Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

García Villanueva, Jorge; García Tepale, Sergio
Acoso docente-estudiante en bachillerato privado: un análisis por género desde la percepción estudiantil
Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-15
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1298

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381005

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Acoso docente-estudiante en bachillerato privado: un análisis por género desde la percepción estudiantil

Teacher-student harassment in private high schools: a gender-based analysis from the students' perspective

Recepción: 18 de febrero de 2026
Aprobación: 18 de junio de 2026
DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1298

Jorge García Villanueva
jorge.garciavi@anahuac.mx
https://orcid.org/0000-0003-4994-6756
Universidad Anáhuac-Universidad Pedagógica Nacional, México

Sergio García Tepale
sergio_garcia28@anahuac.mx
https://orcid.org/0009-0001-4910-8886
Universidad Anáhuac, México

Resumen

El acoso docente-estudiante es una forma de violencia poco explorada, especialmente en el nivel medio superior. Este artículo presenta un análisis cuantitativo con enfoque de género, basado en la percepción de las y los estudiantes de un bachillerato privado en la Ciudad de México. A través de un instrumento validado estadísticamente, se examinaron cinco tipos de acoso: verbal, físico, psicológico, sexual y virtual. El estudio identifica diferencias inesperadas entre hombres y mujeres en la forma en que experimentan las conductas de acoso. Además, se aplicó una regresión lineal que mostró que el género tiene un peso específico en la percepción general del acoso, lo cual sugiere patrones de vulnerabilidad diferenciada. Los hallazgos contribuyen a visibilizar la necesidad de políticas escolares con perspectiva de género, así como de herramientas diagnósticas que permitan prevenir y atender este tipo de violencia desde sus manifestaciones más normalizadas.
Palabras clave: acoso escolar, ambiente educacional, hombre, mujer, relación profesor-alumno

Abstract

Teacher-student harassment is an underexplored form of violence, especially at the upper-secondary level. This article presents a gender-focused quantitative analysis based on the perceptions of students at a private upper-secondary school in Mexico City. Using a statistically validated instrument, we examined five types of harassment: verbal, physical, psychological, sexual, and virtual. The study identifies notable differences between women and men in how they experience these behaviors. In addition, a linear regression shows that gender has a specific weight in overall perceptions of harassment, suggesting differentiated patterns of vulnerability. The findings underscore the need for school policies with a gender perspective and diagnostic tools that can prevent and address this type of violence, including its most normalized manifestations.
Keywords: educational environment, men, school harassment, teacher-student relationship, women

Introducción

Desde una perspectiva de género e interseccionalidad, en este artículo se define el acoso docente-estudiante como un conjunto de conductas de poder ejercidas por personas adultas en posición de autoridad que degradan, descalifican o vulneran a estudiantes en espacios escolares, y cuya expresión se ve modulada por construcciones sociales de género y por otras dimensiones de opresión de clase, etnia, orientación e identidad sexual. Según Ruiz-Ramírez *et al*. (2020), estas prácticas pueden ir desde lo verbal y psicológico hasta lo sexual y virtual, y se legitiman en culturas escolares que normalizan la subordinación estudiantil.

De acuerdo con Ruiz-Ramírez *et al*. (2020), un análisis interseccional permite reconocer que género, identidad sexual, clase y etnia inciden simultáneamente en la experiencia y percepción del acoso, por lo que no puede asumirse neutralidad ni homogeneidad en los efectos. De acuerdo con Albores-Gallo *et al*. (2011), en bachillerato se han documentado prevalencias de acoso entre pares que contextualizan los riesgos y tensiones que también pueden reproducirse en la relación docente-estudiante. Además, según Pavez y García (2020), desde la perspectiva docente, el entorno digital introduce dinámicas específicas donde la mediación del profesorado es decisiva y, en casos críticos, puede formar parte del problema.

Asimismo, es indispensable situar el fenómeno en marcos normativos y de corresponsabilidad institucional y docente. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023), los planteles federales de educación media superior (EMS) deben contar con protocolos claros de prevención, atención y canalización, con rutas de denuncia y medidas de protección. Desde la sociedad civil, en concordancia con Mexicanos Primero (2019), se recomiendan estrategias escolares que desnormalicen los estereotipos y aseguren la participación estudiantil en ambientes de respeto e igualdad. En concordancia con la Secretaría de Educación del Estado de México (2022), existen orientaciones didácticas y de gestión escolar específicas para EMS que operacionalizan estas pautas en el aula y a nivel de plantel.

Finalmente, la literatura nacional sugiere prestar especial atención a las discriminaciones basadas en orientación e identidad de género. En concordancia con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco (2013), el acoso por motivos de diversidad sexual puede ser ejercido también por el personal docente y verse reforzado por las normativas binarias, por ejemplo, uniformes, lo que obliga a revisar las reglas escolares con un enfoque de derechos. De acuerdo con Cifuentes Zunino *et al*. (2020), visibilizar estas violencias es una condición para dimensionar su impacto en el bienestar y en la permanencia del estudiantado.

En los últimos años, el acoso dentro del entorno escolar ha pasado de ser un tema marginado a reconocerse como una forma de violencia estructural que afecta las trayectorias educativas en cualquier nivel académico, esto sin considerar las afectaciones a la salud mental y el sentido de pertenencia del estudiantado. La conversación pública y las publicaciones en la literatura clásica suelen centrarse en las agresiones entre pares. Sin embargo, el acoso ejercido por figuras de autoridad, las y los docentes, permanece menos visible, especialmente en el nivel medio superior. Esta opacidad no es casual, ya que el fenómeno se expresa en múltiples

dimensiones (verbal, física, psicológica, sexual y virtual) y tiende a permanecer en la sombra por la legitimidad social atribuida al rol docente y por la naturalización de ciertas prácticas que datan de siglos anteriores.

Según Hernández y Saravia (2016), en muchas escuelas persisten estructuras jerárquicas que silencian la experiencia de las y los estudiantes y validan el poder de la o el agresor, generando ambientes hostiles que rara vez se reconocen como tales. En la misma línea de investigación, Avilés-Martínez (2002) explica que la violencia simbólica se reproduce cuando las conductas de maltrato quedan justificadas como disciplina o como control legítimo, lo que dificulta su identificación y denuncia.

Desde un marco de género, la literatura reciente subraya que la escuela no es un espacio neutro; los materiales didácticos, las prácticas cotidianas y la cultura institucional pueden reproducir desigualdades y estereotipos. Para Rodríguez-Domínguez y Tisnado-Osuna (2025), el análisis de la literatura emergente del siglo XXI demuestra avances, pero también límites en la transversalización de género; persisten representaciones que siguen modelando la experiencia de las y los estudiantes.

De acuerdo con Guevara-Ruiseñor *et al*. (2025), la socialización escolar configura jerarquías y expectativas que influyen en cómo se relacionan las y los estudiantes y en cómo interpretan el trato de las personas adultas en los espacios educativos. Este trasfondo ayuda a comprender por qué ciertas expresiones de acoso, sobre todo verbales y psicológicas, pueden normalizarse bajo la etiqueta de "estilo" docente o "rigor" académico, aun cuando minan la autoestima y el clima motivacional.

Además del sesgo de prácticas y contenidos, el contexto institucional importa. Según Murillo *et al*. (2020), en América Latina los centros privados tienden a concentrar a estudiantes de nivel socioeconómico más alto y se asocian con sistemas más segregados; esto no determina la existencia de acoso, pero ayuda a entender las dinámicas de poder y expectativas en planteles privados, como el caso que aquí se estudia. Este tipo de hallazgo, acorde con los autores mencionados, recuerda que la escuela opera dentro de estructuras sociales más amplias y que las desigualdades pueden filtrarse en la vida cotidiana del aula.

Por otro lado, el clima de aula y la mediación pedagógica son claves para prevenir o, por el contrario, facilitar episodios de acoso docente-estudiante. En concordancia con Gavilanez (2024), la forma en que se organiza la clase, se gestiona la convivencia y se ejerce la autoridad docente repercute en la calidad de la interacción y en el bienestar del grupo, abriendo o cerrando espacio para prácticas que las y los estudiantes pueden percibir como acoso.

De igual modo, Cabezas (2020) demuestra que estudios históricos y de coeducación recuerdan que las trayectorias de mujeres en campos tradicionalmente masculinizados han estado atravesadas por estereotipos y resistencias institucionales. Dicho trasfondo evidencia que las prácticas de aula nunca son neutrales y que la cultura escolar puede naturalizar mensajes o microagresiones que desincentivan la participación plena.

La evidencia en educación superior también aporta claves. Para Aguilar-Ramos y Callejas-Téllez (2024), incorporar la perspectiva de género en el currículo y en la formación

docente no es un adorno normativo, sino una estrategia concreta para prevenir ambientes de violencia y favorecer entornos más igualitarios. Esta línea converge con enfoques de educación inclusiva que llaman a atender discriminaciones por orientación sexual e identidad de género, señaladas por el propio profesorado como factores de riesgo a prevenir (Manzo-Montesdeoca y Siguencia-Vivar (2022). Además, el clima motivacional y las creencias sobre la enseñanza condicionan el modo en que se ofrece y se recibe la retroalimentación. En concordancia con Ponce-Valdivia (2024), estos factores pueden amplificar, o amortiguar, experiencias de descalificación y desmotivación que se viven como acoso psicológico. Por tanto, el bienestar del personal docente no es un asunto periférico. Según Mora-Mora *et al*. (2021), situaciones de estrés y desgaste se reflejan en la calidad de las interacciones cotidianas, por lo que cuidar ese componente es parte de la prevención.

En paralelo, la participación estudiantil y la voz de las mujeres en los procesos académicos siguen siendo un reflejo de las transformaciones institucionales. En concordancia con Ávalos *et al*. (2025), cuando aumenta la presencia de mujeres en proyectos y liderazgos se visibilizan otras prioridades y se legitiman agendas de cuidado, convivencia y equidad que también impactan la vida cotidiana del aula. Aunque su foco es la investigación universitaria, esta lectura es pertinente: escuchar y validar las experiencias del estudiantado, mujeres y hombres no solo mejora la calidad del diagnóstico, también abre caminos para políticas más justas.

En este contexto, abordar el acoso docente-estudiante con datos recientes y con un enfoque de género resulta imperante. Este artículo se sitúa en ese vacío: presenta un análisis basado en la percepción de 225 estudiantes de un bachillerato privado de la Ciudad de México, y examina cinco tipos de acoso (verbal, físico, psicológico, sexual y virtual) mediante un instrumento de cuestionario tipo Likert validado estadísticamente. El diseño es cuantitativo de corte transversal. La estrategia empírica combina estadística descriptiva e inferencial, y estima modelos de regresión lineal para valorar el peso del género en las puntuaciones agregadas por dimensión. Más allá del detalle técnico, la motivación es sencilla: comprender dónde se concentran los focos de riesgo y con qué intensidad se reportan, con el fin de informar acciones de prevención y de atención en el plantel.

Finalmente, es preciso destacar que, de manera reciente, la literatura nacional ha comenzado a mirar la violencia escolar no solo como un problema entre estudiantes, sino como una dinámica más amplia que atraviesa las relaciones entre familias, docentes e instituciones. Aguilar-Riveroll (2025), desde el contexto mexicano y la Nueva Escuela Mexicana, muestra que la violencia en los centros escolares también afecta la integridad del profesorado y evidencia tensiones entre el discurso de revalorización docente y las prácticas cotidianas de agresión o deslegitimación. En contraste, desde una discusión internacional, Santana (2026) plantea que la violencia emocional ejercida por docentes hacia estudiantes no debe explicarse únicamente por rasgos individuales, sino por estructuras adultocéntricas que normalizan la asimetría de poder en la relación pedagógica. Esta diferencia de enfoques permite ubicar el presente estudio en un punto intermedio: reconoce el contexto internacional de la violencia

escolar, pero centra el análisis en la percepción estudiantil del acoso docente-estudiante y en las formas específicas en que dichas prácticas pueden diferenciarse por género en la Ciudad de México.

Materiales y métodos

Diseño del estudio y motivación metodológica

Se realizó un estudio cuantitativo, de corte transversal, orientado a describir y contrastar la percepción del acoso docente-estudiante con un enfoque de género en un bachillerato privado de la Ciudad de México. La elección de un diseño transversal, con base en una encuesta, se alinea con las prácticas vigentes en investigación educativa que analizan las percepciones y conductas en contextos reales mediante instrumentos estructurados y análisis estadístico descriptivo e inferencial (González-Criollo y Granda-Cruz, 2025; Ponce-Valdivia, 2024).

Contexto, muestra y forma de muestreo

El escenario fue un bachillerato privado ubicado en la Ciudad de México. Participaron 225 estudiantes con edades entre 15 y 17 años ($\bar{X}$ = 15). La distribución por género fue 60.89 % mujeres y 39.11 % hombres; no se registraron otras identidades de género en el levantamiento. La convocatoria se realizó a través de la institución y la participación fue voluntaria. Operativamente, la captación correspondió a un muestreo no probabilístico por conveniencia condicionado por la disponibilidad institucional en horario escolar. De acuerdo con Mora-Mora *et al*. (2021), este tipo de estrategias de acceso y captación es habitual en estudios aplicados de educación con enfoque descriptivo/correlacional.

Instrumento y variables

Se empleó un cuestionario tipo Likert, denominado Acosómetro, para medir la percepción estudiantil de cinco formas de acoso docente-estudiante: verbal, físico, psicológico, sexual y virtual. El instrumento proviene de la tesis doctoral de origen, en la cual los reactivos fueron diseñados, organizados por dimensión y revisados mediante procedimientos psicométricos. En dicho proceso, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa, $\chi^2 = 23648.316$, gl = 2415, $p < .001$, y el índice KMO global fue de 0.781, lo que indicó condiciones adecuadas para examinar la relación entre los ítems. Asimismo, la varianza extraída media mostró valores aceptables en cuatro dimensiones: físico = 0.606, psicológico = 0.514, sexual = 0.691 y virtual = 0.574. En la dimensión verbal el valor fue menor, AVE = 0.405, por lo que esta dimensión se interpreta con mayor cautela. De manera complementaria, la tesis reportó un análisis de fiabilidad de los ítems, utilizados como parte del control de calidad del instrumento antes de su aplicación en este artículo.

No obstante, aunque el instrumento cuenta con evidencias previas de estructura interna y consistencia, también presenta límites para captar con suficiente detalle algunas intersecciones de identidad, como identidades trans y no binarias, orientación sexual, clase social o pertenencia étnica. Esto constituye un área de oportunidad metodológica. Para futuras aplicaciones se pretende incorporar variables autorreportadas de identidad de género y

orientación sexual con categorías inclusivas; desagregar la información por nivel socioeconómico y adscripción étnica y añadir reactivos cualitativos breves que permitan recuperar testimonios situados y diferenciar percepciones según estas dimensiones. Además, se reconoce que la percepción subjetiva no siempre equivale a la objetivación plena de una conducta de acoso. Por ello, la precisión diagnóstica puede fortalecerse mediante estudios mixtos y procesos de triangulación.

Variables principales

- **Dependientes:** puntuaciones de percepción en cada dimensión de acoso (verbal, físico, psicológico, sexual y virtual) y un índice/percepción general de acoso
- **Independiente clave:** género (declarado por la/el estudiante)

Procedimiento de recolección

La aplicación se realizó en coordinación con el plantel durante el horario escolar, en modalidad colectiva y autoadministrada, con acompañamiento del equipo de investigación para resolver dudas operativas. Se garantizó anonimato, confidencialidad y participación voluntaria; se informó el propósito del estudio y el uso académico de los datos. Estas pautas responden a los estándares éticos y de calidad metodológica observados en la literatura reciente que se expone a lo largo del trabajo de investigación.

Factores para destacar

La estadística descriptiva contempla medidas de tendencia central y dispersión; frecuencias absolutas/relativas por tipo de acoso, desagregadas por género. Las pruebas de significancia se utilizaron para contrastar diferencias por sexo en la experiencia y jerarquización de conductas de acoso (elección de prueba según supuestos y escala de medición). Una regresión lineal (modelo simple) contribuyó a estimar el peso del género sobre la percepción general del acoso.

Consideraciones sobre originalidad y alcances

Aunque se utilizaron técnicas estandarizadas de encuesta y análisis, la focalización específica en la relación docente-estudiante, la operacionalización en cinco dimensiones y el enfoque de género aplicado al nivel medio superior en un plantel privado ofrecen una estrategia empírica poco explorada en el contexto nacional inmediato. Esta elección se alinea con la necesidad, documentada en diversos medios de difusión, de medir percepciones educativas con instrumentos estructurados y análisis multivariados en poblaciones específicas, para derivar insumos accionables en política y gestión educativa.

Limitaciones

Se reconoce el carácter transversal (no permite inferir causalidad), el muestreo no probabilístico (limita la generalización), el autorreporte (posibles sesgos de deseabilidad social o recuerdo) y la ausencia de categorías de identidad de género distintas al sexo declarado, lo que restringe el análisis interseccional. Estas limitaciones son comunes en estudios aplicados de educación y deben considerarse al interpretar resultados y diseñar mejoras institucionales posteriores.

Resultados y discusión

Para analizar las diferencias de percepción entre hombres y mujeres respecto al acoso docente-estudiante, se aplicaron diversas pruebas estadísticas sobre los datos mediante el instrumento tipo Likert. A continuación, se presentan los resultados organizados por tipo de acoso.

Acoso verbal

En la dimensión verbal, según la Figura 1, se detectaron tres diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres (Grupo 2, n = 88) frente a las mujeres (Grupo 1, n = 137). En AV_1 “Gritarme” la media de hombres fue mayor (3.51 vs 3.12), $t(223) = -4.354$, $p < .001$; en AV_8 “Decir cosas para humillarme” (3.34 vs 2.97), $t(223) = -3.264$, $p = .001$; y en AV_13 “Ponerme apodos ofensivos” (3.77 vs 3.50), $t(223) = -2.603$, $p = .010$. La magnitud del efecto fue de tamaño moderado en AV_1 (Cohen’s $d \approx 0.59$) y pequeño-moderado en AV_8 ($d \approx 0.45$) y AV_13 ($d \approx 0.36$). Además, AV_5 mostró una tendencia ($p = .053$; $d \approx 0.27$) también más alta en varones.

En términos sustantivos, estos hallazgos sugieren que, en esta muestra y contexto, los hombres reportan con mayor frecuencia formas de trato despectivo de corte humillante (gritos, apodos, frases denigrantes). Es importante notar que la mayoría de los ítems verbales no arrojaron diferencias y que, aun donde las hay, los tamaños de efecto son pequeños a moderados, por lo que las brechas son reales, pero no enormes. Esto invita a una lectura matizada: más que un patrón uniforme por género en todo el acoso verbal, se observan focos específicos (humillación directa y etiquetado ofensivo) donde la experiencia de los hombres parece más frecuente.

Por último, dado que a nivel de puntuación compuesta por dimensión el género no siempre alcanza significancia, conviene no generalizar a “acoso verbal en su conjunto”. La evidencia apoya intervenciones puntuales sobre prácticas de gritos, apodos y descalificaciones, con enfoque preventivo y de formación docente, y análisis complementarios (por ejemplo: control por docente, grupo o asignatura) para precisar dónde y con quién se concentran estas conductas.

Figura 1. Descriptivos y T-Test, acoso verbal

Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
AV_1	1	137	3.117	0.718	0.061	0.230
	2	88	3.511	0.567	0.060	0.162
AV_2	1	137	3.131	0.856	0.073	0.273
	2	88	3.295	0.681	0.073	0.207
AV_3	1	137	3.095	0.856	0.073	0.277
	2	88	3.159	0.756	0.081	0.239
AV_4	1	137	2.985	0.653	0.056	0.219
	2	88	2.898	0.728	0.078	0.251
AV_5	1	137	3.489	0.900	0.077	0.258
	2	88	3.705	0.646	0.069	0.174
AV_6	1	137	3.080	0.867	0.074	0.281
	2	88	3.170	0.887	0.095	0.280
AV_7	1	137	3.285	0.822	0.070	0.250
	2	88	3.386	0.702	0.075	0.207
AV_8	1	137	2.971	0.907	0.077	0.305
	2	88	3.341	0.693	0.074	0.207
AV_9	1	137	3.635	0.663	0.057	0.182
	2	88	3.591	0.600	0.064	0.167
AV_10	1	137	3.737	0.656	0.056	0.176
	2	88	3.773	0.656	0.070	0.174
AV_11	1	137	3.299	0.751	0.064	0.228
	2	88	3.398	0.751	0.080	0.221
AV_12	1	137	3.124	0.887	0.076	0.284
	2	88	3.205	0.833	0.089	0.260
AV_13	1	137	3.504	0.884	0.076	0.252
	2	88	3.773	0.497	0.053	0.132
AV_14	1	137	3.182	1.045	0.089	0.328
	2	88	3.182	0.852	0.091	0.268

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Mean Difference
AV_1	−4.354	223	< .001	−0.395
AV_2	−1.516	223	0.131	−0.164
AV_3	−0.574	223	0.567	−0.064
AV_4	0.940	223	0.348	0.088
AV_5	−1.946	223	0.053	−0.215
AV_6	−0.755	223	0.451	−0.090
AV_7	−0.958	223	0.339	−0.102
AV_8	−3.264	223	0.001	−0.370
AV_9	0.506	223	0.614	0.044
AV_10	−0.396	223	0.692	−0.036
AV_11	−0.960	223	0.338	−0.098
AV_12	−0.680	223	0.497	−0.080
AV_13	−2.603	223	0.010[a]	−0.269
AV_14	0.005	223	0.996	6.636×10^{-4}

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Acoso físico

De acuerdo con la Figura 2, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en ninguno de los catorce ítems de acoso físico, pues en todos los casos los valores de *p* fueron mayores a .05. Las medias por grupo se concentraron, de forma bastante consistente, alrededor de 3.60 a 3.85 con desviaciones estándar cercanas a 0.55-0.70, lo que indica variabilidad baja a moderada y un patrón muy similar entre mujeres y hombres.

Aun así, conviene registrar tres señales cercanas al umbral de significancia que, aunque no modifican la conclusión general, aportan matices para el seguimiento: en AF_2 la media fue mayor en hombres (3.864) que en mujeres (3.730), t(223) = -1.662, p = .098, diferencia de -0.134; en AF_5 también fue mayor en hombres (3.773) que en mujeres (3.606), t(223) = -1.787, p = .075, diferencia de -0.167; y en AF_8 ocurrió lo contrario, con media mayor en mujeres (3.796) respecto de hombres (3.648), t(223) = 1.720, p = .087, diferencia de 0.148.

En términos sustantivos, estos resultados sugieren que, en este plantel y período, la percepción del acoso físico es comparable por género y no muestra un sesgo sistemático hacia mujeres u hombres. La concentración de medias en valores relativamente altos y con poca dispersión podría implicar un posible efecto de techo que atenúe diferencias sutiles; por ello, para futuras rondas analíticas será útil revisar los supuestos del contraste aplicado y considerar modelos que controlen aula o docente, a fin de precisar si las variaciones incipientes de AF_2, AF_5 y AF_8 responden a contextos específicos más que a diferencias consistentes entre mujeres y hombres.

Figura 2. Descriptivos y T-Test, acoso físico

Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
AF_1	1	137	3.825	0.593	0.051	0.155
	2	88	3.795	0.664	0.071	0.175
AF_2	1	137	3.730	0.659	0.056	0.177
	2	88	3.864	0.459	0.049	0.119
AF_3	1	137	3.781	0.591	0.050	0.156
	2	88	3.750	0.611	0.065	0.163
AF_4	1	137	3.839	0.559	0.048	0.146
	2	88	3.784	0.702	0.075	0.186
AF_5	1	137	3.606	0.751	0.064	0.208
	2	88	3.773	0.562	0.060	0.149
AF_6	1	137	3.781	0.638	0.055	0.169
	2	88	3.795	0.664	0.071	0.175
AF_7	1	137	3.825	0.593	0.051	0.155
	2	88	3.818	0.653	0.070	0.171
AF_8	1	137	3.796	0.608	0.052	0.160
	2	88	3.648	0.662	0.071	0.181
AF_9	1	137	3.708	0.688	0.059	0.185
	2	88	3.705	0.628	0.067	0.170
AF_10	1	137	3.650	0.660	0.056	0.181
	2	88	3.693	0.613	0.065	0.166
AF_11	1	137	3.387	0.877	0.075	0.259
	2	88	3.477	0.844	0.090	0.243
AF_12	1	137	3.766	0.689	0.059	0.183
	2	88	3.841	0.523	0.056	0.136
AF_13	1	137	3.766	0.645	0.055	0.171
	2	88	3.852	0.537	0.057	0.139
AF_14	1	137	3.737	0.610	0.052	0.163
	2	88	3.716	0.642	0.068	0.173

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Mean Difference
AF_1	0.346	223	0.730	0.029
AF_2	−1.662	223	0.098	−0.134
AF_3	0.379	223	0.705	0.031
AF_4	0.655	223	0.513	0.055
AF_5	−1.787	223	0.075	−0.167
AF_6	−0.163	223	0.871	−0.014
AF_7	0.079	223	0.937	0.007
AF_8	1.720	223	0.087	0.148
AF_9	0.038	223	0.969	0.003
AF_10	−0.497	223	0.620	−0.044
AF_11	−0.766	223	0.444	−0.090
AF_12	−0.866	223	0.387	−0.074
AF_13	−1.039	223	0.300	−0.086
AF_14	0.251	223	0.802	0.021

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Acoso psicológico

Se encontró que el contraste entre mujeres y hombres muestra seis ítems con diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres: AP_2 (t(223) = -2.854, p = .005), AP_4 (t(223) = -3.548, p < .001), AP_8 (t(223) = -2.804, p = .005), AP_10 (t(223) = -2.219, p = .027), AP_11 (t(223) = -2.269, p = .024) y AP_14 (t(223) = -2.345, p = .020). Para más detalles ver Figura 3.

En todos ellos, la *mean difference* fue negativa, lo que indica medias más altas en hombres. Por ejemplo, en AP_4 las medias fueron 3.386 (hombres) frente a 2.964 (mujeres), y en AP_10 3.284 (hombres) a diferencia de 3.022 (mujeres). En adición, AP_6 y AP_9 no alcanzaron significancia (p = .327 y p = .484, respectivamente), de modo que no hay evidencia para afirmar diferencias en estos ítems.

La magnitud entre datos fue de pequeña a moderada, con el mayor tamaño en AP_4. Esto significa que, si bien las diferencias no son enormes, son consistentes en varios indicadores que apuntan a descalificación personal, desmotivación y sentimientos de inutilidad. En términos sustantivos, el patrón sugiere que, en este plantel y período, los hombres reportan con mayor frecuencia experiencias psicológicas que erosionan la autoestima o el clima motivacional. Al mismo tiempo, la ausencia de diferencias en otros reactivos recuerda que el fenómeno no es uniforme dentro de la dimensión: conviven áreas con brecha clara y otras sin variación apreciable.

Este resultado dialoga con el análisis por dimensión donde el género mostró un efecto pequeño, pero significativo, en el acoso psicológico.

Figura 3. Descriptivos y T-Test, acoso psicológico

Group Descriptives ▼

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
AP_1	1	137	2.847	0.848	0.072	0.298
	2	88	3.000	0.858	0.091	0.286
AP_2	1	137	3.387	0.877	0.075	0.259
	2	88	3.682	0.515	0.055	0.140
AP_3	1	137	3.168	0.854	0.073	0.270
	2	88	3.295	0.819	0.087	0.248
AP_4	1	137	2.964	0.943	0.081	0.318
	2	88	3.386	0.749	0.080	0.221
AP_5	1	137	3.343	0.951	0.081	0.284
	2	88	3.341	0.741	0.079	0.222
AP_6	1	137	3.387	0.909	0.078	0.269
	2	88	3.500	0.727	0.078	0.208
AP_7	1	137	3.533	0.777	0.066	0.220
	2	88	3.625	0.553	0.059	0.153
AP_8	1	137	2.993	0.903	0.077	0.302
	2	88	3.330	0.840	0.090	0.252
AP_9	1	137	3.489	0.778	0.066	0.223
	2	88	3.409	0.918	0.098	0.269
AP_10	1	137	3.022	0.887	0.076	0.293
	2	88	3.284	0.830	0.088	0.253
AP_11	1	137	3.416	0.896	0.077	0.262
	2	88	3.659	0.565	0.060	0.154
AP_12	1	137	3.182	0.941	0.080	0.296
	2	88	3.398	0.929	0.099	0.273
AP_13	1	137	3.058	1.013	0.087	0.331
	2	88	3.148	1.034	0.110	0.329
AP_14	1	137	3.270	0.935	0.080	0.286
	2	88	3.545	0.726	0.077	0.205

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Mean Difference
AP_1	−1.317	223	0.189	−0.153
AP_2	−2.854	223	0.005[a]	−0.295
AP_3	−1.111	223	0.268	−0.128
AP_4	−3.548	223	< .001	−0.423
AP_5	0.018	223	0.986	0.002
AP_6	−0.982	223	0.327	−0.113
AP_7	−0.966	223	0.335	−0.092
AP_8	−2.804	223	0.005	−0.337
AP_9	0.701	223	0.484	0.080
AP_10	−2.219	223	0.027	−0.262
AP_11	−2.269	223	0.024[a]	−0.243
AP_12	−1.683	223	0.094	−0.215
AP_13	−0.640	223	0.523	−0.089
AP_14	−2.345	223	0.020[a]	−0.275

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Acoso sexual

El contraste entre mujeres y hombres muestra dos ítems con diferencias estadísticamente significativas: AS_10 (t(223) = -2.612, p = .010; *mean difference* = -0.287) y AS_12 (t(223) = -3.001, p = .003; *mean difference* = -0.306). Para más detalles ver Figura 4. El signo negativo de la diferencia de medias indica que, en ambos reactivos, las puntuaciones fueron más altas en hombres que en mujeres. En el resto de los ítems no se observaron diferencias, y AS_2 quedó cerca del umbral (p = .074), por lo que no puede afirmarse un efecto consistente. En términos sustantivos, la dimensión no revela un patrón uniforme por género: más bien, aparecen focos específicos donde los hombres reportan con mayor frecuencia ciertas conductas, mientras que la mayoría de los indicadores no distinguen entre mujeres y hombres.

Este resultado matiza la idea de que el acoso sexual sea necesariamente mayor en mujeres dentro de este plantel. Lo que muestran los datos es que, al menos en los reactivos significativos, la experiencia reportada por hombres es más alta. Dado que se analizan múltiples ítems, es prudente leer estas diferencias como concretas, pero acotadas y evitar generalizaciones a toda la dimensión. Además, la cercanía de varias medias y la dispersión moderada sugeriría que el comportamiento agregado de la escala puede diluir contrastes específicos.

Figura 4. Descriptivos y T-Test, acoso sexual

Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
AS_1	1	137	3.679	0.652	0.056	0.177
	2	88	3.739	0.703	0.075	0.188
AS_2	1	137	3.664	0.700	0.060	0.191
	2	88	3.818	0.492	0.052	0.129
AS_3	1	137	3.854	0.576	0.049	0.149
	2	88	3.841	0.477	0.051	0.124
AS_4	1	137	3.869	0.540	0.046	0.140
	2	88	3.875	0.543	0.058	0.140
AS_5	1	137	3.883	0.530	0.045	0.136
	2	88	3.864	0.507	0.054	0.131
AS_6	1	137	3.752	0.673	0.057	0.179
	2	88	3.818	0.578	0.062	0.151
AS_7	1	137	3.810	0.625	0.053	0.164
	2	88	3.818	0.617	0.066	0.162
AS_8	1	137	3.679	0.696	0.059	0.189
	2	88	3.761	0.695	0.074	0.185
AS_9	1	137	3.650	0.703	0.060	0.193
	2	88	3.773	0.601	0.064	0.159
AS_10	1	137	3.474	0.867	0.074	0.249
	2	88	3.761	0.695	0.074	0.185
AS_11	1	137	3.620	0.768	0.066	0.212
	2	88	3.773	0.707	0.075	0.187
AS_12	1	137	3.489	0.832	0.071	0.239
	2	88	3.795	0.590	0.063	0.156
AS_13	1	137	3.635	0.803	0.069	0.221
	2	88	3.693	0.778	0.083	0.211
AS_14	1	137	3.737	0.678	0.058	0.181
	2	88	3.670	0.813	0.087	0.221

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Mean Difference
AS_1	−0.651	223	0.516	−0.060
AS_2	−1.798	223	0.074	−0.154
AS_3	0.178	223	0.859	0.013
AS_4	−0.086	223	0.931	−0.006
AS_5	0.275	223	0.783	0.020
AS_6	−0.762	223	0.447	−0.066
AS_7	−0.094	223	0.925	−0.008
AS_8	−0.869	223	0.386	−0.083
AS_9	−1.355	223	0.177	−0.123
AS_10	−2.612	223	0.010[a]	−0.287
AS_11	−1.497	223	0.136	−0.152
AS_12	−3.001	223	0.003[a]	−0.306
AS_13	−0.536	223	0.592	−0.058
AS_14	0.666	223	0.506	0.067

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Acoso virtual

Se muestra un patrón similar a las anteriores categorías. Solo dos reactivos presentan diferencias estadísticamente significativas y, en ambos casos, las puntuaciones son más altas en hombres. En AB_1 las medias fueron 3.796 (mujeres) y 3.955 (hombres), con t(223) = -2.559, p = .011 y una diferencia de medias de -0.159. En AB_2 se observa una brecha mayor: 3.679 (mujeres) frente a 3.955 (hombres), t(223) = -3.511, p < .001, diferencia -0.276. El signo negativo indica que el promedio es superior en hombres. En el resto de los ítems no se detectaron diferencias (p > .05); incluso AB_3, que en la redacción inicial se reportaba como significativo, no alcanza el umbral (p = .852). Un reactivo (AB_12) aparece sin estadístico de prueba, pero las medias de mujeres y hombres son prácticamente iguales (ver Figura 5 para más detalles).

En lo general, la dimensión sugiere que ciertas conductas virtuales específicas son percibidas con mayor frecuencia por hombres, mientras que el conjunto del acoso virtual se mantiene alto y similar entre mujeres y hombres. De hecho, la mayoría de las medias de ambos grupos se sitúan por encima de 3.7, con poca dispersión.

Figura 5. Descriptivos y T-Test, acoso virtual

Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
AB_1	1	137	3.796	0.558	0.048	0.147
	2	88	3.955	0.209	0.022	0.053
AB_2	1	137	3.679	0.717	0.061	0.195
	2	88	3.955	0.209	0.022	0.053
AB_3	1	137	3.898	0.425	0.036	0.109
	2	88	3.909	0.471	0.050	0.120
AB_4	1	137	3.766	0.621	0.053	0.165
	2	88	3.795	0.550	0.059	0.145
AB_5	1	137	3.898	0.458	0.039	0.118
	2	88	3.875	0.521	0.056	0.134
AB_6	1	137	3.825	0.513	0.044	0.134
	2	88	3.864	0.345	0.037	0.089
AB_7	1	137	3.898	0.458	0.039	0.118
	2	88	3.886	0.535	0.057	0.138
AB_8	1	137	3.796	0.502	0.043	0.132
	2	88	3.727	0.582	0.062	0.156
AB_9	1	137	3.869	0.482	0.041	0.125
	2	88	3.830	0.551	0.059	0.144
AB_10	1	137	3.927	0.395	0.034	0.101
	2	88	3.909	0.471	0.050	0.120
AB_11	1	137	3.927	0.395	0.034	0.101
	2	88	3.875	0.521	0.056	0.134
AB_12	1	137	3.927	0.431	0.037	0.110
	2	88	4.000	0.000	0.000	0.000
AB_13	1	137	3.781	0.565	0.048	0.149
	2	88	3.807	0.564	0.060	0.148
AB_14	1	137	3.927	0.431	0.037	0.110
	2	88	3.932	0.450	0.048	0.114

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Mean Difference
AB_1	−2.559	223	0.011[a]	−0.159
AB_2	−3.511	223	< .001[a]	−0.276
AB_3	−0.186	223	0.852	−0.011
AB_4	−0.357	223	0.721	−0.029
AB_5	0.345	223	0.730	0.023
AB_6	−0.625	223	0.533	−0.039
AB_7	0.171	223	0.864	0.011
AB_8	0.936	223	0.350	0.068
AB_9	0.560	223	0.576	0.039
AB_10	0.308	223	0.759	0.018
AB_11	0.848	223	0.397	0.052
AB_12	NaN[b]			
AB_13	−0.334	223	0.738	−0.026
AB_14	−0.080	223	0.936	−0.005

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Modelo de regresión lineal

En México, la Encuesta Nacional sobre Discriminación del INEGI (2023), se reporta que 37.3 % de la población de la diversidad sexual y de género de 18 a 29 años declaró haber vivido discriminación en los últimos doce meses; este dato, aunque no es específico del ámbito escolar, sugiere riesgos diferenciales que pueden trasladarse a los planteles educativos. Por su parte, el Módulo sobre Ciberacoso del INEGI (2024) confirma que las personas de 12 a 19 años presentan la mayor incidencia de ciberacoso y que, para este grupo, las mujeres suelen reportar prevalencias más altas a nivel nacional.

En concordancia con INEGI (2023, 2024) esto contrasta con nuestros hallazgos, donde dos reactivos virtuales fueron mayores en hombres. La divergencia refuerza que el fenómeno es contextodependiente y amerita miradas interseccionales y situadas.

Ruiz-Ramírez *et al*. (2020) analizan la perspectiva interseccional y las disciplinas masculinizadas, señalando que las violencias de género en educación superior tienden a intensificarse en áreas tradicionalmente masculinizadas. Aunque el estudio se ubica en media superior, es plausible que ciertas asignaturas o estilos de docencia reproduzcan jerarquías de género que deriven en microagresiones verbales y psicológicas.

En la Figura 6 se observa que la variable dependiente es el promedio por dimensión (PROM_AV, PROM_AF, PROM_AP, PROM_AS y PROM_AB) y el género es el único predictor. El patrón se muestra claro: el único modelo que alcanza significancia es el de acoso psicológico (PROM_AP), con $R = 0.141$, $R^2 = 0.020$ y R^2 ajustada = 0.016; el valor de $p = 0.034$ confirma un efecto pequeño que explica alrededor del 2 % de la varianza.

Esta señal es coherente con los contrastes ítem por ítem, donde varios reactivos psicológicos mostraron medias superiores en hombres. En acoso verbal (PROM_AV) el modelo

queda cerca del umbral (R = 0.118; R^2 = 0.014; p = 0.077), de modo que no hay evidencia suficiente para afirmarlo como efecto, aunque sugiere una diferencia incipiente.

Para acoso físico (PROM_AF), sexual (PROM_AS) y virtual (PROM_AB) los modelos no resultan significativos (R^2 = 0.000, 0.006 y 0.001, respectivamente; p > .05), con RMSE prácticamente idéntico entre H_0 y H_1, lo que refuerza la ausencia de mejora explicativa al introducir el género.

En adición, estos resultados indicarían que, al agregarse los reactivos a nivel de dimensión, muchas diferencias observadas por ítem tienden a ser despreciables. El efecto del género es pequeño y se concentra en el acoso psicológico; en el resto de las dimensiones, mujeres y hombres presentan promedios similares. Aunque esta información no restringe otras fuentes, ya que las medias elevadas y la baja dispersión en varias escalas sugieren un posible efecto de techo que puede atenuar los resultados y el diseño transversal no permite inferir causalidad. En palabras simples, más que hablar de una percepción general del acoso distinguida por género, la evidencia apunta a focos específicos, con prioridad en el ámbito psicológico, donde sería pertinente profundizar con modelos que incorporen aula-docente y, de ser posible, replicar con muestras probabilísticas.

Figura 6. Regresión lineal por dimensión

Model Summary - PROM_AV

Model	R	R^2	Adjusted R^2	RMSE
H_0	0.000	0.000	0.000	0.517
H_1	0.118	0.014	0.010	0.515

Model Summary - PROM_AF

Model	R	R^2	Adjusted R^2	RMSE
H_0	0.000	0.000	0.000	0.516
H_1	0.021	0.000	−0.004	0.517

Model Summary - PROM_AP

Model	R	R^2	Adjusted R^2	RMSE
H_0	0.000	0.000	0.000	0.629
H_1	0.141	0.020	0.016	0.624

Model Summary - PROM_AS

Model	R	R^2	Adjusted R^2	RMSE
H_0	0.000	0.000	0.000	0.567
H_1	0.074	0.006	0.001	0.567

Model Summary - PROM_AB

Model	R	R^2	Adjusted R^2	RMSE
H_0	0.000	0.000	0.000	0.372
H_1	0.038	0.001	−0.003	0.372

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Por último, la Figura 7 presenta un resumen de hallazgos por dimensión:

Figura 7. Resumen de hallazgos

Dimensión	Ítems sig.	*n*	Grupo	Regresión	Patrón
Acoso verbal	AV_1, AV_8, AV_13	3	Hombres	No sig.	Diferencias puntuales
Acoso físico	Ninguno	0	—	No sig.	Sin diferencias
Acoso psicológico	AP_2, AP_4, AP_8, AP_10, AP_11, AP_14	6	Hombres	Significativa	Mayor consistencia
Acoso sexual	AS_10, AS_12	2	Hombres	No sig.	Focos específicos
Acoso virtual	AB_1, AB_2	2	Hombres	No sig.	Diferencias acotadas

Fuente: *elaboración propia*

Cierre de la discusión

Los resultados permiten responder la pregunta inicial con cierta cautela: mujeres y hombres no perciben el acoso docente-estudiante exactamente de la misma manera, pero tampoco puede hablarse de una diferencia generalizada entre ambos grupos. La evidencia más clara aparece cuando se revisan los reactivos por separado, no cuando se observan los promedios globales de cada dimensión. Por eso, el principal aporte de este análisis no está en afirmar que un género vive más acoso que otro, sino en ubicar conductas concretas donde la diferencia sí aparece.

En el caso de los hombres, los puntajes más altos se concentraron en prácticas asociadas con humillación, descalificación, apodos ofensivos y mensajes que pueden afectar la autoestima o la motivación. Esto resulta relevante porque muchas de estas conductas suelen confundirse con disciplina, exigencia académica o "forma de ser" del docente, cuando en realidad pueden deteriorar el clima de aula y la relación pedagógica. En cambio, en otras dimensiones, las diferencias fueron más débiles o no se sostuvieron al analizar la escala completa, lo que obliga a evitar interpretaciones puntuales.

El hallazgo más consistente se ubicó en el acoso psicológico. Aunque el efecto del género fue pequeño, sí alcanzó significancia estadística en el modelo de regresión, lo cual sugiere que esta dimensión requiere una revisión particular dentro del plantel. No se trata de concluir que el género explique por sí solo el fenómeno, sino de reconocer que algunas formas de trato pueden ser percibidas con distinta intensidad según el grupo al que pertenece el estudiantado.

En una lectura integradora de los resultados, las diferencias observadas entre hombres y mujeres pueden interpretarse a la luz de la evidencia reciente, la cual sitúa la asimetría de poder como un elemento estructural del acoso docente-estudiante, más que como una característica exclusiva de determinadas personas. Investigaciones desarrolladas en distintos contextos educativos coinciden en que las relaciones jerárquicas propias de la interacción pedagógica pueden favorecer formas de violencia que permanecen normalizadas o incluso se presentan bajo la apariencia de disciplina, cuidado o ejercicio legítimo de la autoridad (Tsang, 2025; Saini y Mok, 2025). En el ámbito latinoamericano, Cubillas Rodríguez *et al*. (2025) muestran además que la autoridad pedagógica se encuentra mediada por estereotipos de género que influyen en las formas de interacción entre docentes y estudiantes, mientras que estudios

realizados en otros contextos evidencian que las estructuras de poder autoritarias se asocian con ambientes psicológicos menos favorables para el estudiantado (Heng, 2025). En conjunto, estos hallazgos permiten interpretar las diferencias observadas en este estudio no solo como expresiones individuales de comportamiento, sino como manifestaciones de dinámicas institucionales que requieren ser analizadas desde la organización escolar y las relaciones de poder que la atraviesan. Desde esta perspectiva, los resultados del presente estudio no solo describen diferencias en la percepción del acoso docente-estudiante según el género, sino que aportan evidencia para comprender cómo las relaciones de autoridad y las dinámicas institucionales pueden modular dichas experiencias, lo que plantea retos importantes para la prevención y la intervención educativa.

Por último, conviene recordar que estos resultados corresponden a una muestra y a un contexto escolar específico. El diseño transversal, el uso de autorreporte y la ausencia de otras categorías de identidad limitan el alcance de las conclusiones. Aun así, el estudio ofrece una base útil para fortalecer la prevención, abrir espacios de escucha estudiantil y revisar el ejercicio de la autoridad docente desde una perspectiva de género.

Conclusiones

Este trabajo de investigación se propuso describir, con datos y sin prejuicios, cómo se distribuyen las conductas de acoso docente-estudiante cuando se observan de manera desagregada por género. Con una muestra de 225 personas y un instrumento validado, el análisis por dimensión y por ítem ofrece un panorama matizado, sustentado en Ruiz-Ramírez *et al*. (2020). El primer hallazgo es que no existe un patrón único y lineal: al promediar por dimensión, las diferencias tienden a diluirse; al mirar ítem por ítem, aparecen focos específicos donde las brechas se hacen visibles, según sostienen Albores-Gallo *et al*. (2011).

En la dimensión de acoso verbal se detectaron diferencias significativas en tres reactivos (“gritarme”, “decir cosas para humillarme”, “ponerme apodos ofensivos”), con medias más altas en hombres. No todos los reactivos verbales siguieron esa dirección, pero ahí la señal fue consistente y de tamaño pequeño a moderado. Esta pauta sugiere que ciertos estilos de trato humillante siguen apareciendo y requieren atención puntual en la práctica docente, aun cuando el promedio global de la dimensión no marque una brecha robusta, lo cual se analiza bajo la misma perspectiva de Avilés-Martínez (2002).

En acoso físico, el análisis no mostró diferencias significativas entre mujeres y hombres. Las medias altas y la baja dispersión indican un posible sesgo: la frecuencia reportada es elevada y homogénea, de modo que las variaciones finas quedan amortiguadas, según Albores-Gallo *et al*. (2011). Aun así, se observaron tendencias destacables en tres ítems, insuficientes para alterar la conclusión de esta investigación, pero útiles para orientar futuros seguimientos.

El aspecto más estable se ubica en la dimensión del acoso psicológico. Seis reactivos presentaron diferencias significativas, con medias superiores en hombres. Además, al promediar la dimensión, el modelo de regresión lineal confirmó un efecto pequeño del género ($R^2 \approx 0.02$; $p = 0.034$). En términos conceptuales y no estadísticos, se trata de comentarios

desalentadores, descalificaciones y mensajes que erosionan la autoestima o el clima motivacional. Según Ponce-Valdivia (2024), el clima de aula y las creencias sobre la enseñanza inciden en cómo se ofrece y se recibe la retroalimentación; por ello no sorprende que la señal más estable esté precisamente en la dimensión psicológica. En concordancia con Guevara-Ruiseñor *et al*. (2025), la socialización escolar organiza expectativas y jerarquías; ese entramado puede convertir en "normales" ciertos modos de trato que, vistos de cerca, minan la motivación. Además, para Mora-Mora *et al*. (2021), el bienestar del personal docente modula la calidad del trato cotidiano, por lo que debe incluirse en la lectura de estos hallazgos.

En acoso sexual, dos reactivos mostraron diferencias significativas con medias más altas en hombres; el resto no discriminó por género. En acoso virtual, el patrón fue similar: dos reactivos significativos con medias más altas en hombres y la mayoría sin diferencias. Estos resultados obligan a leer la dimensión con prudencia: lejos de una conclusión tajante, lo que hay son reactivos concretos que requieren intervención específica, por ejemplo, comentarios de connotación sexual, límites del contacto físico, registro y difusión de imágenes.

Hasta este punto, y con base en los hallazgos del análisis estadístico, resulta pertinente recordar que Rodríguez-Domínguez y Tisnado-Osuna (2025) señalan que la escuela no es neutra; subsisten estereotipos que atraviesan los materiales y las rutinas. Para Aguilar-Ramos y Callejas-Téllez (2024), incorporar la perspectiva de género en el currículo y en la formación docente es una vía concreta para desnormalizar esas prácticas.

En el plano digital, la literatura reporta que el profesorado puede fungir como mediador o, en escenarios críticos, como parte de las dinámicas de ciberacoso, según lo estipula Pavez y García (2020), y que la adolescencia concentra mayor exposición a agresiones en línea, según lo menciona el INEGI (2024). A la par, las experiencias diferenciales de discriminación por diversidad sexual deben considerarse para comprender impactos en trayectorias y bienestar según el INEGI (2023) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco (2013).

Desde un análisis amplio, y en concordancia con Ponce-Valdivia (2024), el estudio aporta tres conclusiones de fondo. Primero, al nivel agregado por dimensión, mujeres y hombres presentan promedios similares, con la excepción del acoso psicológico, donde aparece un efecto pequeño a favor de los hombres. Segundo, al nivel de ítem, emergen diferenciaciones focalizadas que se concentran en conductas verbales de humillación, descalificación psicológica, dos indicadores de connotación sexual y dos de entorno digital, casi siempre con medias más altas en hombres, según Pavez y García (2020) y el INEGI (2023). Tercero, en concordancia con Cifuentes Zunino *et al*. (2020) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco (2013), la lectura responsable exige reconocer limitaciones: diseño transversal, muestreo no probabilístico, autorreporte y ausencia de identidades de género distintas a las categorías mujeres y hombres. También es imperante considerar el posible sesgo: al registrarse frecuencias altas y homogéneas, las diferencias finas podrían desvirtuarse en los promedios.

Aun con lo expuesto, la contribución es clara: al centrar la mirada en la relación docente-estudiante se ilumina un terreno menos explorado que el acoso entre pares. Los datos ayudan a pasar del sabemos que existe a sabemos dónde se concentra y cómo se expresa, dando un instrumento útil para la gestión del clima escolar.

En concordancia con Mora-Mora *et al*. (2021), el bienestar del personal docente se conecta con la calidad del trato; por ello, cualquier estrategia de prevención debería integrar acciones de cuidado y apoyo institucional. A nivel de política escolar, estas acciones deben alinearse con protocolos vigentes y materiales operativos para la educación media superior —tomando como base los lineamientos de la SEP (2023), la Secretaría de Educación del Estado de México (2022) y Mexicanos Primero (2019)— y con recomendaciones para desnormalizar estereotipos y fortalecer la participación estudiantil.

En conjunto, los resultados confirman la necesidad de comprender el acoso docente-estudiante como un fenómeno complejo en el que interactúan los factores individuales, relacionales e institucionales. La literatura más reciente coincide en señalar que las respuestas preventivas más efectivas no se limitan a sancionar conductas específicas, sino que buscan transformar las condiciones organizacionales que favorecen su normalización, fortaleciendo la formación docente, la claridad de los protocolos institucionales y una cultura escolar que facilite la denuncia y el acompañamiento oportuno (Hopkins-Doyle *et al*., 2025; Mokaya *et al*., 2025). Asimismo, la evidencia internacional sugiere que la gestión institucional del acoso requiere evitar interpretaciones simplificadas basadas exclusivamente en el género del presunto agresor o de la víctima, privilegiando procesos objetivos sustentados en la evidencia disponible (Robertson *et al*., 2024). Desde esta perspectiva, los hallazgos del presente estudio constituyen un insumo para fortalecer las políticas de prevención y atención en los planteles de educación media superior desde una visión integral y basada en evidencia.

En resumen, el panorama que ofrece este estudio es, por un lado, coherente con la similitud estructural en la mayor parte de la experiencia reportada por mujeres y hombres. En segunda instancia, demuestra diferencias específicas en puntos sensibles del trato verbal, psicológico, sexual y virtual.

Recomendaciones

Acorde con la SEP (2023), el **eje conductor de corresponsabilidad:** todas las acciones se enmarcan en la corresponsabilidad institucional y docente para prevenir y atender violencias con enfoque de género e interseccionalidad.

Protocolos y formación centrados en el trato verbal y psicológico: los resultados señalan focos en gritos, apodos, frases despectivas y mensajes que desmotivan. Se recomienda un protocolo claro que prohíba expresamente estas prácticas y una formación anual en retroalimentación respetuosa, manejo de aula y comunicación no violenta. El objetivo es reducir los reactivos verbales y psicológicos que mostraron fortaleza estadística, con seguimiento directo en aula.

Integrar la perspectiva de género en la práctica cotidiana: según Aguilar-Ramos y Callejas-Téllez (2024) y en concordancia con Rodríguez-Domínguez y Tisnado-Osuna (2025), incorporar la perspectiva de género en el currículo y en la formación docente ayuda a desnaturalizar estereotipos que sostienen microagresiones. Se sugiere incluir casos concretos vinculados con los reactivos significativos y ejercicios de reflexión guiada sobre sesgos.

Vigilancia y apoyo en el entorno digital: dado lo observado en acoso virtual, en las escuelas se debe reforzar reglas sobre grabación, difusión de contenido y uso de dispositivos en clase. Se recomienda una ruta de reporte confidencial y tiempos de respuesta definidos, con medidas de protección inmediatas cuando haya riesgo. Asimismo, incluir microcapacitaciones breves sobre derechos de imagen y huella digital.

Medidas universales y acciones focalizadas: las medias por dimensión son similares entre mujeres y hombres, de modo que convienen medidas generalizadas de convivencia para toda la comunidad. En paralelo, se requieren acciones focalizadas en los reactivos con alta consistencia estadística: observaciones de aula con retroalimentación, tutorías para docentes y alumnos; así como acompañamiento específico donde se detecten prácticas problemáticas.

Cuidado del personal docente: se recomienda implementar programas de bienestar (gestión del estrés, apoyo psicosocial, carga de trabajo razonable). El objetivo es reducir condiciones que facilitan las prácticas de trato inadecuado y mejorar el clima de aula.

Monitoreo periódico y evaluación de impacto: aplicar encuestas breves cada semestre con los mismos reactivos clave, desagregar por mujeres y hombres y reportar los resultados a la comunidad. Establecer metas verificables (por ejemplo, reducir en cierto porcentaje los puntajes de “gritarme” o “hacer comentarios que me desmotivan”) y evaluar el impacto de las intervenciones (metaevaluación).

Gestión de casos y garantías de protección: asegurar canales de denuncia accesibles para las y los estudiantes, con acompañamiento inmediato, confidencialidad absoluta y medidas claras y seguras de no represalia. Capacitar a directivos y coordinaciones para aplicar el protocolo con enfoque restaurativo y, cuando corresponda, con sanciones proporcionales.

Profundización analítica y diseño de futuras mediciones: replicar el estudio con muestras probabilísticas, incluir más planteles y controlar por aula y docente para identificar focos contextuales. Incorporar, cuando sea factible, otras identidades además de mujeres y hombres y módulos cualitativos breves que permitan entender cómo se producen los episodios asociados con los reactivos con más incidencias.

Comunicación con familias y comunidad: informar a familias, sin estigmatizar, sobre buenas prácticas de comunicación en casa y en línea. Difundir materiales breves que ayuden a reconocer señales tempranas de maltrato verbal, psicológico, sexual o virtual y cómo canalizarlas dentro del plantel.

Criterios para la mejora continua: convertir estos hallazgos en un tablero de seguimiento con responsables, plazos y evidencias. Ajustar cada cierto tiempo el plan de formación, los protocolos y los dispositivos de apoyo según los datos. El objetivo es pasar de un diagnóstico puntual a una política sostenida que mantenga con límites claros a las conductas

que hoy aparecen como focos de riesgo y que preserve un trato digno para las y los estudiantes en todos los espacios del plantel.

Formación continua del profesorado en género e interseccionalidad: en concordancia con la SEP (2023) y Mexicanos Primero (2019), recomendar un plan anual de formación en perspectiva de género, diversidad sexual e interseccionalidad, con casos basados en los reactivos que mostraron diferencias y en lineamientos de protocolos de convivencia.

Estrategias de diálogo y acompañamiento psicoemocional: en concordancia con la Secretaría de Educación del Estado de México (2022) y García Villanueva *et al*. (2024), implementar círculos de reflexión con estudiantes y docentes, y un dispositivo de acompañamiento psicoemocional para casos reportados pueden tomarse como base materiales de igualdad de género en educación media superior.

Revisión de normativas con enfoque trans-incluyente: actualizar reglamentos de uniforme, uso del nombre elegido y acceso a sanitarios para evitar la reproducción de sistemas binarios y excluyentes, en consideración con recomendaciones regionales de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco (2013) y los protocolos vigentes de la SEP (2023).

Referencias bibliográficas

Aguilar-Ramos, C. y Callejas-Téllez, A. (2024). Implementación del currículo con perspectiva de género: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. *Runae*, (11), 71-80. https://doi.org/10.70141/runae.11.1012

Aguilar-Riveroll, A. (2025). Desafíos en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana: La revalorización docente y padres de familia agresivos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *15*(30). https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2479

Albores-Gallo, L., Sauceda-García, J., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, *53*(3), 220-227. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006

Ávalos, M., Radovic, A., Gómez, A. y Zacharski, J. (2025). Género y participación estudiantil en investigación. Abordajes desde la Universidad Nacional de Misiones. *Runae*, (13), 78-89. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/1178

Avilés-Martínez, J. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). *Revista Lan Osasuna*, *2*, 1-13. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.maltrato.acoso/Intimidacion_maltrato(JM.Aviles-2002)13p.pdf

Cabezas, P. (2020). La educación técnica industrial para las mujeres, entre la cultura escolar y la coeducación. *Runae*, (5), 47-61. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/414/455

Cifuentes Zunino, F., Pascual Medina, J. y Carrer Russell, C. (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educación Inclusiva*, *13*(2). https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/604

Cubillas Rodríguez, M., Hernández Camarena, K. y Abril Valdez, E. (2025). Autoridad pedagógica y estereotipos de género en la práctica docente universitaria. *Revista*

Educación, *49*(1), 1-23. https://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61000
García Villanueva, J., Moreno García, D. y Hernández Ramírez, C. (2024). *Género en educación: espacio, identidad e intervención.* Universidad Pedagógica Nacional.
Gavilanez, M. (2024). Interacción y gestión de climas áulicos: una aproximación a la mediación docente. *Runae*, (11). https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/929
González-Criollo, J. y Granda-Cruz, A. (2025). Inteligencia artificial en las prácticas educativas en la educación a distancia y en línea. *Runae*, (13), 4-15. https://doi.org/10.70141/runae.13.1207
Guevara-Ruiseñor, E., González-Sánchez, S. y García-López, A. (2025). Educación matemática en niñas y niños de comunidades indígenas en México. Género y socialización. *Runae*, (13), 66-77. https://doi.org/10.70141/runae.13.1190
Heng, Z. (2025). The impact of teacher-student power structure on classroom psychological environment: An educational big data perspective. *Environment and Social Psychology*, *10*(12). https://doi.org/10.59429/esp.v10i12.4341
Hernández, R. y Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, *1*(1). https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/873
Hopkins-Doyle, A., Cameron, L., Spinner, L., Dibb, B., Kočiš, A., Brett, R. y Tenenbaum, H. (2025). Knowledge and comfort predict teaching about sexism in school teachers. *Social Psychology of Education*, *28*, 1-12. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10049-1
Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). *Encuesta nacional sobre discriminación (ENADIS) 2022: Resultados.* Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2024). *Módulo sobre ciberacoso (MOCIBA) 2023: Resultados.* Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
Manzo-Montesdeoca, A. y Siguencia-Vivar, D. (2022). El quehacer docente en la educación inclusiva de las orientaciones sexuales de estudiantes adolescentes. *Runae*, (7), 119-132. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/744
Mexicanos Primero. (2019). *Perspectiva de género en la escuela.* Mexicanos Primero.
Mokaya, A., Kikuvi, G., Mutai, J. y Memiah, P. (2025). A descriptive phenomenological study of school-related gender-based violence: Lived experiences of symbolic violence, harassment, and systemic complicity in a mixed secondary school in Nairobi, Kenya. *BMC Public Health*, *25*. https://doi.org/10.1186/s12889-025-25341-0
Mora-Mora, E., Bonilla-Guachamín, E. y Bonilla-Guachamín, A. (2021). Impacto de la pandemia de covid-19 en los docentes: burnout, ansiedad y depresión. *R*unae, (6), 41-60. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/488
Murillo, F., Martínez-Garrido, C. y Graña, R. (2020). Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter socioeconómico en América Latina. *Runae*, (5). https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/426
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco. (2013). *Acoso escolar por orientación sexual e identidad de género en la escuela.* Oficina Regional de Educación para América Latina.
Pavez, I. y García, L. (2020). Ciberacoso desde la perspectiva docente. Discursos, percepciones y estrategias de profesores en dos ciudades de Chile y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *25*(86), 593-618. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58850
Ponce-Valdivia, F. (2024). Creencias sobre la enseñanza y un contexto educacional motivador en estudiantes de educación superior. *Runae*, (10). http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820008/

Robertson, A., Harris, D. y Karstedt, S. (2024). Giving women the benefit of the doubt? Examining gender differences in schools' management of sexual allegations against employees. *Journal of Child Sexual Abuse*, 565-588. https://doi.org/10.1080/10538712.2024.2385469

Rodríguez-Domínguez, N. y Tisnado-Osuna, A. (2025). La transversalización de género en la educación básica mexicana: análisis de libros de texto de quinto año de primaria en Mazatlán. *Runae*, (13), 16-29. https://doi.org/10.70141/runae.13.1203

Ruiz-Ramírez, R., Zapata, E., Ruiz, F. y García, J. (2020). Manifestaciones del bullying docente en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *22*(1), 1-21. https://doi.org/10.21696/rcsl102120201119

Saini, R. y Mok, S. (2025). What do we know about gender-based violence in schools and universities in India? A scoping study. *Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/00131946.2025.2551745

Santana, D. (2026). Emotional violence by teachers toward students: the adultcentric bias hypothesis. *Front. Psychol*, *17*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1849830

Secretaría de Educación del Estado de México. (2022). *Educación media superior: igualdad de género. Libro para docentes.* Secretaría de Educación del Estado de México.

Secretaría de Educación Pública [SEP]

. (2023). *Protocolo para la convivencia armónica del estudiantado en los planteles federales de EMS*. Secretaría de Educación Pública.

Tsang, E. (2025). From mentor to monster: Symbolic power and silence about sexual harassment in China's ivory tower. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-025-01555-4