



Relación entre *bullying*, violencia escolar y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de nivel medio superior

Alejandro César Antonio Luna Bernal^a
Angela Karina Ávila Hernández^b
Héctor de Jesús Rivas Pérez^c

Como citar este artículo:

Luna Bernal, A. C. A., Avila Hernandez, A. K., & Rivas Perez, H. de J. Relación entre bullying, violencia escolar y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de nivel medio superior. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 8(14). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.284>

Recibido:

20 de Mayo 2024

Aprobado:

19 de Agosto 2024

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

Universidad de Guadalajara, México

Doctor en Psicología. Profesor Investigador de Tiempo Completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, Nivel 1). Miembro del Cuerpo Académico “Adolescentes: mundo y vida” (UDG-CA-967). Correo electrónico: alejandro.luna@academicos.udg.mx

^bORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-6288>

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Licenciada en Filosofía, Maestra y Doctora en Ciencia del Comportamiento. Es Profesora Investigadora de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro y posdoctorante en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, nivel Candidata). Cuenta con publicaciones nacionales e internacionales en torno a las temáticas del análisis de lo social desde la perspectiva evolutiva y desde la ética de los cuidados y la filosofía para la paz. Correo electrónico: angela.avila@uaq.mx

^cORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9682-020X>

Universidad de Guadalajara, México

Licenciado en Filosofía y Maestro en Ciencias Sociales. Profesor Investigador Asociado C en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: hector.rivas@academicos.udg.mx

Relación entre *bullying*, violencia escolar y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de nivel medio superior

Resumen

Actualmente existe una amplia literatura que aborda conceptualmente las diferencias entre violencia escolar y *bullying*; sin embargo, se percibe la falta de estudios que analicen empíricamente sus relaciones. Por otra parte, existe también la necesidad de profundizar en el entendimiento de las vinculaciones entre el manejo constructivo de los conflictos interpersonales, y las distintas manifestaciones de la violencia que experimentan los y las adolescentes en el contexto educativo. En ese marco, el presente estudio se propuso como objetivo analizar las relaciones entre la violencia y el acoso escolar, y los estilos de manejo de conflictos interpersonales, en adolescentes estudiantes de nivel bachillerato. La muestra estuvo conformada por 160 alumnos de cuarto semestre de una escuela preparatoria pública de Guadalajara, Jalisco, México, con rango de edad de 16 a 18 años. Los participantes respondieron tres cuestionarios: el *Conflictalk*, el *de Violencia Escolar Revisado* y el *Multimodal de Interacción Escolar*. Entre los hallazgos, se observó mayor prevalencia de violencia escolar que de *bullying*, mayores porcentajes de Observación que en estudios de referencia, distinto papel de observadores activos y pasivos, dos posibles fenómenos distintos de victimización, correlaciones directas entre

violencia escolar y *bullying*. El estilo agresivo de manejo de conflictos correlacionó de manera directa con todas las dimensiones de violencia escolar y *bullying*; mientras que los estilos pasivo y cooperativo presentaron correlaciones débiles y no significativas con esas variables. Se discuten las implicaciones de estos y otros hallazgos en el contexto de la literatura sobre violencia y manejo de conflictos interpersonales en adolescentes.

Palabras clave: Estilos de manejo de conflictos, Acoso escolar, Violencia, Adolescencia.

Relationship between bullying, school violence and conflict handling styles in teenager high-school students

Abstract

There is currently a vast literature that conceptually addresses the differences between school violence and bullying; however, there is a perceived lack of studies that allow for an empirical analysis of their relationships. On the other hand, there is also a need to deepen the understanding of the links between the capacities for the constructive management of interpersonal conflicts and the different manifestations of violence experienced by adolescents in the educational context. Within this framework, the present study aimed to analyze the possible relationships between violence and bullying, and the styles of interpersonal conflict management in

adolescent high school students. The sample consisted of 160 fourth-semester students from a public high school located in Guadalajara, Jalisco, Mexico, with an age range of 16 to 18 years. The participants answered three questionnaires: the Conflictalk, the Revised School Violence Questionnaire and the Multimodal School Interaction Questionnaire. Among the findings, a higher prevalence of school violence than bullying was observed, higher percentages of Observation than in reference studies, different roles of active and passive observers, two possible distinct victimization phenomena, and direct

correlations between school violence and bullying. The aggressive conflict management style correlated directly with all dimensions of school violence and bullying, while the passive and cooperative styles presented weak and non-significant correlations with these variables. The implications of these and other findings are discussed in the context of the literature on violence and interpersonal conflict management in adolescents..

Keywords: Conflict management styles, Bullying, Violence, Adolescence.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la relación entre diversas manifestaciones de la violencia y el manejo de conflictos interpersonales en adolescentes reviste una gran relevancia. En primer lugar, desde la perspectiva de los estudios sobre violencias, se ha visibilizado la necesidad de esclarecer la relación entre la irrupción de la agresión en las relaciones interpersonales y la falta de habilidades de manejo constructivo de conflictos, de modo que el entendimiento de ese vínculo podría contribuir al diseño de programas de prevención. Por otra parte, desde el propio estudio de las adolescencias conviene profundizar actualmente en el conocimiento de las distintas formas de interacción a través de las cuales se construye el vivir cotidiano de los adolescentes, de forma que puedan vislumbrarse mecanismos para la erradicación de las violencias, y para el fortalecimiento de las convivencias pacíficas.

Considerando todo lo anterior, es que el presente estudio se propuso contribuir a la generación de conocimientos sobre las relaciones entre las violencias que viven los adolescentes en su entorno escolar, y las distintas formas en que tienden a abordar las desavenencias que se le presentan ordinariamente.

MARCO TEÓRICO

Violencia escolar

Si entendemos por violencia “cualquier forma de conducta dirigida a hacer daño o herir a otro ser viviente” (López, 2007, p. 442), entonces la violencia escolar serían todos aquellos comportamientos dirigidos a hacer daño o herir a cualquier miembro de una comunidad escolar. Ahora bien, esta comunidad contempla no solo a los estudiantes, por lo que puede dirigirse también “contra los profesores o la propiedad privada, pudiendo llevarse a cabo los actos violentos en las instalaciones escolares o en los alrededores del centro” (Soriano, 2009, p. 325).

Ahora bien, las posibles formas de violencia contempladas en el contexto educativo son múltiples también y entre ellas se destacan la violencia verbal, la violencia física, la exclusión social, la disrupción en el aula y la violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC) (Álvarez-García et al., 2011). De acuerdo con estos autores, por violencia verbal se entiende todas aquellas manifestaciones verbales que tienen por cometido insultar, agredir, difamar, humillar, etc. Por violencia física se entiende todos aquellos comportamientos que implican algún contacto material cuya consecuencia es el daño, en este sentido se diferencia entre la violencia física directa y la indirecta. Con la primera se hace referencia a los contactos materiales sobre la o las víctimas, mientras que con la segunda se refiere a los posibles daños producidos por contactos materiales en las pertenencias o material de trabajo de la víctima. La exclusión social, por su parte, hace referencia a todas aquellas acciones en las que se discrimina o rechaza a las personas por los motivos que sean. Por último, la violencia a través de las NTIC implica que los actos violentos (ya sean de violencia verbal o de otra índole, como la difusión sin consentimiento de grabaciones, fotografías, etc.) sean perpetrados a través de los medios electrónicos (internet, teléfonos móviles, etc.)

Conducta disruptiva

Por lo que se refiere a la conducta disruptiva, Álvarez-García et al. (2011) la consideran dentro de la violencia escolar; sin embargo, Gordillo et al. (2014) difieren. De acuerdo con Luna et al. (2021) estas conductas pueden ser interpretadas como violencia o no, en función

de las circunstancias. Para todos estos autores, la conducta disruptiva hace referencia a las acciones ejecutadas por el alumnado cuyo resultado es la alteración del proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, el desacuerdo se encuentra en si esta alteración es o no un tipo de agresión (independientemente de si es dirigida hacia el profesorado y/o el alumnado) o es simplemente una forma de no cumplimiento de las normas establecidas para la sana convivencia y para el adecuado desarrollo de una clase.

Esta es una cuestión interesante porque abre la posibilidad de distinguir entre violencia y agresión. De acuerdo con Ávila-Hernández (2023), si bien la agresión es un tipo de violencia, ésta contempla muchos otros aspectos además de la agresión. Cuando se pone el énfasis en que las acciones ejecutadas se encuentran dirigidas a amenazar, dañar, herir, etc. a un o unos organismos en específico (sea por las razones que sean y sea de manera directa o indirecta, verbal o física) se está ante una agresión. Sin embargo, en el caso de los seres humanos y debido a su “naturaleza” (lenguaje, abstracción, creación de cultura, etc.) la agresión puede presentarse aun cuando no se ejecute acción alguna por alguien, o bien, las acciones ejecutadas no se encuentren dirigidas a persona alguna en específico. Lo que Galtung (2003) denomina violencia estructural y la violencia cultural son ejemplos de esto. Por violencia estructural entiende el sistema económico y social que perpetúa la desigualdad social, mientras que por violencia cultural entiende todos los discursos, supuestos, símbolos, etc., que legitiman tanto a la violencia estructural como a la violencia directa en tanto que agresión. De acuerdo entonces con lo anterior, la conducta disruptiva podría ser considerada como un caso de violencia, aunque no necesariamente sea un caso de agresión, esto es, las conductas disruptivas alteran el orden y con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se está violentando tanto al profesorado como al alumnado, no obstante, esto no implica que quien las ejecuta esté agrediendo al profesorado o al alumnado.

Diferencias entre violencia escolar y acoso o *bullying*

Existe una tendencia a confundir la violencia escolar con el maltrato o *bullying* que, de acuerdo García y Ascencio (2015), persiste tanto en medios de comunicación como en las políticas públicas y en la vida cotidiana. No obstante, como ya se veía, el término de

violencia escolar contempla muchas formas posibles tanto de violencia como de agresión, por lo que no puede ser sinónimo del acoso o *bullying*.

Las características que definen al acoso, de acuerdo con Olweus (2005), son: a) que la agresión tiene lugar en una relación interpersonal en la que se presenta un desequilibrio, percibido o real, de poder o fuerza y b) que la agresión es intencionada, dirigida, directa (ya sea física o verbalmente y por el medio que sea) y repetitiva. También es importante hacer notar que el *bullying* no se presenta de manera exclusiva en el ambiente escolar, por lo que, tal como dice Luna et al. (2021) no existe una inclusión de la categoría de *bullying* dentro de la de violencia escolar, “sino sólo una intersección entre ellas” (p. 81).

Por último cabe considerar que desde una perspectiva psicosocial es importante estudiar a los distintos agentes involucrados dentro del fenómeno: acosador, víctima y observador (Sandoval et al., 2023). Por ejemplo, según Garaigordobil et al. (2019) en México las prevalencias informadas en las investigaciones han oscilado entre 8.2% y 31.3% cuando se considera el punto de vista del agresor, entre 13% y 25.8% desde la perspectiva de las víctimas, y entre 34.5% y 49.7% por los observadores.

Estilos de manejo de conflictos interpersonales

De acuerdo con Luna-Bernal et al. (2021) los estilos de manejo de conflictos pueden definirse como “las maneras en que los individuos se comportan habitualmente al hacer frente a situaciones de conflicto interpersonal” (p. 40). En la literatura académica existen varios modelos para estudiar estos estilos, en el presente estudio decidimos basarnos en el propuesto por Kimsey y Fuller (2003) que fue diseñado específicamente para el trabajo con adolescentes desde una mirada comunicativa y que supone que “las orientaciones actitudinales y comportamentales de los adolescentes durante los conflictos se manifiestan en el tipo de mensajes verbales con que éstos abordan tales situaciones” (Luna-Bernal et al., 2021, p. 48).

Este modelo ha sido empleado anteriormente en diversos trabajos realizados en España y en México con población adolescente (De la Rosa et al., 2018; De la Rosa- Vázquez y Garza-Sánchez, 2021; Garaigordobil et al., 2016; Laca et al., 2006; Luna y Laca, 2017; Luna et al., 2022) e identifica tres estilos, diferenciados a partir del énfasis dado a las propias

necesidades, a los intereses de la contraparte, o al problema en sí mismo. El estilo enfocado en sí mismo ha sido considerado por Garaigordobil et al. (2016) como agresivo puesto que el adolescente asume una actitud hostil y autoritaria pretendiendo imponer sus propios intereses. El estilo enfocado en la contraparte se considera pasivo (Garaigordobil et al., 2016) en tanto que emplea frases u oraciones que comunican su propósito de complacer a al otro y eludir una confrontación. Finalmente, el estilo enfocado en el problema se considera cooperativo (Garaigordobil et al., 2016) puesto que el joven pronuncia mensajes invitando a su contraparte a colaborar para hallar alguna solución de manera conjunta.

Un esquema útil para representar las relaciones entre los conceptos de convivencia, conflicto y violencia es el modelo propuesto por Luna et al. (2021), en el que es dable diferenciar cuatro tipos de situaciones: a) convivencia armónica o convivencia sin conflicto, b) conflictos que se abordan de manera pacífica o convivencia con conflictos, c) conflictos que se abordan de manera violenta o violencias dentro de interacciones conflictivas, y d) violencias que ocurren sin un contexto previo de conflicto, es decir, actos de agresión abierta o “gratuita” donde hay una víctima y un victimario. El concepto de convivencia pacífica abarca los incisos a) y b), y la violencia los incisos c) y d), de acuerdo con los autores mencionados.

En congruencia con todo lo anterior, el presente estudio planteó como objetivo analizar las posibles relaciones entre violencia escolar, acoso escolar, y los estilos de manejo de conflictos interpersonales en adolescentes estudiantes de bachillerato con la finalidad de generar datos que contribuyan al entendimiento del papel que podría tener la formación de las habilidades de gestión constructiva de conflictos en la prevención de la violencia y en la promoción de una cultura de paz.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Se llevó a cabo un estudio con enfoque cuantitativo, con un diseño transversal y de alcance descriptivo y correlacional.

Participantes

En el presente estudio participaron 160 adolescentes (65 hombres y 95 mujeres) de 4to. semestre de una escuela preparatoria pública ubicada en el oriente de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México, la cual ha sido identificada como un área con condiciones de vulnerabilidad social y violencia crónica (Zapata, 2022). El rango de edad fue de 16 a 18 años, con media en 16.38 y desviación estándar de 0.55.

Instrumentos

La batería de test psicométricos se conformó mediante 12 instrumentos. Para el presente estudio fueron consideradas sólo las respuestas a tres de ellos: el *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado* (CUVE-R), el *Cuestionario multimodal de interacción escolar* (CMIE-IV), y el *Cuestionario Conflictalk*. Los instrumentos fueron colocados en un formulario de Google (*Google Forms*) y respondidos por los alumnos dentro del aula de clases, usando conexión a Internet y un dispositivo electrónico (*smartphone*, tableta, o computadora). Las características de los tres instrumentos considerados para la presente investigación son las siguientes.

Para estudiar la violencia escolar se utilizó el *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado* (CUVE-R) (Álvarez-García et al., 2011) diseñado para registrar “la percepción del alumnado sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar protagonizados por estudiantes y profesorado” (Álvarez-García, 2011, p. 61). Está conformado por 31 reactivos divididos en seis escalas: Violencia de profesorado hacia alumnado, Violencia física por parte del alumnado, Violencia verbal por parte del alumnado, Exclusión social, Disrupción en el aula, y Violencia a través de las NTIC. En las indicaciones, se le pide a los participantes que informen con qué frecuencia el profesorado o el alumnado de su clase protagoniza los hechos que se mencionan en los reactivos. El formato de respuesta es una escala Likert de cinco puntos: (1 =nunca 5=siempre). Para su calificación, se obtiene la media aritmética y las desviaciones estándar de los reactivos que componen cada escala.

El CUVE en su versión original fue propuesto por Álvarez-García et al. (2006). Posteriormente, Álvarez-García et al. (2011) propusieron una versión revisada (CUVE-R) que se enfocara en la frecuencia de incidentes violentos desarrollados en la

clase y que incorporara otros tres tipos de violencia no contemplados en el original. Para ello se añadieron inicialmente 13 nuevos reactivos, para un total de 42 de los cuales se seleccionaron finalmente los 31 que componen el CUVE-R. En su estudio de validación mediante análisis factorial confirmatorio, pusieron a prueba dos modelos (uno de ocho factores y otro de seis), concluyendo que ambos modelos podían representar aceptablemente bien la estructura interna del instrumento, aunque se detectaron pequeñas diferencias en el ajuste favorables al M8F. En el presente estudio se decidió emplear el modelo de seis factores debido a que las escalas correspondientes presentaron mejores índices de confiabilidad con los datos de la muestra participante. Los valores alfa de Cronbach se muestran en la Tabla 1.

El segundo instrumento, el *Cuestionario multimodal de interacción escolar* (CMIE-IV), está diseñado para evaluar el acoso escolar. Consta de 36 reactivos divididos en cuatro escalas: Comportamientos intimidatorios (acosador), Victimización recibida (acosado), Observador activo en defensa del acosado, Acoso extremo/ ciberacoso, y Observador pasivo. Cada reactivo representa situaciones que pueden ocurrir en el colegio del participante. Para responder, se le pide señalar cuántas veces ha vivido cada de ellas en los últimos dos meses. El formato de respuesta es una escala Likert (1 = Nunca a 4 = Muchas). Para calificarlo, se obtiene la media aritmética y las desviaciones estándar. El CMIE-IV fue desarrollado en España por Caballo et al. (2012) con 1067 escolares de 12 colegios en de distintas provincias andaluzas, con edades de 9 a 15 años. En el presente estudio, se consideró útil su aplicación a población adolescente mexicana, dado que permite obtener información referente a los diversos roles que los alumnos pueden tener al implicarse en situaciones de acoso escolar. Los índices de confiabilidad obtenidos con los datos de la presente muestra se exhiben en la Tabla 1.

Para analizar los estilos de manejo de conflictos se utilizó la traducción castellana realizada por Laca et al. (2006) del Cuestionario *Conflictalk* (*Conflictalk Questionnaire*) de Kimsey y Fuller (2003). Esta traducción fue validada también por Garaigordobil et al. (2016) en el país vasco y Luna (2019) en México. Esta integrado por 18 reactivos; cada reactivo es una frase que representa lo que un individuo podría decir durante una confrontación con otra

persona. Los reactivos se encuentran distribuidos en tres escalas que representan los tres tipos distintos de estilos de resolución de conflictos mencionados antes (agresivo, pasivo, y cooperativo). Se responde mediante una escala Likert (1 = Nunca a 5= Siempre). El cálculo de las puntuaciones se realiza con la media aritmética de los reactivos correspondientes a cada escala. En el presente estudio se utilizó la composición factorial reportada por Luna (2019). Los índices de confiabilidad se muestran también en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y confiabilidad

	M (DE)	Asimetría (EE = 0.19)	Curtosis (EE = 0.38)	Confiabilidad
<i>Violencia escolar</i>				
Violencia del profesorado hacia el alumnado	1.98 (0.79)	0.59	-0.50	.85
Violencia física por parte del alumnado	1.94 (0.77)	0.57	-0.61	.79
Violencia verbal por parte del alumnado	2.50 (0.83)	-0.12	-0.89	.78
Exclusión social	1.96 (0.84)	0.63	-0.34	.65
Disrupción en el aula	2.80 (1.08)	0.06	-0.84	.75
Violencia a través de las NTIC	1.85 (0.78)	0.88	-0.19	.84
<i>Acoso escolar</i>				
Comportamientos intimidatorios (acosador)	1.47 (0.51)	1.41	1.65	.89
Victimización recibida (acosado)	1.56 (0.51)	0.97	0.45	.83
Observador activo en defensa del acosado	2.18 (0.68)	0.43	-0.21	.82
Acoso extremo / ciberacoso (acosado)	1.16 (0.26)	2.03	4.22	.53
Observador pasivo	1.90 (0.67)	0.78	0.90	.77
<i>Estilos de manejo de conflictos</i>				
Estilo orientado hacia uno mismo	1.66 (0.61)	1.17	1.48	.69
Estilo orientado hacia otros	2.56 (0.83)	0.27	-0.61	.72
Estilo orientado hacia el problema	3.75 (0.91)	-0.63	-0.36	.86

Nota. N = 160. Confiabilidad alfa de Cronbach.

PROCEDIMIENTO

El plantel educativo se eligió por conveniencia, considerando una relación institucional previa que se tenía con los directivos del mismo. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en febrero de 2023. Una vez dentro de cada aula seleccionada se informó a los estudiantes los objetivos del estudio. Se les explicó que su participación sería completamente anónima y voluntaria, permitiendo salir del aula a los que no desearan participar. Se les comentó también que toda la información sería tratada de manera estrictamente confidencial y únicamente para fines científicos. También se les explicó que en los instrumentos utilizados no había respuestas malas y buenas, sino que lo más relevante para la investigación era que sus respuestas fueran lo más sinceras posibles. Los alumnos respondieron dentro del aula de clases, usando conexión a Internet y un dispositivo electrónico (*smartphone*, tableta, o computadora).

Análisis estadístico

En primera instancia, se buscó identificar el grado de presencia de las distintas dimensiones de las violencias y de los estilos de manejo de conflictos en la muestra, para lo que se realizó un cálculo de las puntuaciones de las variables de estudio, siguiendo los procedimientos especificados para cada cuestionario. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los reactivos de los instrumentos. Esto con el fin de profundizar en la descripción de la prevalencia del fenómeno.

Posteriormente, se realizó un análisis de los valores de sesgo y curtosis con la finalidad de comprobar si se cumplía o no con el supuesto de normalidad necesario para las pruebas paramétricas. Se utilizó el criterio propuesto por George y Mallery (2020), según el cual valores dentro del rango +2-2 se consideran aceptables, y dentro del rango +1-1 excelentes. Se encontró que todas las variables se ubicaron dentro del rango recomendado, a excepción de la dimensión de acoso extremo / ciberacoso (acosado). Por tanto, se decidió emplear pruebas paramétricas en todos los análisis correlacionales, interpretando solamente con cautela lo referente a la dimensión señalada.

De esta manera se llevaron a cabo los análisis de correlaciones Pearson entre los puntajes de la violencia y el acoso escolares, por un lado, y entre éstos y los estilos de manejo de conflictos interpersonales. Para valorar los resultados de esta prueba se consideró la dirección de las correlaciones obtenidas (si eran directas o inversas), así como si eran estadísticamente significativas al nivel $p < .05$ o $p < .01$. Para evaluar la fuerza de la correlación se utilizó el criterio propuesto por Cohen (1988), de acuerdo con el cual una correlación de .1 se estima débil, una de .3 se valora como moderada y una de .5 o más como fuerte.

Aspectos éticos

La presente investigación se desarrolló observando los parámetros éticos establecidos tanto por la *American Psychological Association* [APA] (2017), como por la Sociedad Mexicana de Psicología [SMP] (2010).

RESULTADOS

Violencia escolar

En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de respuesta de los estudiantes participantes a cada uno de los reactivos del *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado* (CUVE-R), agrupados según las escalas del instrumento. Del lado derecho, se muestra un porcentaje de implicación que es resultado de sumar las columnas de “pocas veces”, “algunas veces”, “muchas veces” y “siempre”, este valor representa el porcentaje de alumnos que resultó haber identificado por lo menos una vez cada una de las situaciones descritas en los reactivos.

Como se puede observar, en la violencia del profesorado hacia el alumnado el porcentaje de frecuencia de ocurrencia promedio fue de 54.3%. La conducta que obtuvo la mayor prevalencia fue bajar la calificación a algún estudiante como castigo, alcanzando un 76.9%. En segundo lugar, no escuchar al alumnado presentó un 56.9% de frecuencia de ocurrencia.

En la violencia física por parte del alumnado, el porcentaje de implicación fue de un 48.8%. En cuanto a los comportamientos de violencia física en particular, se observan tres niveles. En primer lugar, los actos que se realizan a modo de broma (70.1%), y esconder pertenencias para fastidiar (65.7%). En segundo lugar, las agresiones físicas dentro del plantel (50.1%) y en los alrededores del mismo (48.1%). En tercer lugar, la violencia sobre las cosas en la forma de robar objetos o dinero (45.1%) y esconder pertenencias o material del profesorado (13.8%), aunque en esta última el porcentaje es visiblemente menor con respecto a todas las demás.

En la violencia verbal por parte del alumnado el porcentaje promedio fue de 69.2%. Aquí también se observan tres niveles: en primer término, hablar mal unos de otros (91.9%) y extender rumores negativos (81.2%); en segundo lugar, los insultos (66.4%) y el poner apodos molestos (59.3%); en tercer término, faltar al respeto al profesor (58.8%) e insultarle (57.6%).

En la variable de exclusión social se presentó un porcentaje promedio de 50.1%. Entre los motivos de discriminación el más alto fue notas bajas (61.9%), seguido de obtener buenos resultados académicos (59.5%) y, en tercer lugar, la nacionalidad (28.8%).

En cuanto a la disrupción en el aula, el porcentaje promedio fue de 79.0%. El comportamiento disruptivo con mayor prevalencia fue ni trabajar ni dejar trabajar (80.6%), seguido de dificultar las explicaciones del profesorado hablando durante clase (79.5%) y con su comportamiento (76.9%).

Finalmente, en lo relativo a la violencia a través de las NTIC se observó una prevalencia promedio de 44.3%. La forma con mayor porcentaje fue grabar o fotografiar con el celular a otros compañeros o compañeras (74.4%), y a profesores (49.5%), seguida de enviar mensajes de ofensa, insulto o amenaza mediante el celular a otros estudiantes (45%).

Tabla 2. Porcentajes de respuesta e implicación en variables de violencia escolar

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Implicación
Violencia del profesorado hacia el alumnado						
5. El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas	46.3	19.4	23.8	7.5	3.1	53.8
9. El profesorado ridiculiza al alumnado	49.4	27.5	13.1	6.3	3.8	50.7
12. El profesorado ignora a ciertos alumnos o a ciertas alumnas.	44.4	30.6	13.1	9.4	2.5	55.6
15. El profesorado castiga o llama la atención injustamente	45.6	25.6	21.3	5.0	2.5	54.4
18. El profesorado baja la nota a algún o a alguna estudiante como castigo.	23.1	25.6	23.1	14.4	13.8	76.9
23. El profesorado insulta al alumnado	68.1	18.1	11.3	1.9	0.6	31.9
27. El profesorado no escucha a su alumnado	43.1	32.5	16.3	5.6	2.5	56.9
Porcentaje promedio	45.7	25.6	17.4	7.2	4.1	54.3
Violencia física por parte del alumnado						
2. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo	55.0	17.5	18.8	5.0	3.8	45.1
16. Algunos estudiantes esconden pertenencias del profesorado o material del centro necesario en su trabajo, para molestarle deliberadamente	86.3	9.4	4.4	0.0	0.0	13.8
19. Determinados estudiantes dan sapes, golpes o cachetadas a sus compañeros o compañeras, bromeando	30.0	21.3	22.5	16.9	9.4	70.1
21. Los estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar	50.0	23.1	16.3	6.9	3.8	50.1
25. Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar	51.9	23.1	13.8	8.1	3.1	48.1

26. Algunos estudiantes esconden pertenencias de otros compañeros o compañeras, para fastidiar	34.4	25.6	21.9	11.9	6.3	65.7
Porcentaje promedio	51.3	20.0	16.3	8.1	4.4	48.8
Violencia verbal por parte del alumnado						
1. El alumnado pone apodos molestos a sus compañeros o compañeras	40.6	25.6	20.0	10.6	3.1	59.3
3. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras	18.8	20.6	24.4	18.1	18.1	81.2
7. Los estudiantes hablan mal unos de otros	8.1	14.4	20.6	21.3	35.6	91.9
10. El alumnado falta al respeto a su profesorado en el aula	41.3	29.4	20.0	7.5	1.9	58.8
14. Los estudiantes insultan a profesores o profesoras	42.5	26.9	22.5	4.4	3.8	57.6
17. El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras	33.8	21.3	26.3	15.0	3.8	66.4
Porcentaje promedio	30.9	23.0	22.3	12.8	11.1	69.2
Exclusión social						
4. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenos resultados académicos	40.6	17.5	23.8	11.9	6.3	59.5
8. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas	38.1	25.0	23.8	10.6	2.5	61.9
29. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad	71.3	15.6	8.8	3.8	0.6	28.8
Porcentaje promedio	50.0	19.4	18.8	8.8	3.1	50.1
Disrupción en el aula						

11. El alumnado dificulta las explicaciones del profesor o de la profesora con su comportamiento durante la clase.	23.1	28.1	30.6	11.9	6.3	76.9
22. Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto	19.4	16.9	18.1	15.6	30.0	80.6
30. El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase	20.6	26.3	25.6	16.3	11.3	79.5
Porcentaje promedio	21.0	23.8	24.8	14.6	15.9	79.0
Violencia a traves de las NTIC						
6. Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse	25.6	17.5	22.5	21.3	13.1	74.4
13. Ciertos estudiantes envían a compañeros o compañeras mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza	55.0	22.5	13.8	8.1	0.6	45.0
20. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores con el celular, para burlarse de ellos	50.6	18.8	16.9	9.4	4.4	49.5
24. Algunos estudiantes envían mensajes a compañeros o compañeras a través de las redes sociales (Twitter, Facebook,..) de ofensa, insulto o amenaza.	62.5	19.4	10.0	6.9	1.3	37.6
28. Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros o compañeras	63.8	22.5	9.4	4.4	0.0	36.3
31. Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de profesores o profesoras	76.9	13.8	6.9	2.5	0.0	23.2
Porcentaje promedio	55.7	19.1	13.3	8.8	3.2	44.3

Nota. $N = 160$. Los números a la izquierda de las oraciones corresponden al número de reactivo en el *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R)*. El porcentaje de implicación se obtuvo al sumar las columnas de pocas, algunas, muchas y siempre, por lo que contrastarse con la primera columna (nunca), se debe considerar que el efecto del redondeo a una decimal puede ocasionar algunos desajustes respecto al 100%.

Bullying o acoso escolar

En la Tabla 3 se presentan los porcentajes de frecuencia de ocurrencia de respuesta a cada uno de los reactivos del CMIE-IV, agrupados según las escalas del instrumento. Del lado derecho, se muestra el porcentaje de implicación resultado de sumar las tres columnas distintas a “nunca” y que representa el porcentaje de alumnos que identificó al menos una vez las situaciones descritas por los items.

En la dimensión de Comportamientos intimidatorios (acosador) el promedio de prevalencia fue de 32.8%. Las conductas con mayor porcentaje fueron reírse de algún compañero (70.7%), burlarse de otros estudiantes (39.4%), que les haga gracia cuando insultan o se burlan de alguien en clase (36.8%), y cuando se pone en ridículo a algún compañero (35.6%).

La Victimización recibida (acosado) presentó un 35.4% de prevalencia promedio. La forma más común fue haber recibido insultos (67.5%), seguida de haber sido ignorado (61.3%) y ser objeto de risas y burlas (60.1%). En un segundo lugar se ubicó el que los compañeros le critiquen por cualquier cosa que haga o diga (38.8%), que le pongan apodos (31.3%) y que hagan cosas para molestarle (29.4%).

En Acoso extremo/ ciberacoso (acosado) el porcentaje promedio fue de 11.6%. La modalidad con mayor implicación fue “se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)” con un 27.5%, seguida de que se hayan subido fotos o videos de la víctima a internet o que se los hayan pasado a través del celular sin su consentimiento (14.4%), y en tercer lugar, haber recibido amenazas o insultos a través de medios electrónicos (12.5%).

En Observador pasivo el porcentaje promedio fue de 62.2%. Un 63.8% afirmó haberse quedado quieto sin hacer nada o marcharse en caso de presenciar que se pega a alguien, o que se hacen cosas para molestar a algún compañero (63.85), que se amenaza a alguien (61.9%) y cuando se ignora a algún compañero (59.4%).

Finalmente, en la dimensión de Observador activo en defensa del acosado la prevalencia promedio fue de 73.5%. Las formas más frecuentes fueron intentar parar a quienes se ríen o burlan de algún compañero (78.1%), tratar de cortar la situación si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (76.9%), e intervenir si se hacen cosas para molestar a algún compañero (75%).

Tabla 3. Porcentajes de respuesta e implicación en variables de acoso escolar

	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas	Implicación
Comportamientos intimidatorios (acosador)					
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.)	70.0	21.9	6.3	1.9	30.1
5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero	64.4	28.1	6.9	0.6	35.6
9. Me he reído de algún compañero	29.4	36.9	19.4	14.4	70.7
13. Me hace gracia cuando insultan o se burlan de alguien de clase	63.1	25.6	8.1	3.1	36.8
16. Gasto bromas pesadas a otros compañeros	83.1	11.9	2.5	2.5	16.9
23. Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros	65.0	22.5	8.1	4.4	35.0
25. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole apodos, etc.)	66.3	23.1	8.8	1.9	33.8
28. Si pegan a otro compañero animo para que continúe la situación	91.3	7.5	1.3	0.0	8.8
30. Me burlo de algunos compañeros	60.6	28.1	6.9	4.4	39.4
33. Cuando se meten con algún compañero me río.	78.8	16.3	5.0	0.0	21.3
Porcentaje promedio	67.2	22.2	7.3	3.3	32.8
Victimización recibida (acosado)					
1. Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío)	38.8	37.5	16.3	7.5	61.3
7. Me han insultado	32.5	25.0	22.5	20.0	67.5
11. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos)	72.5	16.9	5.6	5.0	27.5
15. Se han reído o burlado de mí	40.0	29.4	16.9	13.8	60.1
17. Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga	61.3	21.9	12.5	4.4	38.8

20. Me han puesto apodos que me hacen sentir mal	68.8	20.6	6.9	3.8	31.3
22. Me obligan a hacer cosas que no quiero.	91.3	6.3	1.3	1.3	8.9
29. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás	76.3	17.5	4.4	1.9	23.8
31. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido	95.0	3.8	1.3	0.0	5.1
35. Mis compañeros hacen cosas para molestarte	70.6	22.5	5.0	1.9	29.4
Porcentaje promedio	64.7	20.1	9.3	6.0	35.4

Observador activo en defensa del acosado

3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere me meto para cortar la situación	23.1	38.1	28.8	10.0	76.9
19. Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero	27.5	40.0	22.5	10.0	72.5
21. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación	27.5	38.1	21.9	12.5	72.5
24. Si hacen cosas para molestar a algún compañero intervengo para cortar la situación	25.0	40.0	27.5	7.5	75.0
26. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo	21.9	43.1	27.5	7.5	78.1
36. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro	34.4	31.3	26.9	7.5	65.7
Porcentaje promedio	26.6	38.4	25.9	9.2	73.5

Acoso extremo / ciberacoso (acosado)

4. He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo	92.5	5.0	1.9	0.6	7.5
10. Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)	72.5	17.5	7.5	2.5	27.5
12. He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo	94.4	3.1	1.9	0.6	5.6

18. Han subido fotos o vídeos míos a internet o se los han pasado a través del celular sin mi consentimiento	85.6	11.3	2.5	0.6	14.4
27. He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.	87.5	8.1	3.1	1.3	12.5
32. Me han amenazado con hacer daño a mi familia	98.1	1.9	0.0	0.0	1.9
Porcentaje promedio	88.4	7.8	2.8	0.9	11.6
Observador pasivo					
6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	36.30	37.50	20.00	6.30	63.8
8. Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	36.30	43.10	16.30	4.40	63.8
14. Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	40.60	38.10	14.40	6.90	59.4
34. Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	38.10	41.30	15.00	5.60	61.9
Porcentaje promedio	37.83	40.00	16.43	5.80	62.2

Nota. $N = 160$. Los números a la izquierda de las oraciones corresponden al número de reactivo en el *Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)*. El porcentaje de implicación se obtuvo al sumar las columnas de *pocas*, *bastantes* y *muchas*, por lo que contrastarse con la primera columna (*nunca*), se debe considerar que el efecto del redondeo a una decimal puede ocasionar algunos desajustes respecto al 100%.

Comparativo entre violencia y acoso escolares

En términos generales, se aprecia que los porcentajes promedio de violencia escolar tienden a ser mayores que los de *bullying*. Sin embargo, lo más sobresaliente es el hecho de que tales porcentajes varían dependiendo de la dimensión que se esté considerando. Así, dentro de la violencia escolar, los valores van desde un 44.3% de violencia a través

de NTIC, pasando por violencia física por parte del alumnado (48.8%), exclusión social (50.1%), violencia del profesorado hacia el alumnado (54.3%), violencia verbal (69.2%), hasta el 79% obtenido por disrupción en el aula (79%). Por su parte, dentro del acoso escolar las prevalencias se sitúan en el rango entre el 11.6% para las víctimas de acoso extremo y ciberacoso, pasado por comportamientos intimidatorios (acosador) (32.8%), victimización recibida (acosado) (35.4%), hasta los porcentajes de observador pasivo (62.2%) y de observador activo en defensa del acosado con 73.5%.

Estilos de manejo de conflictos

En la Tabla 4 se presentan los porcentajes de respuesta de los participantes a cada uno de los reactivos del *Cuestionario Conflictalk*, agrupados por cada una de las tres escalas del instrumento.

El estilo orientado hacia uno mismo presentó un porcentaje promedio de 37.5%. La frase más frecuente fue “Si no quieres hacerlo, olvídale; ya se lo pediré a algún otro” con un 55% de implicación, seguida de “No puedes hacer nada. Apártate de mi camino y déjame hacerlo” (47.5%).

En cuanto al estilo orientado hacia otros, la prevalencia promedio fue de 72.5%. Las oraciones con mayor porcentaje fueron “No se me da bien esto. Simplemente, no sé cómo hacer que te sientas mejor” (84.4%) y “Quisiera que pudiéramos evitar todo este asunto” (81.9%).

Finalmente, en lo que corresponde al Estilo orientado hacia el problema resultó que un 94.5% del estudiantado afirmó haber empleado este estilo al menos una vez. Las frases más frecuentes fueron las siguientes tres, obteniendo un 96.9% de implicación cada una: “Vamos a hablar sobre esto y a encontrar una solución”, “Funcionará si trabajamos juntos” y “Trabajaremos para sacar esto adelante”.

Tabla 4. Porcentajes de respuesta en estilos de manejo de conflictos interpersonales

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Implicación
<i>Estilo orientado hacia uno mismo</i>						
1. ¿No te das cuenta de lo estúpido/a que eres?	57.5	23.8	12.5	3.1	3.1	42.5
8. ¡Cállate! ¡No tienes razón! No voy a escucharte.	66.9	16.3	10.0	5.6	1.3	33.1
9. ¡Es culpa tuya! Y no voy a ayudarte.	67.5	18.8	8.1	4.4	1.3	32.5
10. Harás lo que yo te digo. ¡Te voy a obligar!	85.6	8.8	5.0	0.6	0.0	14.4
16. Si no quieres hacerlo, olvídale; ya se lo pediré a algún otro.	45.0	20.0	20.0	8.8	6.3	55.0
18. No puedes hacer nada. Apártate de mi camino y déjame hacerlo.	52.5	21.3	18.8	5.0	2.5	47.5
Porcentaje promedio	62.5	18.2	12.4	4.6	2.4	37.5
<i>Estilo orientado hacia otros</i>						
2. No se me da bien esto. Simplemente, no sé cómo hacer que te sientas mejor.	15.6	21.9	33.1	19.4	10.0	84.4
4. No te sirvo de ayuda. Nunca sé que decir.	29.4	25.0	29.4	6.9	9.4	70.6
6. Quisiera que pudiéramos evitar todo este asunto.	18.1	21.9	28.1	10.0	24.9	81.9
13. De acuerdo, me rindo, lo que tú quieras.	40.0	31.3	15.6	6.9	6.3	60.0
14. No quiero hacer esto nunca más. Vamos cada uno por su lado.	35.6	22.5	21.9	9.4	10.6	64.4

15. Esto no va a ninguna parte, olvidemos todo el asunto, ¿de acuerdo?	26.3	23.1	21.3	13.8	15.6	73.7
Porcentaje promedio	27.5	24.3	24.9	11.1	12.8	72.5
<i>Estilo orientado hacia el problema</i>						
3. ¿Qué está pasando? Necesitamos hablar.	5.0	11.3	23.8	21.3	38.8	95.0
5. Tenemos que concretar eso.	6.9	18.1	31.9	23.1	20.0	93.1
7. Vamos a hablar sobre esto y a encontrar una solución.	3.1	9.4	21.9	20.6	45.0	96.9
11. Funcionará si trabajamos juntos.	3.1	7.5	21.3	19.4	48.8	96.9
12. Trabajaremos para sacar esto adelante.	3.1	6.9	16.9	23.8	49.4	96.9
17. Necesitamos concretar juntos cuál es el problema.	11.9	15.6	24.4	20.6	27.5	88.1
Porcentaje promedio	5.5	11.5	23.4	21.5	38.3	94.5

Nota. $N = 160$. Los números a la izquierda de las oraciones corresponden al número de reactivo en el *Cuestionario Conflictalk*. El porcentaje de implicación se obtuvo al sumar las columnas de *pocas*, *algunas*, *muchas* y *siempre*, por lo que contrastarse con la primera columna (*nunca*), se debe considerar que el efecto del redondeo a una decimal puede ocasionar algunos desajustes respecto al 100%.

Correlaciones entre violencia y acoso escolares

En la Tabla 5 se presenta el resultado del análisis correlacional entre las variables de violencia escolar y acoso escolar. Como se puede observar, todas las de violencia escolar correlacionaron entre sí de manera fuerte, directa y estadísticamente significativa. Por su parte, se hallaron correlaciones directas de grado moderado a fuerte entre las variables de acoso escolar entre sí, excepto con Observador activo en defensa de la víctima. Se observa una tendencia de todas las variables de violencia escolar a tener una correlación directa y estadísticamente significativa con todas las de acoso escolar, aunque de grado entre bajo y

moderado. Las excepciones son las siguientes: Acoso extremo / ciberacoso (acosado) tuvo una correlación débil y no significativa con Disrupción en el aula; Observador activo en defensa de la víctima presentó una tendencia hacia correlaciones débiles y no significativas con todas las demás variables, y mostró una correlación negativa e inversa de grado entre débil y moderado con Observador pasivo.

Tabla 5. Correlaciones entre variables de la violencia y del acoso escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Violencia escolar										
1.- Violencia del profesorado hacia el alumnado	--									
2.- Violencia física por parte del alumnado	.46**	--								
3.- Violencia verbal por parte del alumnado	.51**	.69*--*	--							
4.- Exclusión social	.41**	.61**	.63**	--						
5.- Disrupción en el aula	.45**	.52**	.65**	.48**	--					
6.- Violencia a través de las NTIC	.53**	.78**	.69**	.65**	.54**	--				
Acoso escolar										
7.- Comportamientos intimidatorios (acosador)	.38**	.39**	.39**	.33**	.35**	.39**	--			
8.- Victimización recibida (acosado)	.33**	.39**	.43**	.39**	.28**	.44**	.49**	--		
9.- Observador activo en defensa del acosado	.03	.02	.06	.10	-.01	.05	-.03	.11	--	
10.- Acoso extremo / ciberacoso (acosado)	.23**	.45**	.30**	.43**	.13	.45**	.35**	.64**	.06	--
11.- Observador pasivo	.34**	.30**	.37**	.29**	.36**	.20*	.24**	.19*	-.22**	.12

Nota. N = 160. Se realizaron correlaciones bivariadas Pearson. *p > .05, **p > .01

Correlaciones de estilos de manejo de conflictos con violencia y acoso escolares

En la Tabla 6 se exponen los resultados del análisis correlacional entre manejo de conflictos, violencia y acoso escolares. Como se puede observar, el estilo agresivo presentó correlaciones directas estadísticamente significativas de grado entre débil y moderado con la mayoría de las variables tanto de violencia como de acoso escolar, exceptuando Violencia verbal por parte del alumnado, Disrupción en el aula, y Observador activo en defensa del acosado. Por su parte, los estilos pasivo y cooperativo presentaron correlaciones débiles y no significativas con todas las variables de violencia y acoso escolares.

Tabla 6. Correlaciones de estilos de manejo de conflictos con violencia y acoso escolares

	Estilo orientado hacia uno mismo (Agresivo)	Estilo orientado hacia otros (Pasivo)	Estilo orientado hacia el problema (Cooperativo)
Violencia escolar			
1.- Violencia del profesorado hacia el alumnado	.208**	.043	-.064
2.- Violencia física por parte del alumnado	.191*	.011	.096
3.- Violencia verbal por parte del alumnado	.110	.001	.096
4.- Exclusión social	.221**	.032	.080
5.- Disrupción en el aula	-.070	-.028	.073
6.- Violencia a través de las NTIC	.222**	.010	.040
Acoso escolar			
7.- Comportamientos intimidatorios (acosador)	.214**	.135	.006
8.- Victimización recibida (acosado)	.178*	.095	.099
9.- Observador activo en defensa del acosado	.051	.027	.151
10.- Acoso extremo / ciberacoso (acosado)	.258**	.030	-.021

Nota. $N = 160$. Se realizaron correlaciones bivariadas Pearson. $*p > .05$, $**p > .01$

DISCUSIÓN

Como se señaló, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las posibles relaciones entre violencia y acoso escolares, y entre éstos y los estilos de manejo de conflictos interpersonales en adolescentes estudiantes de bachillerato. Se comenzó estudiando la prevalencia de estos fenómenos, para luego pasar al examen de sus vínculos.

En términos generales, se aprecia que los porcentajes promedio de violencia escolar tienden a ser mayores que los de *bullying*. Este hallazgo puede interpretarse como un dato a favor de la distinción conceptual entre ambos fenómenos (García y Ascencio, 2015), sin olvidar el parcial solapamiento entre ambos (Luna et al., 2021). Sin embargo, deben considerarse algunos problemas metodológicos que han dificultado la comparabilidad de los resultados sobre *bullying* a nivel internacional, uno de los cuales se refiere a las distintas maneras de operacionalizar e instrumentalizar esta variable (Garaigordobil et al., 2019). En el presente estudio, se debe tomar en cuenta que en el CUVE-R se les pide a los participantes informar la frecuencia con que el profesorado y el alumnado protagoniza los hechos descritos en los reactivos; mientras que en el CMIE-IV se les inquiriere a los estudiantes sobre situaciones que hayan vivido *ellos mismos* en los últimos dos meses. Además, el marco contextual en que son medidos ambos fenómenos fue distinto, ya que la violencia fue abordada al nivel del grupo o clase escolar mientras que el *bullying* lo fue a nivel del plantel (Álvarez-García, 2011; Caballo et al., 2012). Por tanto, se requiere el desarrollo de nuevos instrumentos que permitan operacionalizar e instrumentalizar de manera más precisa el *bullying* y con ello mejorar su comparabilidad con la violencia escolar.

Por otra parte, el patrón de porcentajes de ocurrencia identificado en este estudio (de menor a mayor: a) violencia a través de NTIC, violencia física por parte del alumnado y exclusión social; b) violencia verbal, y c) disrupción en el aula) coincide con otro estudio llevado a cabo con el CUVER-R (González-Cancelen & Gómez-Mármol, 2020); sin embargo, difiere del de Domínguez et al. (2020) realizado con estudiantes de primaria y de secundaria en España, donde se encontró que el orden de prevalencias de menor a mayor fue el siguiente: violencia verbal, del profesorado, física, disrupción en el aula, a través

de NTIC y exclusión social. Ello, invita a explorar las posibles diferencias que pudiera presentar la dinámica del fenómeno considerando diversos niveles educativos, pues podría estar vinculado con la transición de una mayor frecuencia de utilización de la violencia y una reducción de la agresión, de acuerdo con lo planteado por Ávila-Hernández (2022).

Por otra parte, llama la atención que la violencia del profesorado hacia el alumnado haya presentado en promedio una prevalencia tan alta como cinco de cada diez. La conducta de bajar la calificación a algún estudiante como castigo incluso llegó a casi ocho de cada diez, y el no escuchar al alumnado a casi seis de cada diez. Estos hallazgos sugieren la necesidad de realizar más estudios para conocer las dinámicas de interacción entre docentes y alumnos, así como de las competencias de los docentes en el manejo de conflictos dentro del aula (Moreno, 2023; Silva et al., 2024).

Por su parte, dentro del acoso escolar cabe considerar los distintos niveles de prevalencia en función de los agentes involucrados dentro del fenómeno: acosador, víctima y observador (Sandoval et al., 2023). Al comparar los hallazgos del presente estudio con el citado trabajo de revisión de Garaigordobil et al. (2019), se observan coincidencias en comportamientos intimidatorios (acosador) y victimización recibida (acosado); sin embargo, los porcentajes desde el punto de vista de los espectadores son visiblemente más elevados en el presente estudio. Este resultado sugiere una posible mayor sensibilidad del estudiantado sobre la identificación de situaciones de *bullying*, lo cual pudiera estar asociado a la mayor presencia de discursos, normativas y programas que en los últimos años han contribuido a la concientización sobre el fenómeno (Azzolini, 2017). En todo caso, el hallazgo sugiere la realización de más estudios que profundicen en el entendimiento del papel de los observadores en el acoso y la violencia escolar (Sandoval et al., 2022).

Por otra parte, en el caso de la victimización, se aprecian claramente dos niveles diferentes de prevalencia en los resultados del presente estudio: el de victimización recibida (acosado) que tiende a coincidir con el puntaje de comportamientos intimidatorios (tres de cada diez), y el de víctimas de acoso extremo y ciberacoso (alrededor de uno de cada diez). Si bien podría encontrarse una cierta relación entre ser víctima de *bullying* y serlo de *ciberbullying* (p. e. Laorden-Gutiérrez et al. 2023), los resultados aquí presentados parecieran mostrarlos

como dos fenómenos diversos de victimización, y por tanto sugiere la necesidad de realizar más estudios en este sentido.

Referente a los observadores, el presente estudio genera información que contribuye a valorar su posible papel dentro de la dinámica del *bullying*. Si bien, la prevalencia de observadores pasivos (seis de cada diez) no resultó estar muy alejada de la correspondiente a los observadores activos en defensa del acosado (siete de cada diez), estas dos variables mostraron un comportamiento diferente en el análisis correlacional. Por una parte, los puntajes de espectador pasivo sí presentaron una correlación directa con las otras dimensiones del *bullying* y de la violencia escolar, lo cual indica de que este tipo de observación forma parte del propio fenómeno. En cambio, la ausencia de correlación estadísticamente significativa entre el observador activo y las demás dimensiones de la violencia y el acoso escolares es un dato a favor de una posible independencia de estas variables. Lo anterior es congruente con estudios en los que se ha señalado el papel que cumplen los espectadores dentro de la dinámica del acoso escolar, pareciera que sus reacciones frente a estas situaciones pueden incidir en los acontecimientos y en las repercusiones para los involucrados, la comunidad escolar y sobre su propio bienestar (Domínguez-Hernández, 2018; Luna et al., 2020). En este sentido, la realización de posteriores estudios que exploren las estrategias empleadas por los adolescentes cuando se ven involucrados, en calidad de espectadores, en situaciones de violencia escolar y *bullying* son necesarias.

Con respecto a las relaciones entre violencia escolar y *bullying* los hallazgos del presente estudio muestran una vinculación entre moderada y fuerte. Esto podría deberse a que ambos pudieran estar siendo afectados por variables subyacentes comunes y/o ejercer entre sí una influencia recíproca. En todo caso, la ausencia de correlaciones fuertes entre las dimensiones de uno y otro es un dato a favor de que se trata de fenómenos distintos (aunque relacionados) y, por tanto, de que se requiere seguir desarrollando distinciones teórico-conceptuales y estrategias metodológicas que permitan observar empíricamente, con mayor precisión, sus aspectos comunes y diferenciales.

Finalmente, el análisis correlacional entre manejo de conflictos, violencia y acoso escolares, mostró que la ausencia de correlaciones significativas de todas las variables de violencia y

acoso escolares con los estilos pasivo y cooperativo parece ser un indicio de la independencia entre conflicto y violencia; no obstante la presencia de correlaciones directas de grado moderado entre el estilo agresivo y la mayoría de las variables tanto de violencia como de acoso escolar, sugiere un solapamiento entre este estilo y la violencia. Lo anterior pareciera apoyar que el uso de los estilos pasivo y cooperativo de resolución de conflictos podrían ser clasificados dentro de la convivencia pacífica de acuerdo con la clasificación propuesta por Luna et al. (2021), mientras que el estilo agresivo entraría en el concepto de violencia y el *bullying* en el concepto de violencias que ocurren sin ningún contexto previo de conflicto.

CONCLUSIONES

Los presentes resultados mostraron en general una mayor ocurrencia de violencia escolar que de *bullying*. Además, el que la variable del observador activo pareciera ser independiente de las variables propias de la violencia escolar muestra al acoso como sumamente sensible a lo que los espectadores hagan. Esto resulta de crucial importancia para el desarrollo de programas de intervención encaminados a la prevención y tratamiento del *bullying*, puesto que indica la necesidad de concientizar sobre el poder que tienen los espectadores para frenar o mantener la situación de acoso.

Resulta también importante que los resultados mostraron lo que pareciera ser una independencia entre los estilos pasivo y cooperativo de manejo de conflictos y la violencia y el acoso en el ámbito escolar. Esto invita también a reafirmar, por una parte, la importancia del desarrollo de estrategias de resolución pacífica de conflictos como medida de prevención de la violencia y el acoso, y por otra, a presentar evidencia a favor de que la creación de una cultura de la paz es posible precisamente en la medida en que se adquieran cada vez más herramientas de este tipo entre los miembros de una comunidad. De acuerdo con esto último también se entiende por qué se encontraron correlaciones directas entre el estilo agresivo y las variables propias de la violencia y el acoso escolares: el manejo agresivo de los conflictos genera más conflictos en lugar de terminar con éstos.

PROPUESTAS

Considerar el diseño de instrumentos que operacionalicen e instrumentalicen de manera más precisa el *bullying*, y que permitan mejor comparabilidad con la violencia escolar. En posibles programas de investigación e intervención, considerar a la violencia escolar, el *bullying* y los conflictos interpersonales como fenómenos distintos con dimensiones y dinámicas diferenciadas, a fin de diseñar tanto aparatos conceptuales como estrategias de abordaje dirigidas a atender sus diversas características. Considerar también la necesidad de fortalecer la formación del profesorado en resolución y manejo de situaciones de violencia y de conflicto escolar, y la atención diferenciada a las víctimas de los distintos tipos de violencia. Por último, generar mayores conocimientos relacionados con el papel de los testigos, ya que se aprecia que pudiera tratarse de un agente fundamental en estos procesos.

Dentro de las limitaciones del presente estudio cabe mencionar que el plantel escolar de los participantes se ubicó en un área urbana caracterizada por altas condiciones de vulnerabilidad social y violencia crónica (Zapata, 2022), por lo que se sugiere su comparación con adolescentes de otros contextos sociales y culturales en futuros estudios.

TRABAJOS CITADOS

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.

<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/1146/786>

American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, as amended 2010, 2016). <http://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>

Ávila-Hernández, A.K. (2023). The evolutive dimension of conflict resolution: Contributions from behavioral sciences and the analysis of animal behavior to inquiries about peace. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*. 15(2), pp. 85-94. <https://doi.org/10.1108/JACPR-10-2021-0643>

- Azzolini, A. B. (2017). *Los derechos de la infancia*. Porrúa.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C., e Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Psicología Conductual*, 20(3), 625-647. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/08.Caballo_20-3oa.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- De la Rosa, C. S., Ángeles, P. C., y Pérez, R. E. (2018). Tipo de mensaje ante el conflicto de estudiantes de colegio católico. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 1, 93-103. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/20>
- De la Rosa-Vazquez, C. de la. y Garza-Sánchez, R. (2020). Comparativo de tipo de mensaje ante el conflicto en estudiantes de telesecundaria y colegio católico. *Praxis*, 17(1), 27-37. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3462>
- Domínguez, V. y Deaño, M. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria, *Aula Abierta*, 49(4), 373-384. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-384>
- Domínguez-Hernández, F., Bonell, L., & Martínez-González, A. (2018). A systematic literature review of factors that moderate bystanders' actions in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), article 1. <http://dx.doi.org/10.5817/CP2018-4-1>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización* (Trad. T. Iglesia). Gernika Gogoratuz.
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M. y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-23.pdf>
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P. y Larrain, E. (2019). Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>
- García, M. V. y Ascencio, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/129>

- George, D. y Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26. Step by step. A simple guide and reference* (16th. ed.). Taylor and Francis.
- González-Carcelen, C. M. y Gómez-Mármol, A. (2020). Violencia escolar percibida en Educación Secundaria. *Escuela Abierta*, 23, 19-27. <https://doi.org/10.29257/EA23.2020.02>
- Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R. y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4416>
- Kimsey, W. D. y Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: an instrument form measuring youth and adolescent management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78. <http://dx.doi.org/10.1002/crq.49>
- Laca, F., Alzate, R., Sánchez, M., Verdugo, J. y Guzman, J. (2006). Communication and conflict in young mexican students: messages and attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 14(1), 31-54. <https://doi.org/10.1002/crq.156>
- Laorden-Gutiérrez, C. Serrano-García C. Royo-García, P. Giménez-Hernández, M. y Escribano Barreno, C. (2023). La relación entre bullying y cyberbullying en el contexto universitario. *Pulso. Revista de Educación*, 46, 127-145. <https://dx.doi.org/10.58265/pulso.5935>
- López, E. (2007). El componente cultural de la violencia. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria, e I. Cuadrado (Eds.), *Psicología social* (3a. ed.; pp. 441-458). McGraw-Hill e Interamericana de España.
- Luna, A. C. A. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario Conflictalk en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e046. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.587>
- Luna, A. C. A., Gómez, M. A., Sandoval, J. y Valencia, A. C. (2020). Estructura factorial y confiabilidad de un inventario para evaluar estrategias de afrontamiento del cyberbullying desde la perspectiva de la víctima. *Revista Educación y Desarrollo*, 53, 71-81. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/53/53_LunaBernal.pdf
- Luna, A. C. A. y Laca, F. A. (2017). Sexismo ambivalente y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 182-209. <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i15.296>
- Luna, A. C. A., Nava, J. M. y Valencia, A. C. (2021). *Manejo de conflictos interpersonales y violencia*

escolar en estudiantes de bachillerato: aproximación conceptual y estudio empírico. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

- Luna, A. C. A., Nava, J. M. y Valencia, A. C. (2022). Diferencias de género en estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de bachillerato. En R. Rojas Paredes y J. M. Nava (Coords.), *Cultura de paz, equidad y democracia* (pp. 137-150). Universidad de Guadalajara; Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad.
- Luna-Bernal, A. C. A., Sandoval-Martínez, J. y De Gante-Casas, A. (2021). Habilidades psicosociales y estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de secundaria. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 4(6), 45-68. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/125>
- Menéndez, J. I., Fernández, J., Cecchini, J. A. y González, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002>
- Moreno, M. A. (2023). Estrategias de manejo conductual en el abordaje de los conflictos. *Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas (REDES)*, 15, 164-180. <https://doi.org/10.57819/TMZF-7P49>
- Olweus, D. (2005). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (2a. ed.; Trad. R. Filella). Alfaomega Editor.
- Sandoval, J., Luna, A. C. A., López Aguilar, R. M. y Gómez Pérez, M. A. (2022). Inventario de estrategias de afrontamiento del ciberacoso desde la perspectiva del observador: análisis factorial confirmatorio. *Psicología y Salud*, 32(2), 341-350. <https://doi.org/10.25009/pys.v32i2.2754>
- Sandoval, J., Luna, A. C. A., López Aguilar, R. M., Ramírez Cerón, G. G. y Gómez Pérez, M. A. (2023). La dinámica del ciberbullying y su afrontamiento en estudiantes de una preparatoria del estado de Jalisco. En C. I. Huerta, C. I., J. B. López y S. Gutiérrez (Coords.), *Tópicos en inclusión, derechos humanos, cultura y sociedad: estudios interinstitucionales* (pp. 61-85, Capítulo 3). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Silva, B. N., Cruz, U. O. y Gómez, F. J. (2024). Validación del instrumento Escala de solución del conflicto en población docente de un centro temático de la Universidad de Guadalajara. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1788>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo* (5a. ed.). Editorial Trillas.

Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 321-334. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20603>

Zapata, R. E. (2022). Construcción de subjetividades en contextos de violencia: el caso de las y los adolescentes de Oblatos. *Psicología Iberoamericana*, 30(2), e302498. <https://doi.org/10.48102/pi.v30i2.498>