

Artículo de Investigación

Transformar la escuela desde la participación estudiantil: Estrategias situadas frente al acoso escolar y el adultocentrismo

Transforming schools through student participation: Situated strategies to bullying and challenge adultcentrism

Denys Serrano Arenas: Universidad Autónoma de Baja California, México.

denys.serrano@uabc.edu.mx

Fecha de Recepción: 14/10/2025

Fecha de Aceptación: 15/11/2025

Fecha de Publicación: 20/11/2025

Cómo citar el artículo

Serrano-Arenas, D. (2026). Transformar la escuela desde la participación estudiantil: Estrategias situadas frente al acoso escolar y el adultocentrismo [Transforming schools through student participation: Situated strategies to bullying and challenge adultcentrism]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-24. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2103>

Resumen

Introducción: Se presentan los resultados de un programa de prevención del acoso escolar en el que niñas y niños participaron como co-creadores en el diseño de estrategias situadas. La innovación del programa radica en la visibilización, clasificación y reconocimiento de prácticas de violencia desde su propia perspectiva. **Metodología:** El método empleado fue la investigación-acción desde un diseño mixto. Los participantes fueron estudiantes de sexto grado de educación primaria de dos distintas escuelas de Baja California, México. **Resultados:** Los resultados evidencian un impacto positivo de las estrategias situadas, al promover la participación estudiantil en la resolución del acoso escolar. **Discusión:** Estas estrategias contribuyeron a cuestionar el adultocentrismo implícito en la estructura escolar y fortalecer roles activos en las niñas y niños frente a este problema ya que las estrategias situadas tuvieron

impacto en comportamientos más reflexivos ante los problemas de violencia. **Conclusiones:** Por tanto, las estrategias situadas se consolidan como medidas efectivas para la prevención y resolución del acoso escolar, así como en la construcción de una convivencia escolar sana.

Palabras clave: convivencia escolar; acoso escolar; violencia escolar; participación estudiantil; adultocentrismo; reflexión; estrategias situadas; aprendizaje situado; educación para la paz.

Abstract

Introduction: This paper presents the results of a bullying prevention program in which children participation as co-creators in the design of situated strategies. The program's innovation lies in making visible, classifying, and recognizing violent practices from the children's own perspectives. **Methodology:** The study employed a mixed-methods action research approach. Participants included sixth-grade students from two different elementary schools in Baja California, Mexico. **Results:** Findings indicate that the situated strategies had a positive impact by encouraging active student participation in addressing bullying. **Discussions:** These strategies helped to challenge implicit adult-centrism within school structures and strengthened the active roles of girls and boys in confronting bullying. The use of situated strategies fostered more reflective behaviors when dealing with violent situations. **Conclusions:** Situated strategies are thus affirmed as effective tools for both the prevention and resolution of bullying, as well as for promoting a healthy and inclusive school environment.

Keywords: School convivence; bullying; school violence; student participation; adultcentrism; reflection; situated strategies; situated learning; peace education.

1. Introducción

El acoso escolar es una manifestación de violencia que afecta negativamente la convivencia entre estudiantes. Se manifiesta a través de prácticas sistemáticas de agresión, exclusión y dominación, lo que expone un desequilibrio de poder sustentado en relaciones asimétricas de poder entre estudiantes, lo cual refuerza desigualdades y perpetúa un clima de violencia que vulnera el derecho de niñas y niños a una educación libre de maltrato. (Lazo-Legrand *et al.*, 2022; Gutiérrez *et al.*, 2024; UNESCO, 2021).

La niñez aprende y normaliza la violencia a partir de sus espacios de socialización (Calderón, 2020). De acuerdo con Bourdieu y Passeron (2009), la violencia se sostiene por actos de dominación que se integran en las instituciones sociales, lo que facilita su reproducción. Asimismo, Ascencio (2011) apunta que los actos de violencia se incorporan en las instituciones a partir de la legitimación de la creencia de que la agresión es justificada si existe una previa provocación, lo cual puede legitimar su persistencia en las relaciones sociales. Por otro lado, las narrativas mediáticas patentan la violencia por medio de narcocorridos e influencers, que a través de plataformas como youtube, instagram, facebook entre otras, difunden discursos de odio basados en prejuicios, difamaciones, entre otras (Palazuelos, 2022).

A pesar de la complejidad para el estudio de la temática, en pocas ocasiones se considera a las niñas y niños como actores activos para la identificación y diseño de acciones en pro de una convivencia sana. Escofet-Martín *et al.* (2025) realizaron una revisión sistemática de la literatura científica sobre acoso escolar y encontraron que el 90% de los estudios adoptan un enfoque cuantitativo. Esta tendencia no solo privilegia una mirada adulta sobre el fenómeno, sino que también impone exigencias de lectoescritura que no siempre se corresponden con las capacidades infantiles, especialmente en contextos marcados por desigualdades sociales.

Esta orientación metodológica reproduce una perspectiva adultocéntrica, al dejar fuera la experiencia vivida y la agencia de la niñez frente al acoso escolar.

El adultocentrismo refiere a las prácticas que colocan a la niñez en una posición de obediencia frente al mundo adulto, reproduciendo dinámicas de dominación que limitan su capacidad de agencia. Liebel (2022) señala que el adultocentrismo está tan normalizado que pocas veces se reconoce como un problema. Esta lógica se manifiesta en dinámicas e interacciones donde predomina la protección hacia la niñez que restringe su expresión y participación en la toma de decisiones, tanto en el ámbito familiar, escolar y político. Así, aunque niñas y niños cuentan con derechos que reconocen su voz y participación en los asuntos que les afectan, en la práctica estos no siempre se ejercen plenamente debido a la falta de voluntad de adultos para generar condiciones que los garanticen.

En la escuela el adultocentrismo pervive como fundamento de las relaciones entre estudiantes-profesorado donde se posiciona a las niñas y niños en roles asociados a la obediencia y subordinación. En este sentido, el adultocentrismo resulta un desafío para el ejercicio de derechos, en especial, los relacionados con la participación (Serrano y Cordero, 2025).

La participación de la niñez se relaciona con los derechos políticos tales como expresar su opinión libremente en todos los asuntos que involucren, considerando sus opiniones en función de la edad y madurez, asimismo, considera derechos civiles como el derecho a la libertad de expresión, libertad de asociación y el derecho a la información (UNICEF, 2022). Cuando se limita su injerencia, involucramiento y expresión de la niñez basado en su edad o por su etapa de desarrollo, las niñas y niños son privados de sus derechos, la segregación de las niñas y niños deviene de su posicionamiento social y no de su capacidad.

Bajo este marco argumentativo, la niñez experimenta la paradoja de contar con un respaldo legal que ampara sus derechos, pero carecer al mismo tiempo de la legitimidad social y política que permita ejercerlos. Según Duarte (2025), algunas formas de reproducción del adultocentrismo hacia la niñez incluyen la invisibilización, la postergación, la negación de sus aportes y la cooptación, ante este escenario, resulta necesario desmontar las lógicas adultocéntricas mediante la activación efectiva de su participación.

El presente estudio plantea como hipótesis que, al integrar a las niñas y los niños en la indagación y el diseño de estrategias didácticas para enfrentar el acoso escolar, se favorece el sentido crítico y la corresponsabilidad en la atención de este problema de convivencia. Las investigaciones sobre acoso escolar desde la perspectiva de las niñas y niños son recientes, y por tanto más escasas que otras líneas de investigación en este campo de conocimiento.

Tradicionalmente, la atención del estudio del acoso escolar se ha centrado en el análisis de los roles involucrados en la configuración del acoso (víctima, agresor, y espectadores). En años recientes, se ha puesto énfasis en el papel de los espectadores, destacando su potencial para debilitar la figura del agresor mediante procesos de empoderamiento (Marín-Martínez *et al.*, 2022; Pantoja, 2023; Kallman *et al.*, 2021). También se han explorado las perspectivas docentes y su práctica ante el problema (Calderón, 2020; Bilbao *et al.*, 2025; Podestá, 2019); desde un enfoque integral, se ha analizado la incidencia de mejores prácticas de convivencia escolar, a partir de considerar factores sociales y culturales orientados a una transformación estructural (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2021; Bayón-Rodríguez *et al.*, 2025).

Entre las investigaciones que destacan la perspectiva de la niñez en el estudio del acoso escolar se encuentra el estudio de Gutiérrez-Vega y Sánchez-Rodríguez (2023), quienes analizaron las perspectivas de la niñez sobre las prácticas de acoso escolar, lo cual permite visibilizar las burlas, exclusión, falta de solidaridad y el robo de pertenencias como conductas que la niñez relaciona con el acoso escolar.

En este estudio se concluye que las figuras de autoridad deben intervenir para la solución del problema, así como promover otro tipo de comportamientos menos violentos. Por otro lado, existen trabajos que planteados bajo un diseño metodológico basado en la investigación-acción. Las investigaciones de Fernández-Guayana (2025) y de Fernández-Guayana *et al.* (2025) emplean estrategias de mejora de la convivencia escolar a partir promover la expresión de las y los estudiantes en la creación artística como mecanismo de expresión del problema, al tiempo que se promueve la denuncia y la atención a los problemas derivados de la violencia.

Lugo (2013) realizó un estudio donde la niñez participó en el proceso investigativo a partir de la aplicación de entrevistas a otros estudiantes, de esa forma las niñas y niños están involucrados en el proceso de detección de la problemática. En este sentido, Wo'jcik y Modric (2017) integran un proyecto antibullying impulsado por la niñez y acompañado por un equipo de investigación, que consistió en privar a los acosadores de una red de espectadores para dejar de promover este tipo de prácticas en la escuela.

Estos trabajos poseen como punto nodal de la acción la participación de niñas y niños en la identificación y abordaje del acoso escolar, lo cual incide en el sentido de corresponsabilidad de la problemática como actores parte del cambio. De esa manera, el problema del acoso escolar se erradica a partir de la colaboración de niñas y niños como actores clave para promover mejores formas de convivir. Estas prácticas conforman esfuerzos investigativos en que las niñas y niños ejerzan su participación en la mejora de su realidad, por tanto, su capacidad de agencia.

La presente investigación se inscribe en la línea de estudios que abordan el fenómeno del acoso escolar desde la perspectiva de la niñez, reconociendo su capacidad para interpretar, expresar y transformar su realidad escolar. El objetivo fue analizar el impacto del diseño e implementación de estrategias situadas en la capacidad de agencia que niñas y niños conciben frente al problema. Según el comité de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, la participación es un medio que soslaya abusos ante injusticias y maltratos a la infancia (UNICEF, 2018), de tal forma que, impulsar la expresión para que las y los estudiantes sean tomados en cuenta en los procesos de actuación escolares es una vía de construir ambientes democráticos y menos proclives a abusos o maltratos.

En esta investigación se utilizaron estrategias situadas entendidas como la construcción de dispositivos pedagógicos intencionados, desarrollados de manera colaborativa entre los actores educativos y contextualizados a las dinámicas culturales, sociales y escolares específicas. Estas estrategias, al reconocer a niñas y niños como agentes, permiten su involucramiento activo en la identificación, análisis y transformación de prácticas escolares. Las estrategias situadas que se utilizaron en la investigación se inspiraron en dos innovaciones:

- El violentómetro: herramienta visual para identificar niveles de violencia de género, especialmente en contextos de educación media y superior, y que originalmente se desarrolló en el Instituto Politécnico Nacional (Tronco y Ocaña *et al.*, 2012).
- El inclusómetro: test diseñado por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, dirigido a la niñez para que identifiquen prácticas de inclusión y exclusión, al termino de contestar el cuestionario, la plataforma arroja un comentario estimativo, así como actividades lúdicas para avanzar hacia la inclusión (AMNU, 2022).

En la presente investigación, el violentómetro se refiere únicamente a las prácticas de violencia que configuran el acoso escolar y el inclusómetro sugiere prácticas de inclusión que sugirieron las niñas y niños para soslayar prácticas contenidas en el violentómetro.

2. Metodología

La investigación se sustenta en un enfoque mixto de tipo secuencial en el que los datos cualitativos permiten generar interpretaciones que son complementadas por datos cuantitativos, lo cual amplía la comprensión de los fenómenos estudiados. Se utilizó un diseño de investigación-acción para plantear una intervención socioeducativa que permitiera que los actores ejerzan roles activos en el problema investigado, desde la reflexión, el sentido de las prácticas y las posibilidades para mejorarla (Catalán, 2020). Este método promueve que los sujetos afectados directamente por el problema puedan participar, lo cual representa un paso para la democratización y recuperación del poder de quienes padecen esta problemática en la cotidianidad (Gaventa y Cornwall, 2001).

La investigación constó de tres etapas: el diagnóstico de las prácticas de acoso escolar, apropiación del violentómetro e inclusómetro en la convivencia en el aula escolar y el impacto del violentómetro e inclusómetro en las prácticas de acoso escolar.

2.1. Participantes

La selección de las y los participantes se llevó a cabo mediante invitación directa, empleando un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Los criterios de inclusión fueron:

- a) el interés manifiesto por participar en el estudio;
- b) la presencia de estudiantes de diversos orígenes culturales, considerando que el fenómeno migratorio es una constante en Baja California, y varias territorialidades de México, lo cual permitiría generar hallazgos con mayor potencial de réplica; y
- c) la identificación, por parte del profesorado, de grupos que presentaron conflictos vinculados con situaciones de acoso escolar.

Atendiendo a estos criterios, las escuelas se encuentran en Baja California en la zona sur del municipio de Ensenada. Esta zona se caracteriza por su actividad agrícola, especialmente en cultivos como el tomate. La población se dedica a actividades agrícolas y es mayoritariamente migrante, ya que los salarios en actividades agrarias es uno de los mejores salarios para el sector agrícola del país (Data México, 11 de abril, 2025).

Las escuelas primarias donde se realizó el trabajo de campo son bilingües, pues imparten clases de una lengua originaria además del español. El mixteco es un idioma del que se imparten clases (idioma originario de Oaxaca, en el sur de México), que derivado de la intensa migración en la región vinculada a las actividades agrícolas, es común encontrar población migrante de grupos indígenas originarios de la zona sur del país en Baja California. Respecto a los bienes y servicios, la comunidad enfrenta limitaciones en servicios básicos como pavimentación, drenaje y atención médica especializada.

En ambas escuelas, se trabajó en sexto grado escolar a solicitud de la autoridad educativa. El grupo escolar de la escuela primaria 1, estuvo conformado por 21 mujeres y 17 hombres, con una edad promedio de 13.1 años. Mientras que la escuela primaria 2 se integró por 7 mujeres y 7 hombres con una edad promedio de 13.4.

Tabla 1.

Participantes de la investigación

Centro escolar	Mujeres	Hombres
Escuela primaria 1	21	8
Escuela primaria 2	7	9

Fuente: Elaboración propia (2025).

2.2. Instrumentos

Se utilizó la entrevista semiestructurada con las niñas y niños en dos momentos. Al inicio de la intervención educativa se les preguntó sobre las prácticas de acoso escolar y sobre lo que consideraban podían hacer al respecto, con la finalidad de conocer las connotaciones y significados desde la perspectiva de la niñez, así como identificar cómo se posicionan para actuar ante el problema de acoso escolar. En un segundo momento, se empleó la entrevista para conocer la utilización y eficacia del violentómetro e inclusómetro en las prácticas de convivencia de la niñez.

Se utilizaron los grupos de discusión para exponer las prácticas de acoso escolar que ejercen o realizan en la escuela, así como las acciones que permitan la mejora de la convivencia. Se emplearon las siguientes preguntas como detonantes para promover el diálogo entre estudiantes:

¿Qué prácticas acoso escolar aplican en la escuela?

¿Qué prácticas acoso escolar aplican en el aula?

¿Qué pueden hacer al respecto sobre ... (¿práctica identificada de acoso escolar?)

Asimismo, se utilizó el sociograma como herramienta para visualizar el impacto en la conformación de la red social del grupo. Se identificó a los estudiantes que eran percibidos como agresores. Para ello, se les formularon dos preguntas:

- ¿Quién crees que es la persona que más molesta o agreden a las personas del grupo?

Cada estudiante podía nombrar a una sola persona por pregunta. Estos sociogramas permitieron identificar las personas, así como la configuración de la red social dentro del grupo escolar.

2.3. Procedimiento de la investigación

Etapas 1: diagnóstico de las prácticas de acoso escolar

La primera etapa del proceso investigativo comenzó con la presentación del equipo de trabajo ante la comunidad escolar, con el objetivo de establecer un vínculo de confianza y colaboración. Posteriormente, se aplicaron entrevistas a los estudiantes para explorar su comprensión del concepto de acoso escolar. Además, se utilizó un sociograma con la finalidad de identificar, desde la percepción del grupo, a posibles víctimas y agresores. En esta etapa se realizó el diseño de estrategias situadas del violentómetro e inclusómetro se emplearon tres pasos:

- a) Entrevista sobre qué es el acoso escolar de forma individual: Las niñas y niños expresaron que consideran significa la palabra acoso escolar. Cuando ellos definen el acoso escolar a partir de las prácticas de violencia en la escuela, de manera preponderante entre pares, pero también, de forma mínima, mencionaron prácticas de violencia que viven de parte de sus profesores. De esa forma, las prácticas mencionadas se categorizaron en grupos, aquellas que aluden a agresiones físicas, verbales y en menor medida sexuales, así como aquellas relacionadas con prácticas de dominación donde describen desequilibrio en el poder.
- b) Indagación de prácticas de acoso escolar presentes en su entorno por medio de grupos de discusión: la actividad se llevó a cabo con la totalidad del grupo de clase de cada escuela donde se plantearon las preguntas detonadoras anteriormente mencionadas. Las prácticas de violencia que mencionaron niñas y niños se colocaron en el pintarrón y posteriormente cada práctica se transcribió en tarjetas.
- c) Diseño de las infografías del violentómetro e inclusómetro: niñas y niños clasificaron las tarjetas de las prácticas de violencia en una hoja de papel que tenía la imagen de un semáforo. Las acciones consideradas menos graves se colocaron en la zona verde, las de gravedad intermedia en la zona amarilla y las más graves en la zona roja. Con esta información se realizó una infografía sobre el violentómetro.

Posterior a que niñas y niños hicieran la clasificación, diseñaron propuestas de acciones de mejora a las situaciones de violencia o exclusión.

Etapas 2: apropiación del violentómetro e inclusómetro en la convivencia en el aula escolar

En la etapa dos se pusieron en práctica el violentómetro y el inclusómetro como herramientas mediadoras en las relaciones en la escuela entre niñas y niños en tres sesiones. Con las niñas y niños se presentaron las infografías finales, productos de la reflexión y diálogos de la etapa anterior, también se impulsó el uso de la comunicación asertiva para que estudiantes puedan poner límites ante comportamientos nocivos e incómodos, y por último, se proporcionaron formas de poder intervenir en caso de presenciar prácticas de violencia o exclusión a un compañero o compañera.

La primera sesión, se presentaron las infografías del violentómetro e inclusómetro con niñas y niños, donde se invitó a la niñez a reconocer las acciones de violencia que realizan con sus compañeros y promover la empatía de quien recibe la acción. Se realizaron actividades lúdicas y cuando se manifestaba una práctica de violencia o exclusión se les invitó a mirar el violentómetro. Esta invitación podría hacerla algún profesor o profesora, pero también niñas y niños.

Se impulsó que las personas afectadas por alguna práctica de acoso o exclusión pusieran límites ante las personas les agredieran o incluyeran, esto con la intención de exponer prácticas habituales que se encubren en el "juego" entre pares y que conforman prácticas de violencia. La forma de realizar esta exposición fue a partir de la actividad de la llave de asertividad en la comunicación propuesta por Herrera (2024). En esta actividad la persona afectada menciona: "A mí no me gusta que me digan ____, prefiero que me digan ____".

La tercera sesión promovió la intervención asertiva por parte de compañeras y compañeros que presencian situaciones en las que alguien esté siendo molestado o agredido, incentivando así una cultura de apoyo y corresponsabilidad entre iguales.

Etapas 3: seguimiento del impacto del violentómetro e inclusómetro en las prácticas de acoso escolar.

En esta etapa se dio seguimiento del uso de las estrategias del violentómetro e inclusómetro. Se aplicaron nuevamente los sociogramas y se realizaron entrevistas para conocer si las niñas y los niños recordaban el violentómetro y el inclusómetro, así como su percepción sobre si consideras que estas herramientas contribuyen a mejorar la convivencia escolar.

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos del diagnóstico para la construcción de las estrategias situadas se reportan tres tipos de información: los significados que la niñez posee sobre acoso escolar, la clasificación en tablas organizadoras de las prácticas de violencia acorde a la gravedad percibida por la niñez para el violentómetro y, por último, la tabla que organiza propuestas de mejora a las prácticas de violencia que propusieron niñas y niños para el inclusómetro.

El análisis de los datos relacionados con el impacto de las estrategias situadas se reporta a partir de categorías construidas a partir de los diálogos obtenidos en las entrevistas individuales con niñas y niños sobre sus experiencias acerca del uso y funciones del violentómetro e inclusómetro en la convivencia escolar. Las categorías son: bienestar individual, cambios en la convivencia escolar. Por otro lado, el impacto del violentómetro en la convivencia de los grupos escolares se realizó seis meses después de las sesiones de apropiación de la herramienta didáctica, con el objetivo de explorar la influencia en la conformación de la red social del grupo.

El análisis de los sociogramas se realizó a partir de la categoría de popularidad, propuesta por Urbina, *et al.* (2018), la cual consiste en identificar la frecuencia con la que cada estudiante es mencionado. Estas frecuencias se representan gráficamente mediante nodos, los cuales muestran el número de veces que otros estudiantes eligen a una persona, lo cual permite visibilizar a la persona que molesta o violenta a sus compañeras y compañeros. Con base en esta información, se elaboraron los diagramas utilizando el software yEd Graph Editor en su versión 3.25.1.

2.5. Procesos de tratamiento ético de la información

El consentimiento informado de las y los participantes del estudio contempló a niñas y niños, así como los cuidadores de las y los participantes. Se utilizó el acuerdo de Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados (DOF, 26 de enero de 2017), para diseñar prácticas éticas para seguir buenas prácticas del tratamiento de los datos, realizar la redacción del consentimiento informado, así como la invitación de participantes en la investigación.

Cada familiar firmó un consentimiento informado que contenía la utilidad y finalidad del tratamiento de los datos, así como aspectos de confidencialidad. Asimismo, se informó a familiares sobre respeto al derecho de niñas y niños a participar voluntariamente en el proyecto o a retirarse en el momento que así lo deseen. A las niñas y niños se les invitó al inicio de cada actividad a participar, explicándoles que podían decidir no hacerlo en cualquier momento. Asimismo, se les informó que sus datos serían manejados con discreción y únicamente por la investigadora del proyecto, con el propósito de mejorar las estrategias de convivencia para las niñas y niños.

De forma paralela, el proyecto de investigación cuenta con el registro y la autorización oficial por parte de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) bajo el número de registro IH-2025-G-159.

3. Resultados

3.1. Resultados del diagnóstico

Se reportan los resultados obtenidos en el diseño de las estrategias situadas del violentómetro e inclusómetro. Respecto a los conceptos que niñas y niños poseen sobre acoso escolar, se encontró que este concepto es definido a partir de nombrar prácticas de violencia en la escuela, en especial, hicieron referencia a las prácticas de agresión física, psicológica, sexual, hostilidad y dominación entre pares. De tal forma que, para la niñez el acoso escolar son las prácticas de violencia que viven o experimentan en la escuela. A continuación, se enlistan las prácticas que mencionaron para conceptualizar el acoso escolar (tabla 2):

Tabla 2.

Concepto que la niñez posee sobre acoso escolar

Temática	Categorías	Prácticas codificadas que definen al acoso escolar
Prácticas de violencia	Agresión Física	- Pegarle a un niño. - Cuando empiezan a golpear. - Empujar. - Pegarle a los demás. - Meter el pie. - Pegar. - Pelear. - Escupirles.
	Agresión Verbal	- Decir groserías. - Gritar y hacer escándalo. - Burlarse. - Decirle cosas a los demás.
	Agresión Sexual	- Cuando tocan a las niñas y niños y no quieres. - Manosear a las personas.
Prácticas de dominación	Aspectos físicos	- Violencia a alguien que es débil. - Cuando te humillan y te dicen cosas por tu forma de ser, tu color de piel. - Maltratar niños pequeños.
	Situación económica	- Cuando a alguien lo acosan porque no tiene ropa, zapatos.

Status social	- Cuando una persona se siente superior a ti, intenta reírse de ti. - Cuando humillan o se ríen de alguien. - La ley del hielo. - Mandar a otras personas. - Es algo que los niños desarrollan de sus casas o las calles, les dicen que son nerds y ellos son populares y no se pueden juntar.
Violencias de adultos hacia niñas y niños	-Cuando un maestro quiere castigar por algo a los niños.

Fuente: Elaboración propia (2024).

En las prácticas de la tabla anterior, se aprecia que las niñas y niños entienden que el acoso escolar son actos de violencia en la escuela, que se ejercen principalmente, entre las niñas y niños. En escasas ocasiones se mencionaron prácticas de violencia de adultos hacia el estudiantado, de tal forma, el acoso escolar es entendido para referir a las prácticas de violencia en la escuela, preponderadamente entre estudiantes.

Respecto a la clasificación de las prácticas de violencia que las niñas y niños identifican que se realizan en la escuela se encontraron diferencias significativas en la clasificación entre los grupos; mientras que para el grupo 1 la acción de robar es poco gravosa, en el grupo 2 las niñas y niños refieren que es una práctica grave. Asimismo, en el grupo 1 acosar sexualmente y tocar a alguien sin consentimiento son acciones alarmantes, y en el grupo 2 las practicas de agresión sexual pasan desapercibidas. A continuación, se muestran la clasificación que hicieron niñas y niños sobre las prácticas de violencia (Tabla 2):

Tabla 3.

Clasificación de las prácticas que contiene la infografía sobre el violentómetro del acoso escolar.

Prácticas de violencia escuela 1		Prácticas de violencia escuela 2
- Acosar sexualmente a otra persona. - Amenazar de muerte. - Discriminar a otra persona. - Empujar a otra persona. - Tocar a otra persona sin su consentimiento. - Espiar a los demás. - Ofender a los demás. - Golpear y patear. - Robar a los demás. - Ahorcar a los demás. - Pelearse con alguien.	(+)	- Discriminar por color de piel. - Romper cosas de otros. - Gritar a un compañero. - Aventar la comida. - Aventar piedras. - Aventar tierra a los ojos. - Robar. - Pegar chicle en el pelo. - Puñetazos. - Pegar patadas - Pegar balonazo en la cara, - Que metan el pie. - Empujar. - Jalar el pelo. - Humillar. - Que no dejen jugar por no ser amigos, Juzgar. - No prestar material. - Burlarse del aspecto físico. - Ser grosero. - Manosear. - Faltar el respeto a las niñas. - Encerrarlos en el baño.
	(-)	

Fuente: Elaboración propia (2024).

Por otro lado, las actividades que contiene el inclusómetro refieren a la necesidad de intervención de un adulto para mediar el problema con la persona agresora. En menor medida, las niñas y niños expresaron poner límites cuando les agreden y tan sólo una ocasión se mencionó la acción de dar apoyo a las niñas o niños que están viviendo una práctica de violencia.

Tabla 4.

Propuestas de solución del inclusómetro

Prácticas de violencia grupo 1	Prácticas de inclusión
Pelearse con otra persona	Amenazar
- Ir con el director/ profesor para que le manden un reporte.	- Decirle a la profe que un niño grande está amenazando a un niño pequeño.
Ahorcar a otra persona	Pelear
- Le diría al profe para que los calme.	- Los calmo.
Robar a los demás	Racismo
- Decirle al maestro que mi compañero está robando, o encarar al niño.	- Le digo a los niños que me ayuden Decirle a la profe.
- Decirle que ya no robe.	Discriminar
Golpear o patear	- Le decimos a la profesora.
- Decirle al director lo que hizo mi compañero.	Golpear
	- Lo defiendo.
	Humillar
	- Llevarlo a la dirección.
	Burlarse
	- Lo defiendo.
	Ofender
	- Les digo a los profes que están ofendiendo.
	Inventar chismes
	- Desmentir el chisme.
	Empujar
	- Los calmo.
	Gritar
	- Le digo a la profesora.

Fuente: Elaboración propia (2025).

De la tabla anterior se puede inferir que las niñas y niños consideran que una medida de solución ante los problemas de convivencia depende de figuras de autoridad, como puede ser directores escolares y profesores. Esta información coincide con los datos extraídos de la entrevista realizada a niñas y niños cuando se les preguntó por propuestas de mejora ante el problema del acoso en la escuela. El alumnado señaló que las soluciones deben provenir principalmente de los adultos y, en segundo plano, de la institución y por último, la solución depende de ellos mismos (tabla 5).

Tabla 5.

Actores que deben solucionar el problema de acoso escolar

¿Tienes alguna propuesta para mejorar estas situaciones en tu escuela?		
Categorías	Porcentajes escuela 1	Porcentajes escuela 2
La solución a los problemas de acoso proviene de profesores y directivos	62%	57%
La solución a los problemas de acoso proviene de niñas y niños	5%	
La solución depende de la institución para sacar a niños o niñas que agreden	5%	
No tengo una solución al problema	27%	42%

Fuente: Elaboración propia (2025).

En la tabla 5 se muestra que no sólo la importancia percibida de profesores y directivos en la solución del acoso escolar, sino también que un alto número de estudiantes no tienen solución a problemas que enfrentan cotidianamente en la interacciones y dinámicas sociales de la escuela.

3.2. Impacto del violentómetro e inclusómetro en la convivencia escolar

El seguimiento sobre el uso e impacto en la convivencia se determinó a partir de las prácticas que nombraron para el inclusómetro seis meses posteriores a la intervención educativa. Algunas de las acciones que nombraron como propuestas del inclusómetro se muestran en la siguiente tabla (Tabla 6):

Tabla 6.*Inclusómetro: propuestas de solución pos-intervención*

Prácticas de acoso escolar	Propuestas de solución
Pelearse con otra persona	- Detenerlos y pedirles que hagan las paces. - Hablar “calmados”. - Defendería a la persona afectada. - Los quito. - Calmar al agresor. - Golpear al agresor. - Ayudar al afectado. - Ayudarlo a levantarse.
Robar a los demás	- Decirle que no haga eso que está mal. - Detener al ladrón y devolver lo que robó. - Revisar las mochilas y las bolsas hasta exponer al ratero. - Decirle que no robe porque eso está mal. - Decirle que devuelva lo que robó. - Regresarle sus cosas. - Avisarle al que le están robando.
Golpear	- Decirle a la persona que lo que eso no se hace. - Pedirle que se calme. - Yo le diría que no porque me duele y si no para le pegó uno yo. - Preguntarle por qué golpea. - Hablar con la persona agresora.
Espiar a los demás	- Decirle que lo que está haciendo es acoso. - Decirle a un adulto. - Decirle a la persona a la que están espionando. - Decirle pervertido. - Ayudar al afectado. - Tenemos derecho al espacio personal.
Tocar a otra persona sin su consentimiento	- Si no quieres que te toquen no toques a los demás. - Preguntar por qué lo hace. - Decirle que lo que hace lo puede llevar a la cárcel. - Darle una cachetada. - No haría eso, le diría pervertido. - Decirle que no me toque. - Defender al afectado. - Decir no. - Darle una sanción y pedirle que no lo haga.
Discriminar a otra persona	- Decirle que no lo haga. - Hablar y explicar qué está mal. - Pedirle que se calme. - Decirle que es discriminación. - Explicarle que todos tenemos defectos. - Incluir a la persona afectada. - Me enojo y lo regaño. - Ignorarlo. - Decirle que no es bueno discriminar por lo más mínimo que sea. - Decirle al afectado que todos somos diversos. - Discriminarlo.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Como se puede visualizar las propuestas de solución, niñas y niños consideraron aspectos de apoyo a las víctimas, intervención con el agresor, realizar acciones de distanciamiento de las personas, intervenir ante actos peleas y golpes y en escasas ocasiones, intervención de adultos o de instituciones como la policía como soluciones.

Por tal motivo, es notorio que mencionaron las niñas y niños se posicionaron en roles más activos ante la solución del problema, al final del proyecto, las niñas y niños poseen una gama más detallada de prácticas relacionadas con la capacidad de hablar, intervenir, actuar y cuidar y ayudar. Llama la atención que niñas y niños nombran prácticas de violencia recíproca, es decir, proponen como paliativo que la persona agresora reciba una acción violenta similar a la que ejecutada.

En suma, se aprecia que el violentómetro es una herramienta que permitió a niñas y niños exponer y clasificar las prácticas de acoso escolar, lo cual permite identificar el nivel de gravedad percibida de dichas acciones. Por su parte, el inclusómetro muestra las estrategias que plantean para las faltas que consideran graves. A continuación, se presenta un resumen de esta relación (Tabla 6).

Tabla 6.

Relación entre niveles de violencia escolar e involucramiento para su solución

Nivel de violencia percibida	Prácticas de acoso escolar	Respuestas propuestas (Inclusómetro)
Grave	Acoso sexual, amenazas de muerte, ahorcar, manosear, encerrar en el baño, tocar sin consentimiento.	- Decir que lo que hace es acoso / perverso. - Decir que eso lleva a la cárcel. - Defender a la persona afectada. - Decir “no”. - Darle sanción o cachetada.
Moderadamente grave	Robar, golpear, discriminar, puñetazos, aventar objetos, humillar	- Detener al agresor. - Devolver lo robado. - Avisar al adulto. - Hablar con el agresor. - Explicar por qué está mal. - Incluir al afectado.
Levemente grave	Espiar, empujar, jalar el pelo, gritar, excluir del juego, ser grosero	- Decirle que no lo haga. - Decirle que eso es acoso. - Decirle que todos somos diversos - Ignorarlo. - Dialogar calmadamente.

Fuente: Elaboración propia (2025).

3.3. Perspectiva de la niñez sobre violentómetro e inclusómetro en la convivencia escolar

Las entrevistas permitieron identificar cómo niñas y niños utilizaron el violentómetro. Se detectaron una dimensión individual y otra colectiva. En la primera, las niñas y niños mencionaron que esta estrategia permitió disminuir el enojo primordialmente, además de cambios en la forma de ser con los demás niños. Algunas expresiones de la niñez fueron las siguientes:

Ya no me enoja tanto, es que a veces perdía y me enojaba mucho y ahora ya no (N-11).

Ya no soy tan agresivo, digo menos groserías, no peleo (N-3).

Antes era muy llevada y ahora trato de no llevarme para no pelear y no dejar de hablarles (N-9).

Comprendí algunas cosas para no ser tan mala (N-44).

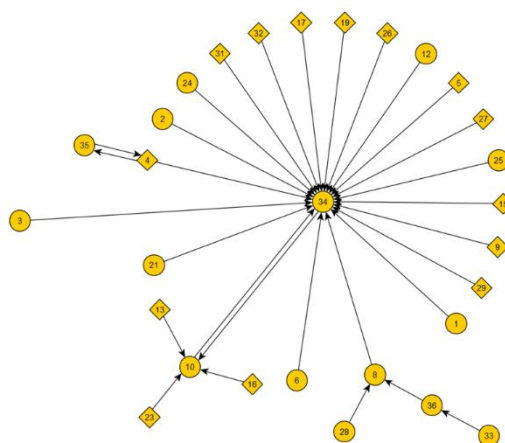
Varios como una vez en la que mi compañera me debe 300 pesos desde el año pasado y estaba enojado con ella, pero solo pensé en que algún momento me lo va a pagar, pero creo que nunca (N-35).

En estas expresiones evidenciaron que la estrategia del violentómetro funcionó para la autorregulación, lo que incidió en cómo manejan la emoción de enojo, así como también, niñas y niños distinguieron y aceptaron realidades que no dependen del actor de sí mismos, como el hecho de que alguien no pague dinero prestado, lo cual permitió su aceptación de la realidad y dejaron de realizar actos de violencia ante ese agravio percibido.

Además de las opiniones de las niñas y niños, se analizó la influencia del violentómetro en la conformación de redes sociales antes y después de esta intervención educativa. Previo a la puesta en marcha del violentómetro, se encontró en el grupo 1 la red social estaba constituida por cuatro subgrupos donde seis personas fueron identificadas como personas que dañan la convivencia con los demás, dos de estos ejercían prácticas de violencia recíprocas (nodo 4 y 35, nodo 10 y 34), así como personas agresoras a personas en específico (nodo 8 afecta a nodo 28, 36, y 33). A continuación, se muestra la representación de la red social del grupo 1 (Figura 1).

Figura 1.

Redes sociales del aula escolar previas a la intervención educativa grupo 1

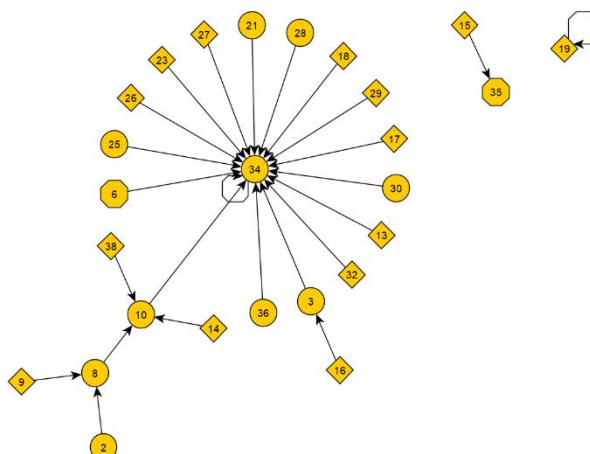


Fuente: Elaboración propia (2025).

Con un alejamiento temporal de seis meses, se encontró que persiste la existencia de cuatro subgrupos, no obstante, las personas detectadas cambiaron excepto del nodo número 34 que sigue siendo identificado como la persona que más molesta o realiza acciones de violencia hacia los integrantes del grupo, incluso esa persona se asume como una persona que realiza actos de violencia con los demás, esto representa un cambio trascendente en la forma en que ese niño se autopercibe.

Figura 2.

Redes sociales del aula escolar posterior a la intervención educativa grupo 1



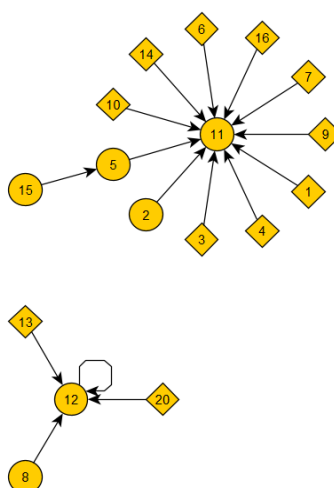
Fuente: Elaboración propia (2025).

En este momento solo 8, 10, 34 y 3 como personas que realizan actos de violencia, mientras que en el diagrama inicial fueron el nodo 8, 10, 34, 4. Por lo que podemos apreciar que hubo una disminución de actores que realizan acciones de violencia. Asimismo, es posible apreciar que la persona representada con el nodo 34 se evaluó como parte del problema de convivencia.

Respecto al grupo de la segunda escuela, se identificaron el nodo 11, 12 y 5 como personas como principales responsables de promover prácticas de acoso escolar, siendo el nodo número 11 el que tiene mayor indigencia en este tipo de prácticas. Llama la atención que el nodo número 12 se perciba como persona que contribuye al acoso escolar desde el inicio de la intervención educativa. esta información se esquematiza en la figura 3.

Figura 3.

Redes sociales del aula escolar previas a la intervención educativa grupo 2

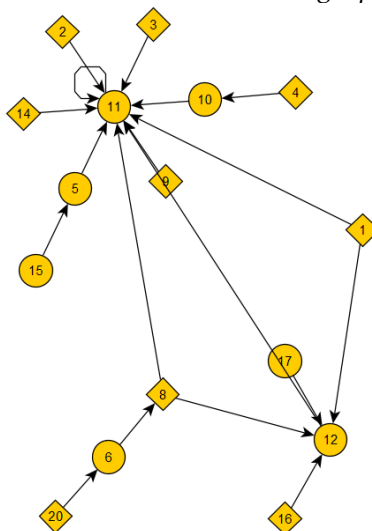


Fuente: Elaboración propia (2025).

En la Figura 4 se observa que los nodos 11, 12 y 5 continúan siendo identificados como ejecutores de prácticas de violencia. No obstante, resulta relevante señalar que a esta lista se suman ahora los nodos 5, 6, 8 y 10. Esta ampliación puede ser resultado de una mayor visibilidad de las prácticas de violencia, lo que permitió exponer conductas que anteriormente pasaban inadvertidas.

Figura 4.

Redes sociales del aula escolar previas a la intervención educativa grupo 2



Fuente: Elaboración propia (2025).

Al comparar ambos grupos, se identifican algunas coincidencias. Por un lado, se observa que algunas personas que ejercían prácticas de violencia se autoperciben, después de la intervención, como parte del problema del acoso escolar. Por otro lado, el número de estudiantes que reportan ejercer prácticas violentas aumentó, lo cual podría estar relacionado con el hecho de que visibilizar dichas conductas facilitó la desnormalización de formas de interacción poco saludables.

Un dato adicional de interés es que las relaciones conflictivas recíprocas dejaron de ejemplificarse, lo que sugiere una posible incidencia en la ruptura de círculos de reproducción de la violencia.

4. Discusión

La presente investigación realizó una implementación de estrategias situadas para la mejora del clima escolar, mediante el fortalecimiento de la participación de la niñez y la resignificación de sus roles que asumen frente al acoso escolar. Los hallazgos indican que dichas estrategias promovieron relaciones más horizontales entre adultos, niñas y niños, al fomentar la corresponsabilidad en el diseño de soluciones ante situaciones de violencia.

El uso del violentómetro, como herramienta situada, generó un cambio significativo en la manera en que niñas y niños se posicionaron frente a la violencia y conflictos derivados de la misma. Las niñas y niños comenzaron a identificar comportamientos en la forma en que se relacionan consigo mismos y con los demás.

De tal forma que las y los estudiantes, a partir de la identificación de las prácticas de violencia y la exposición al grupo de estas prácticas ordenadas en un violentómetro, permitió que las personas reflexionar y autorregular sus comportamientos. A nivel personal el principal cambio fue en el manejo del enojo y a nivel colectivo, la autorregulación incidió en las formas que se relacionan con los demás a partir de juegos de agresión física o verbal.

Múltiples autores manifiestan que la exposición de las formas en que nos relacionamos con objetos, naturaleza y las prácticas que realizamos ante una circunstancia permite construir conciencia de cuidado a partir de la reflexión (Moral y Luque, 2021; Díaz, 2023). Al respecto Yudkin (2022) manifiesta que el proceso de problematizar sobre las “formas conexas de violencias directas, estructurales y culturales debe concienciar sobre sus causas y a la vez generar los espacios viables para pensar y actuar en combatirlas” (p. 7).

El alcance de una conciencia del propio actuar requiere comprensión de reflexiva que coadyuve a “desentraña(r) el entendimiento desde la reciprocidad, la sociabilidad entre culturas y la reducción tanto de los enfrentamientos como de las luchas que imposibilitan la creación de una verdadera ciudadanía” (Morales, 2024, p. 2). De esa forma, los procesos de transformación devienen de la reflexión y conciencia que incide en permitir reconocer y cuestionar las propias acciones y su impacto en la convivencia escolar (Páez y Puig, 2015).

Por otra parte, el violentómetro también registró impacto en la desmitificación de la violencia recíproca la cual actúa como un loop interminable. A estas acciones las nombramos como acoso escolar pendular, ya que las relaciones entre pares se sustentan en el abuso mutuo que siguen una inercia que va escalando en su magnitud en el tiempo y que las acciones de violencia adquieren inercia propia que dificulta su detención oportuna.

El acoso pendular se arraiga a las interacciones familiares de cómo se promueve la solución de conflictos. Ascencio (2011) menciona que las niñas y niños suelen justificar la violencia en el hecho de ser agredido previamente, lo cual legitima comportamientos de violencia. Las frases que muestran esta legitimación de creencias de promoción de la violencia son: “él me pegó primero”, “si te pegan, pega más fuerte para que se le quiten las ganas”, “no te dejes”, entre otras. De tal forma que, el acoso pendular se sustenta en una lógica punitiva basada en causar un daño similar o mayor al cometido por el otro, es decir, es una práctica de violencia cultural vista como un “paliativo restaurativo”. Ante ese escenario, se sugiere que profesores y estudiantes trabajen en la desmitificación de esta práctica.

El violentómetro muestra las pequeñas incomodidades que pueden ser invisibilizadas del ojo adulto como puede ser los gritos y las burlas, así como las prácticas de hostilidad como mirar feo y la ley del hielo, pues estas acciones pueden ser catalizadoras de violencias silenciosas que pasan inadvertidas de quienes presencian actos de violencia o exclusión y que pueden alcanzar mayor escala, en especial, con niñas y niños que se agreden mutuamente.

Otra estrategia situada utilizada en el estudio fue el inclusómetro, aunque la primera intención de su diseño fue que niñas y niños encontraran la solución a las prácticas de violencia, se detectó que el adultocentrismo está arraigado en lo que la niñez cree que es capaz de hacer ante los actos de violencia, ya que consideraban que autoridades escolares y profesores eran quienes podían hacer algo respecto y/o asumen que no podían hacer nada ante el problema de acoso escolar. Por tanto, las niñas y niños experimentaban una limitación de capacidad de agencia ante el acoso escolar. Este hallazgo se complementa con lo que exponen Lay-Lisboa *et al.* (2022) quienes mencionan que el adultocentrismo afecta la autoestima, autoconfianza y autodeterminación de la niñez.

En los resultados de salida, las niñas y los niños propusieron nuevamente acciones orientadas

para el inclusómetro. Las propuestas evidenciaron una tendencia hacia el reconocimiento de su propio rol como agentes activos en la resolución de situaciones de violencia en las que están involucrados y en escasas ocasiones hicieron referencia a personas adultas como figuras centrales en la solución de estos conflictos o violencia. Esta información permitió visibilizar que un “antídoto” ante el adultocentrismo es la participación activa en el desarrollo de estrategias situadas en la escuela.

A partir de los hallazgos y discusiones anteriores, se puede afirmar que las estrategias situadas implican un tránsito desde una enseñanza centrada en el mundo previamente conocido, hacia una construcción colectiva de un nuevo mundo. Este modelo de intervención educativa basado en estrategias situadas implica que el docente deje de ser transmisor de conocimiento como experto en alguna materia, para convertirse en colaborador en el diseño de soluciones (Rojas, 2021).

Estas estrategias permiten transformar lo que Biswas *et al.* (2025) denominan pensamiento binario, el cual dicotomiza las percepciones sobre las diferencias entre “adultos” y “niños”. En este sentido, las estrategias situadas permiten dialogar sobre diversas narrativas de las realidades múltiples. Escuelas con alta movilidad estudiantil o en contextos urbanos complejos, las dinámicas escolares cambian constantemente y afectan la continuidad de las intervenciones, por tanto, la educación para contextos escolares en constante transformación por dinámicas de movilidad, por escuelas en contextos violentos puede sustentarse en el diálogo de las diferencias para aprender a convivir. Esta necesidad ya ha sido señalada en el estudio sobre segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina, que destaca la gran variabilidad entre escuelas y resalta la urgencia de políticas educativas sensibles al contexto local (Murillo, Martínez-Garrido y Graña, 2023).

Esta información coincide con los hallazgos de Pedroza *et al.* (2023) quienes expresan que la aceptación de la violencia se relaciona con la aprobación de prácticas relacionadas con la violación de derechos humanos. El adultocentrismo es una manifestación de violencia institucional que limita la expresión, la toma de decisiones y el ejercicio de derechos en paridad, es decir los derechos relacionados a la participación de niñas y niños. De tal modo, el posicionamiento de relaciones horizontales entre niñas, niños y personas adultas se propone como un ideal formativo que se construye mediante diálogos equitativos, en los cuales se privilegia la participación paritaria para la generación de soluciones, sin importar el grupo etario de pertenencia.

Se presentaron estrategias situadas del inclusómetro y violentómetro para soslayar esta limitación incorporando la niñas y niños sobre este problema. No obstante, persisten restricciones metodológicas tradicionales, como el uso de entrevistas, en las que las personas investigadoras seleccionan fragmentos que responden a sus propios intereses analíticos, dejando fuera aspectos que para niñas y niños pueden ser significativos. En este sentido, el desafío de los estudios que integran a niñas y niños en relaciones paritarias, es diseñar instrumentos de recolección de datos que permitan que niñas y niños tengan roles más activos y que garanticen el respeto a la esencia de sus propias experiencias.

5. Conclusiones

La investigación reportó la experiencia de una investigación-acción desde estrategias situadas para abordar el acoso escolar en la escuela. En el trabajo se muestran resultados del impacto positivo de las estrategias situadas en que las niñas y niños asumen roles activos en la solución del problema de acoso escolar y asimismo se mostró cambios en comportamientos ante agresiones y exclusiones posterior a la intervención educativa.

Se encontró como principal problema es que el adultocentrismo se encuentra arraigado a las dinámicas institucionales en el abordaje del acoso escolar, lo cual ha limitado la capacidad de agencia de la niñez ante problemas reiterativos de violencia entre compañeras y compañeros. En el caso de México, la política educativa en el 2014 propuso el Proyecto de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACE, 2014), más adelante este programa se modificó y se convirtió en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) de 2017a 2020 (PNCE, 2017).

El documento que recientemente se ha publicado por la Secretaría de Educación Pública publicó la guía docente “Todas y todos contra el acoso escolar” (SEP, 2023), las cuales han privilegiado un enfoque centrado en la transmisión del concepto de acoso como punto nodal del abordaje docente, sin considerar los significados y vivencias que niñas y niños atribuyen a las situaciones de violencia en sus entornos escolares. El PNCE, impulsado por la SEP, buscó fortalecer habilidades socioemocionales para mejorar la convivencia, mientras que el PACE (2014) se enfocó en generar ambientes escolares seguros; sin embargo, ambos han sido diseñados desde perspectivas adultocéntricas, priorizando definiciones técnicas por encima de las voces infantiles. Aunque el programa actual ya considera metodologías situadas en la práctica docente, en el tema de acoso escolar aún prevalece mayor énfasis en la enseñanza del concepto como punto nodal de las situaciones de aprendizaje.

Estas orientaciones reducen la capacidad de agencia de la niñez y limita el desarrollo de estrategias verdaderamente situadas. En contraste, los resultados de esta investigación evidencian que cuando se escucha activamente a las niñas y niños y se promueve su participación en el diseño de soluciones, se fortalece su posicionamiento como agentes de cambio capaces de transformar las dinámicas de violencia en la escuela.

De esa manera proponen estas directrices en el diseño e implementación de las estrategias situadas:

- a) la concienciación de lo normalizado en el contexto como punto de creación;
- b) la participación es móvil del diseño e implementación; y
- c) los roles que asumimos ante los problemas implican retos de la puesta en marcha de las estrategias situadas.

6. Referencias

- Ascencio, M. (2011). *“Le voy a cantar un tiro”. Apuntes sociológicos sobre los códigos de la violencia escolar en secundarias públicas de la ciudad de México. Un estudio de caso* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/413q3L4>
- Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU). (2022). *Inclusómetro: Herramienta para la promoción de la inclusión en la niñez*. <https://educacionparacompartir.org/>
- Bayón-Rodríguez, L., González-Mayorga, H. y Vieira, M. J. (2025). La convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 151-161. <https://doi.org/10.5209/rced.93440>
- Biswas, T., Florio, E., Caso, L., Castelli, I. y Lacobino, S. (2024). The Adultcentrism Scale: A Potential Contributor to Advancing Children’s Participation Rights in Nordic Contexts. *Social Sciences*, 13, 238. <https://doi.org/10.3390/socsci13050238>

- Bilbao, M., López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P. y Páez, D. (2025). Adaptación de la Escala de Bienestar Social para profesores y personal escolar. *Revista de Psicología*, 43(1), 29. <https://doi.org/10.18800/psico.202501.002>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.ª ed., P. Gisbert, Trad.). Fontamara. (Obra original publicada en 1970)
- Calderón, G. G. (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela. *Andamios*, 17(43), 345-366. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.778>
- Catalán, C. J. P. (2020). La investigación como estrategia de revisión de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de Educación Básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(esp4). <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp4.14534>
- Data México (11 de abril, 2025). *Trabajadores en actividades agrícolas*. <https://bit.ly/43030Ss>
- Díaz, C. A. J. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. La ventana. *Revista de estudios de género*, 7(57), 209-238. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508>
- Duarte, Q. C. (2025). Estrategias para desmontar el adultocentrismo. *Pedagogia i Treball Social*, 14(1), 7-16. https://revistes.udg.edu/pedagogia_i_treball_social/article/view/23100
- Escofet-Martín, D., Ros-Morente, A. y Torrelles-Nadal, C (2025). Acoso Escolar y Deporte: Una Revisión Sistemática Según las Directrices PRISMA. *Revista de Psicología y Educación*, 20(1), 74-87. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/267.pdf>
- Fernández-Guayana, T. G. (2025). Poesía creada por estudiantes desde la Investigación-acción: un recurso para la prevención y atención del acoso escolar. *European Public & Social Innovación Review*, 10, 01-23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-993>
- Fernández-Guayana, T. G., Pinzón Navarro, M. I., Leal Camacho, D. M. y Delgado Ordóñez, P. C. (2025). Mediaciones pedagógicas a través de la literatura y las artes para la prevención del acoso escolar. Estado del arte. *Revista Guillermo de Ockham*, 23(1), 225-245. <https://doi.org/10.21500/22563202.7006>
- Fierro-Evans, M. y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, 57, e1242. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Gaventa, J. y Cornwall, A. (2001). Power and knowledge. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 70-80). SAGE.
- Gutiérrez-Vega, I., Sánchez-Rodríguez, C. A. y Londoño-Vásquez, D. A. (2023). El bullying: una mirada desde los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 100-122. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5892>
- Herrera, H. (2024, noviembre 28). *Una introducción a la resolución de conflictos y mediación escolar*. Conferencia inédita vía meet en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la UABC.

- Kallman, J., Han, J. y VANDERBILT, D. (2021). What is bullying?. *Clinics in Integrated Care*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.intcar.2021.100046>
- Lazo-Legrand, M. F., Palomino-Torres, R. y Chacón-Torrico, H. (2022). Exposición a violencia en el hogar y victimización por acoso escolar entre adolescentes peruanos. *Cadernos de Saúde Pública*, 38(8), e00070922. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00070922>
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J. y Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista electrónica educare*, 26(3), 463-489. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última década*, 30(58), 4-36. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- Lugo, M. (2013). Acción y transformación para la prevención de la violencia escolar a través de la Investigación Participativa de Base Comunitaria con niños y niñas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 24(1). <https://bit.ly/44TdfdT>
- Marín-Martínez, A., Orozco, M., Hamui, L., Cruz, P., Velazco, J. y Almazán, A. (2022). Perfiles de espectadores dentro de la dinámica del hostigamiento escolar (bullying). *El Psicólogo Anáhuac*, 22, 65-79. https://doi.org/10.36105/psic_anah.2022v22.05
- Moral, R. C. y Luque, R. (2021). La adquisición de la conciencia ecologista a través de la visión del arte actual: análisis de casos y propuestas educativas. Tsantsa. *Revista de Investigaciones artísticas*, 11, 67-86. <https://doi.org/10.18537/tria.11.01.06>
- Morales, J. (2024). Acciones de intervención preventiva para el abordaje del acoso escolar a partir del anteproyecto de Ley de Convivencia Pacífica Escolar. *Red De Investigación Educativa*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14548610>
- Páez, S. M. y Puig, R. J. (2015). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 2(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.001>
- Palazuelos, E. (2022). Más allá de la ficción: medios digitales, violencia, política y reivindicación. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 13. <https://doi.org/10.32870/pk.a12n23.747>
- PACE (2014). *Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE)*. SEP. <https://bit.ly/4jKLHfA>
- PNCE (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. SEP. <https://bit.ly/4jZU3iX>
- Pantoja, I. (2023). *Roles de espectadores de ciberacoso: competencias socioemocionales y morales asociadas* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/149097>
- Podestá, G. S. (2019). Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 53-63. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1451>

- Rojas, M. C. (2021). Simulaciones situadas intra-aula como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de Trabajo Social. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 15, 253-286. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0011>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2023). Todas y todos contra el acoso escolar: Guía para docentes de educación básica. <https://acortar.link/sON2m5>
- Serrano, A. D. y Cordero, A. G. (2025). La caracterización de la convivencia escolar en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 55(2), 63-90. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.716>
- Tronco, M. A. y Ocaña, S. (2012). *Violentómetro*. Obtenido de IPN.MX: <https://www.ipn.mx/genero/materiales/articulo-violentometro.pdf>
- UNESCO (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- UNICEF (2022). *Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes* (Módulo 4). UNICEF. <https://acortar.link/HfzP3I>
- Urbina, H. C., López L. V. y Cárdenas, V. J. P. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles educativos*, 40(160), 83-100. bit.ly/3RQlksd
- Wójcik, M. y Mondry, M. (2017). Student action research: Preventing bullying in secondary school – Inkla project. *Action Research*, 18(2), 251-269. <https://doi.org/10.1177/1476750317730652>
- Yudkin, S. A. (2023). Educar hacia una cultura de paz en el siglo 21: Lineamientos para pensar y actuar. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18). <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0237>

Financiación: Esta investigación fue financiada por el **Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti)**, en relación a la convocatoria de Humanidades 2025, con número de registro IH-2025-G-159.

Agradecimientos: A la Secihti apoyar el proyecto “Laboratorio social para la convivencia escolar desde una perspectiva ecosocial en educación básica” con registro IH-2025-G-159 registrado a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales.

AUTORA:**Denys Serrano Arenas**

Universidad Autónoma de Baja California, México.

Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, México, sus líneas de investigación son Niñez, participación y convivencia escolar. Forma parte consejo directivo de la Red Latinoamericana de la Convivencia Escolar en la figura de enlace.

denys.serrano@uabc.edu.mx**Índice H:** 5**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-4379-8863>**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=xS649BoAAAAJ&hl=es&oi=ao>