://doi.org/316.624-057.874>
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M., Martinez, A., y McMahon, S. (2019). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *TOC*, 6, 596–610. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/vio0000202>
- Lucio, L. y Gómez, F. (2018). *Las redes sociales como campo de batalla, el cyberbullying en estudiantes del Nivel Medio Superior. Retos, prevención y sensibilización*. Ed. Defensoría de los Derechos Universitarios en el siglo XXI. México, Cd. Mx. <https://www.defensoria.unam.mx/publicaciones/CIBERBULLYING.pdf>
- Luna, O. (2020). Jessica, la maestra asesinada en Michoacán. *El Norte*. https://www.elnorte.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.elnorte.com/jessica-la-maestra-asesinada-en-michoacan/ar2040902?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783b786d3a--
- MRCDD (enero 2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Publicado mediante Resolución de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf

- Martínez, A. (2020). Caso dos hombres presuntamente involucrados en la muerte de maestro de la UDEM. Canal 6, multimedios. <https://www.multimedios.com/en-alerta/detienen-dos-hombres-por-secuestrar-asaltar-y-asesinar-maestro-de-la-udem>
- Martínez, M. (2006). Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. *Revista IIPSI*. 9 (1). ISSN:1560-909X,123-146. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Matthiesen, S. B., y Einarsen, S. (2001). MMPI-2 configurations among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32, 335–356. https://www.researchgate.net/publication/263037807_MMPI-2_configurations_among_victims_of_bullying_at_work
- Maya, V. y Tapia, D. (2010). “El ciberbullying en México. Acciones para limitar su nombre”, *Revista de Educación y cultura AZ*. No. 34. pp.16-17. www.revistaaz.com.
- Mendoza, N. (2018). *La resiliencia como fenómeno complejo del ciudadano humano para trascender la violencia*. Facultad de Ciencias de la salud de la Universidad de Carabobo. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/7575/nmendoza.pdf?sequence=1>.
- Menesini, E. y Nocentini, A. (2009). Cyberbullying Definition and Measurement: Some Critical Considerations. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 230–232. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.230>.
- Merayo, M. (2013). *Acoso escolar. Guía para padres y madres*. CEAPA. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos <https://unaf.org/wp-content/uploads/2015/06/Guia-acoso-escolar-CEAPA.pdf>.
- Merriam-Webster (2021). Encyclopædia Britannica Company. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/mob>
- Moity-Maïzi, P. (2011). Examinar la localización y la circulación de los saberes en África. *Revue d' Anthropologie Des Connaissances*, 5, I–XIX.

<https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2011-3-page-1.htm>

- Montoro, E. y Ballesteros, M. (2016). Competencias docentes para la prevención del ciberacoso y delito de odio en secundaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 131-143. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5514578.pdf>.
- Mooij, T. (2011) Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives. *Teachers and Teaching*, 17(2), 227–253. https://www.researchgate.net/publication/241887875_Secondary_school_teachers'_personal_and_school_characteristics_experience_of_violence_and_perceived_violence_motives.
- Morales, J. (2013). *Acoso Psicológico Laboral (Mobbing) y su Impacto en el Desempeño Laboral. Aplicación a los Maestros de los Municipios de Juana Díaz y Ponce, Puerto Rico (U. de L. España (ed.))*. Programa de Doctorado Integración y Desarrollo Económico y Territorial. <https://doi.org/10.18002/10612/6014>.
- Morales, T. (2018). *Propuesta de intervención para atender el acoso escolar en la Universidad Autónoma del Estado de México. Retos, prevención y sensibilización*. Ed. Defensoría de los Derechos Universitarios en el siglo XXI. México, Cd. Mx. <https://www.defensoria.unam.mx/publicaciones/CIBERBULLYING.pdf>
- Motta, Y. (2019). *Relación entre el acoso laboral “Mobbing” y la práctica profesional docente en profesoras de la Red de Aprendizaje N° 1 Uegel N° 4-Comas*. Universidad Nacional Federico Villareal. Lima Perú. http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/3380/MOTTA_LÓPEZ_YARELA_SIDNEY_DOCTORADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz, E. M., Hernández-Gracia, T. J., Martínez Muñoz, B., y Montesinos Hernández, J. (2019). Estudio de Mobbing en una institución de educación superior en Hidalgo. *Revista GEON (Gestión, Organizaciones y Negocios)*, 6(2), 25–36. <https://doi.org/10.22579/23463910.153>.

- Muñoz-Chávez, J. y López-Chau, A. (2018). Mobbing y satisfacción laboral en docentes de Instituciones de Educación Superior del centro de México. Una evidencia empírica sobre su relación. *Ciencia y Sociedad*, 43(4), 13–21. <https://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i4.pp13-21>.
- Musalem, R. y Castro, P. (2015). Qué se sabe de bullying. Tema central: Escolar y adolescente: problemas de salud más frecuentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*. Vol. 26. Núm. 1. Enero-Febrero pp. 4-124. <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-que-se-sabe-bullying-S071686401500005X#bib0020>.
- Nagle, J. (2018). Twitter, cyber-violence, and the need for a critical social media literacy in teacher education: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 76, 86–94. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.014>.
- NICCS (2021) National Initiative for Cybersecurity Careers and Studies. Explore Terms: A Glossary of Common Cybersecurity Terminology <https://niccs.cisa.gov/about-niccs/cybersecurity-glossary#R>.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. 2da Edición. Ed. Morata. Madrid, España. <https://books.google.com.co/books?id=S0wSk71uQz0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.
- O'Moore, M., Seigne, E., McGuire, L., y Smith, M. (1998). Victims of workplace bullying in Ireland. *Irish Journal of Psychology*, 19, 345–357. https://www.researchgate.net/publication/232525639_Victims_of_workplace_bullying_in_Ireland.
- OMS (2002). Organización Mundial de la Salud. Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington D.C., Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf.
- OMS (2021). Organización Mundial de la Salud. QD85 Síndrome de desgaste Ocupacional. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>.

- Ortiz-Molina, B. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, (4), 369–382. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722006.pdf>.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf>.
- Olweus, D. & Limber, S. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program. Implementation and Evaluation over Two Decades. In *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 377- 401). Edited by Jimerson, S., Swearer, S. and Espelage, D. New York: Routledge. https://www.researchgate.net/publication/285822219_The_Olweus_Bullying_Prevention_Program_Implementation_and_evaluation_over_two_decades/link/5943e69ea6fdccb93ab5a3a8/download
- Paime, E. (2009). Angustia docente: Una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *In Innovar*. <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a08.pdf>.
- Paredes, A. (2017). *Sentidos construidos en torno a la violencia hacia profesores y profesoras. La perspectiva de docentes y estudiantes de liceos emblemáticos de la región metropolitana*. Facultad de Pedagogía, Universidad Academia. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4364/TDOED36.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pereira Hernández, M.L., y González Torres, A. (2023). Metaanálisis: Ciberviolencia del estudiantado al docente. *Revista Eduweb*, 17(3), 20-33. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.03.2>
- Peña, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica de poder. *Bicética*, 9 (2) 62-75 <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v9n2/v9n2a05.pdf>.
- Pérez-Aldrete, O., González- Baltazar, R., y Galván-Salcedo, G., Aldrete-Rodríguez, M. (2019). Acoso sexual laboral y estrés en docentes de enseñanza media superior de una universidad pública de la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, (49), 77–86. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo//anteriores/49/49_Perez.pdf

- Petrocelli, J. (2005). Cyberstalking. *Law y Order*, 53 (12), 56-58.
- Pinilla, A. (S/F). *Resiliencia en la Seguridad Informática*. Universidad Piloto de Colombia. <http://polux.unipiloto.edu.co:8080/00002215.pdf>.
- Pintos, A. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones". *Revista iberoamericana de educación*, (37), 117-134. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a06.pdf>
- Pittaro, M. (2007). Cyber stalking: An Analysis of Online Harassment and Intimidation. *International Journal of Cyber Criminology*, (1), 180–197. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18794>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325–345. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2907073.pdf>
- Prieto, M. (2018). *Retos, prevención y sensibilización*. Ed. Defensoría de los Derechos Universitarios en el siglo XXI. México, Cd. Mx. <https://www.defensoria.unam.mx/publicaciones/CIBERBULLYING.pdf>
- Psychological Harassment Information Association. (2019). *Professor Heinz Leymann, PhD, MD Sci Biography*. <http://www.psychologicalharassment.com/Professor-Heinz-Leymann-Biography.htm>
- Quiroz, E. de J. G. (2019). *El acoso laboral docente Un análisis sociológico de las relaciones de poder al interior de algunas instituciones Educativas públicas de Medellín y como afectan las condiciones laborales de algunos docentes víctimas de acoso laboral*. Universidad de Antioquia Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Departamento de Sociología. Informe de Práctica Para Optar Al Título de Sociólogo. Medellín. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13466/1/GaleanoElkin_2019_AcosoLaboralDocente.pdf
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* [en línea]. (14), 5-39. ISSN: 1136-1034. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>.

- Raj, S. et al. (2020). Denigration Bullying Resolution using Wolf Search Optimized Online Reputation Rumour Detection. *Procedia Computer Science*, (173), 305–314. [https://pdf.sciencedirectassets.com/280203/1-s2.0-S1877050920X00111/1-s2.0-S1877050920315404/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEIL%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2FwEaCXVzLWVhc3QtMSJHMEUCIE8ln4E24yuYy20E0nHwwhvOgp7zVHVuG%2BaJ%2F%2FIihGiAiEA1QeamY](https://pdf.sciencedirectassets.com/280203/1-s2.0-S1877050920X00111/1-s2.0-S1877050920315404/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEIL%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2FwEaCXVzLWVhc3QtMSJHMEUCIE8ln4E24yuYy20E0nHwwhvOgp7zVHVuG%2BaJ%2F%2FIihGiAiEA1QeamY)
- Rajbhandari, J., y Rana, K. (2023). Cyberbullying on Social Media: an Analysis of Teachers' Unheard Voices and Coping Strategies in Nepal. *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 95–107 <https://link.springer.com/article/10.1007/s42380-022-00121-1>
- Ramírez, D. (2019). Toman rectoría 5 horas por asesinato de maestra de UAEM. El Excelsior. <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/toman-rectoria-5-horas-por-asesinato-de-maestra-de-uaem/1352729>.
- Randle, J. (2006). *Workplace bullying in the NHS*. Oxon: Radcliffe Publishing Ltd. https://www.researchgate.net/publication/51874815_Workplace_bullying_in_the_NHS.
- REA (2021). Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/par#RorzeoZ>.
- Red.es (2015). Guía clínica sobre el ciberacoso para profesionales de la salud. Plan de confianza del ámbito digital. Ed. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Hospital Universitario La Paz, Sociedad Española de Medicina del Adolescente, Red.es https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4514.
- Reddy, L., Espelage, D., McMahon, S., Anderman, E., Lane, K., Brown, V., Reynolds, C., Jones, A., y Kanrich, J. (2013). Violence Against Teachers: Case Studies from the APA Task Force. *International Journal of School and Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.837019>

- Redorta, J. (2005). *El poder y sus conflictos o ¿Quién puede más?* Barcelona: Paidós. https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/12360/medias/1er_cap_9788449325779.pdf.
- Reyes Rodríguez, A. C., Valdés Cuervo, Á. A., Vera Noriega, J. Á., y Alcántar Nieblas, C. (2018). Efectos del maltrato docente en el acoso escolar entre pares. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1–10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.emda>
- Rhona, C. (2017). *The dynamics of student violence against teachers at a co-educational secondary school in the St George East Education District of Trinidad and Tobago: Teachers' perceptions*. The Alma Jordan Library The University of the West Indies at St. Augustine, 140. <https://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/handle/2139/48289>
- Richir, M. (2012). El Sentido de la Fenomenología. Université Libre de Bruxelles / FNRS, Bélgica. *Revista Investigaciones Fenomenológicas*, (9), 315-332. e-ISSN: 1885-1088. http://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen09/pdf/15_RICHIR.pdf
- Rico, M. (2015). El clima escolar: Una mirada a los procesos de convivencia y conflictos. *COMIE*, XIII, 10. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1525.pdf>
- Rodríguez, M. (2017). *El Mobbing laboral en la Institución Educativa secundaria Politécnico Huáscar de la ciudad de Puno* (U. N. del Altiplano (ed.)). Facultad de Ciencias de la Educación. http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/11088/Rodriguez_Aza_Max_Erick.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rojas-Solís, J., García-Ramírez, B. y Hernández-Corona, M. (2019). El Mobbing en trabajadores universitarios: Una revisión sistemática. Propósitos y Representaciones. *Revista de Psicología Educativa | Journal of Educational Psychology* ISSN 2310-4635, 7. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.369>

- Rosenberg, A. (2017). Nasty Discussion: an Overview on Flaming and Incivility in News Comments Sections. IAMCR Conference: Nasty Discussion: An Overview on Flaming and Incivility in News Comments SectionsAt: Cartagena, Colombia.
https://www.researchgate.net/publication/323178384_Nasty_Discussion_an_Overview_on_Flaming_and_Incivility_in_News_Comments_Sections
- Rueda, S. (2017). Mobbing Docente. *Revista Iberoamericana de Ciencias RelbCi*, 104–117. <http://www.reibci.org/publicados/2017/feb/2000110.pdf>
- Safaria, T. (2016). Prevalence and Impact of Cyberbullying in a Sample of Indonesian Junior High School Students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(1), 82–91.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086191.pdf>
- Sanchez, A. (2018). *Acoso escolar y cyberbullying. Retos, prevención y sensibilización*. Ed. Defensoría de los Derechos Universitarios en el siglo XXI. México, Cd. Mx.
<https://www.defensoria.unam.mx/publicaciones/CIBERBULLYING.pdf>
- Sánchez, M. (2019). El mobbing entre congéneres en las instituciones educativas. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.589>
- Sánchez, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistémicas y meta-análisis: Herramientas básicas para la práctica profesional. *Papeles Del Psicólogo Madrid España*, 31, 7–17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441002>
- Sandín, E. (2013). *Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y tradiciones*. Universidad de Barcelona. Ed. McGraw-Hill. Madrid España.
- Savater, F. (1997). *El valor de Educar* (Ariel (ed.); 2da ed.). <http://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- SEP (2018). *Secretaría de Educación Pública. Evaluación del desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2018-2019. Perfiles*,

Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica.

http://www.sec.gob.mx/portal/docs/destacados/2018/01/12/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf

- Shaw, S. (2017). *Teacher's perception of the manifestation of horizontal workplace bullying in the k-12 setting*. In University of Pittsburgh. http://d-scholarship.pitt.edu/32831/1/Shaw_Dissertation_Final_ETD_7.21.17.pdf
- Smith, P., Mahdavi, P., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4) 376-385. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Staff (2020). Maestra asesinada recién regresó a la ciudad para trabajar. El Diario MX <https://diario.mx/juarez/maestra-asesinada-recien-regreso-a-la-ciudad-para-trabajar-20200421-1654426.html>
- Sontoyo, D. y Frías, S. (2014) Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana e Estudios Educativos*. XLIV (4) 13-41. Centros de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>
- Sotomayor, J. y Pando, M. (2014). El Mobbing y los Síntomas de Estrés en Docentes Universitarios del Sector Público Mobbing and symptoms of stress in public sector university faculty. *Ciencia y Trabajo*, (16), 43-48. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v16n49/art08.pdf>
- Sukyadi, D., Malihah, E., Hufad, A., Utami, L., y Munggaran, R. A. (2018). *Violence Against Teachers - Why Does It Happen?* <https://doi.org/10.5220/0007099204010406>
- Symantec, N. by. (2011). Norton Online Family Report Identifies Issues of “Cyberbaiting” and Overspending Kids Who Follow House Rules Have Less Negative Experiences Online. <https://www.prnewswire.com/news-releases/norton-online-family-report-identifies-issues-of-cyberbaiting-and-overspending-134021063.html>

- Tamayo, M., Miraval, Z. y Tamayo, M. (2014). Factores asociados al mobbing en docentes de la Universidad Nacional Hermiloi HERMILIO Valdizan Huánuco. *Redalyc*, (8), 11–14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=586061891002>
- Tanhan, F. y Ç. Z. (2011). The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (15), 2704–2709. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.174>
- Tapiador, J. E., y Clark, J. A. (2011). Masquerade mimicry attack detection: A randomised approach. *Computers y Security*, 30(5), 297–310. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2011.05.004>
- Terry, A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255–268. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x>
- Torres, A. (2017). Docencia violentada. Las significaciones imaginarias sociales del ejercicio de autoridad de los profesores de secundaria. COMIE, XIV, 11. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1211.pdf>
- Tokunaga, R.S. (2010). “Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behaviour*, 26(3), pp. 277-287.
- Tulunay, Ö. (2019). Examination of the Relationships between Mobbing and Psychological Symptoms in Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, (7), 863–873. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070328>
- Ugrinovska, E. (2014). Mobbing in the Macedonian Education. *International Conference on Education and Social Sciences*, (4), 541–547. http://www.ocerints.org/intcess14_epublication/papers/216.pdf
- UNAM (2012). Boletín UNAM-DGCS-090. México, el último lugar de la OCDE en ciberseguridad. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012_090.html
- UNC (2020). The University of North Caroline at Chapel Hill. School of Education. <https://ed.unc.edu/people/dorothy-espelage/>
- UNESCO (2011). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Alfabetización Mediática e Informativa. Curriculum*

para

Profesores.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>

UNESCO (2016). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente.*

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

UNESCO (2020). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Juntos contra el acoso escolar: Día Internacional contra la Violencia y el Acoso en la Escuela incluido el Ciberacoso.* UNESCO Biblioteca Digital https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374643_sp

UNESCO (2021). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

UNICEF (2021). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *Nueva era del Bullying: Ciberacoso.* <https://www.aeped.es/una-vision-global-violencia-contra-ninos/4>

Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara.* Informe de estudio. Colección Salud Materno Infantil. Serie Procesos Educativos. Universidad de Guadalajara.

http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf

Valle, M., Muñoz, A., Robles, R., Vega, M., Flores, M. y González, G. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79 (2), 43-58. <https://doi.org/10.35362/rie7923180>

Velázquez, L. (2007). Maltrato entre compañeros, alumnos-banda y otras experiencias de riesgo en estudiantes de secundaria, en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán

- Velázquez, L. (2010). Los estudiantes y la violencia. Género, ciudadanía y representaciones sociales, en Primer Congreso de Derechos humanos, Violencia social y de Género. Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos, A.C. Pachuca, Hidalgo.
- Velázquez, L. (2011). Violencia social online en estudiantes de secundaria, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, en 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela, Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas, Mendoza, Argentina
- Velásquez, M. (2009). Causas de espirales de agresividad-violencia en alumnos adolescentes: caracterización de problemáticas, en: *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0008-F.pdf
- Vera, R. (2010). Violencia en las aulas: el bullying o acoso escolar. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*. (37). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_37/ROSARIO_VERA_1.pdf
- Vergara, S. (2020). Amigos y alumnos de maestro asesinado en Teziutlán exigen justicia. Municipios. <https://municipiospuebla.mx/nota/2020-10-30/teziutl%C3%A1n/amigos-y-alumnos-de-maestro-asesinado-en-teziutl%C3%A1n-exigen-justicia>.
- Witteriede, H. y Paulus, P. (2014). Teacher in bullying situations. https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/zag/files/tibs2008.pdf
- Woudstra, M., Van Rensburg, E., Visser, M., y Jordaan, J. (2018). Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health. *South African Journal of Education*. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1358>.
- Yahn, M. (2012). The social context of bullying. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*. 25,(4), 20–28. https://www.academia.edu/24258791/The_Social_Context_of_Bullying

- Yardibi, N., Kucuktamer, T. y Ozcinar, Z. (2016). *The Evaluation of the Mobbing Behaviors Faced by Teachers in Secondary Schools*. Near East University, Ataturk Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction, 15, 304–312. [http://krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-15-0-000-16-Web/IJES-15-1,2-000-16-Abst-PDF/IJES-SV-15-1,2-304-16-1853-Yardib-N/IJES-SV-15-1,2-304-16-1853-Yardib-N-Tx\[32\].pdf](http://krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-15-0-000-16-Web/IJES-15-1,2-000-16-Abst-PDF/IJES-SV-15-1,2-304-16-1853-Yardib-N/IJES-SV-15-1,2-304-16-1853-Yardib-N-Tx[32].pdf)
- Yildirim, D., Yildirim, A., y Timucin, A. (2007). Mobbing Behaviors Encountered By Nurse Teaching Staff. *Nursing Ethics*, 14(4), 447–463. <https://doi.org/10.1177/0969733007077879>.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 70–85. <https://doi.org/10.1108/01437729910268669>
- Zepeda, R., Erazo, J., Troccoli, C., Garavito, M., Us, P., Aguilar, Y., Fulchiron, A. y Kpefer, R. (2005). *Las Violencias en Guatemala: Algunas perspectivas*. Guatemala: FLACSO/UNESCO. <https://docplayer.es/77310998-Las-violencias-en-guatemala-algunas-perspectivas.html>
- Žunić, P., Pavlović, M., y Kaljača, S. (2018). Student 's violent behavior directed against teachers in secondary school. *Nastava i Vas Pitanje*, 67(3), 489–505. <https://doi.org/10.5937/nasvas1803489Z>

U X P
EDITORIAL

