

YOVANY OSPINA NIETO

LORENA MENESES MEDINA

# VIOLENCIA ESCOLAR



## EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL VALLE DEL CAUCA

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO, EMPÍRICO Y ESTADÍSTICO



EDITORIAL



### **Cita este libro / Cite this book**

Ospina Nieto Y. y Meneses Medina, L. (2026). *Violencia Escolar en Instituciones Educativas del Valle del Cauca: Análisis Bibliométrico, Empírico y Estadístico*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9786287914001>

### **Palabras Clave / Keywords**

Violencia escolar, conflicto escolar, acceso escolar, Valle del Cauca, prácticas restaurativas, análisis bibliométrico, intervención educativa.

School violence, school conflict, school access, Valle del Cauca, restorative practices, bibliometric analysis, educational intervention.

**Contenido relacionado | <https://www.usc.edu.co/investigaciones/>**

# **VIOLENCIA ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL VALLE DEL CAUCA**

**ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO, EMPÍRICO Y ESTADÍSTICO**

***School Violence in Educational Institutions  
of Valle del Cauca:***

*A Bibliometric, Empirical, and Statistical Analysis*

Yovany Ospina Nieto  
Lorena Meneses Medina

**AUTORES**



**EDITORIAL**

Violencia escolar en instituciones educativas del Valle del Cauca: Análisis bibliométrico, empírico y estadístico/Yovany Ospina Nieto; Lorena Meneses Medina [Autores Científicos]- Cali: Universidad Santiago de Cali, Sello Editorial. 2026.

154 páginas: gráficos; Tablas; Figuras; 24 cm  
Incluye Referencias bibliográficas

**ISBN Impreso:** 978-628-7770-99-7

**ISBN Digital:** 978-628-7914-00-1

1. Análisis bibliométrico y meta – análisis de la correlación entre conflicto, acoso y violencia escolar. 2. Identificación de las manifestaciones de violencia escolar y prácticas restaurativas más recurrentes en algunas escuelas del “Valle del Cauca, Colombia. 3. Análisis de la violencia escolar: impacto en la emoción y el rendimiento académico a través de estadística multidimensional. 1. Yovany Ospina Nieto, 2. Lorena Meneses Medina. Salud Pública. Universidad Santiago de Cali. Facultad de Salud

SCDD 371.58 OS83

CO-CaUSC

IHMH/ 2026



EDITORIAL

## **Violencia Escolar en Instituciones Educativas del Valle del Cauca: Análisis Bibliométrico, Empírico y Estadístico**

© **Universidad Santiago de Cali**

© **Autores:** Yovany Ospina Nieto y Lorena Meneses Medina

Edición 50 ejemplares

Cali, Colombia

2026

### **Fondo Editorial / Publishing Fund**

Carlos Andrés Pérez Galindo  
Rector

Anisbed Naranjo Rojas  
Directora General de Investigaciones

### **Comité Editorial / Editorial Board**

Anisbed Naranjo Rojas  
Odín Avila Rojas  
Doris Lilia Andrade  
Edgar Francisco Arcos  
Florencio Arias Coronel  
Jonathan Pelegrín  
Héctor Cuevas Arenas  
Liseth Suarez Osorio

**Proceso de arbitraje doble ciego / “Double blind” peer-review**

**Recepción / Submission:**

Marzo (March) de 2025

**Evaluación de contenidos / Peer-review outcome:**

Junio (June) de 2025

**Correcciones de autor / Improved version submission:**

Septiembre (September) de 2025

**Aprobación / Acceptance:**

Octubre (October) de 2025



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

# Agradecimientos

## *Acknowledgments*

Queremos expresar nuestra más profunda gratitud a la **Universidad Santiago de Cali**, cuya visión y apoyo incondicional han sido pilares fundamentales en la realización de este proyecto. En especial, agradecemos a la **Facultad de Humanidades y Artes** por ser un espacio fértil para el desarrollo académico y científico. Su compromiso con la excelencia educativa y su constante incentivo hacia la investigación nos permitieron abordar con rigor y sensibilidad la problemática de la violencia escolar, un tema de alta relevancia en el contexto educativo actual.

Este libro es el resultado de un esfuerzo conjunto que no habría sido posible sin el apoyo de docentes, investigadores y administrativos de diversas instituciones educativas que nos acompañaron en cada etapa de su creación. Agradecemos especialmente a nuestros colegas y estudiantes, cuyas ideas y comentarios enriquecieron nuestras perspectivas. Dedicamos esta obra a todas las personas comprometidas en transformar la educación en un espacio de convivencia, respeto y aprendizaje, convencidos de que juntos podemos construir comunidades escolares más inclusivas y libres de violencia.





## Resumen

El libro “Violencia Escolar en Instituciones Educativas del Valle del Cauca: Análisis Bibliométrico, Empírico y Estadístico” ofrece un análisis profundo de la violencia escolar desde una perspectiva cuantitativa integral, abarcando tres niveles de estudio. En el primer capítulo, se lleva a cabo un análisis bibliométrico de las publicaciones académicas entre 2018 y 2023, centradas en temas como el conflicto, el acoso y la violencia escolar, con el objetivo de identificar tendencias de investigación a nivel global y los autores más citados. El segundo capítulo presenta una investigación empírica en las instituciones educativas del Valle del Cauca, donde se describen las formas más comunes de violencia escolar y algunas estrategias restaurativas que ha implementado la comunidad educativa. En el tercer capítulo, se evalúa el impacto emocional y académico de la violencia escolar utilizando herramientas de estadística multivariada. La obra incluye datos nacionales actualizados del MEN e ICBF (2024) y ofrece una perspectiva rigurosa que combina evidencia internacional con el contexto local. Gracias al uso de VOSviewer y Jamovi, el libro aporta a la comprensión y prevención de la violencia escolar en América Latina, convirtiéndose en un recurso valioso para investigadores, docentes, tomadores de decisiones y profesionales del ámbito educativo.

**Palabras clave:** Violencia escolar, Conflicto escolar, Acceso escolar, Valle Del Cauca, Prácticas Restaurativas, Análisis Bibliométrico, Intervención Educativa.



## ***Abstract***

The book “School Violence in Educational Institutions in Valle del Cauca: Bibliometric, Empirical, and Statistical Analysis” provides an in-depth examination of school violence from a comprehensive quantitative perspective, covering three study levels. The first chapter conducts a bibliometric analysis of academic publications from 2018 to 2023, focusing on conflict, bullying, and school violence to identify global research trends and the most cited authors. The second chapter presents empirical research in educational institutions in Valle del Cauca, describing common forms of school violence and some restorative strategies implemented by the educational community. In Chapter 3, the emotional and academic effects of school violence are assessed using multivariate statistical tools. The work incorporates recent national data from the MEN and ICBF (2024), providing a rigorous perspective that combines international evidence with the local context. Thanks to the use of VOSviewer and Jamovi, the book enhances understanding and prevention of school violence in Latin America, making it a valuable resource for researchers, teachers, policymakers, and education professionals.

**Keywords:** School violence, school conflict, school access, Valle del Cauca, restorative practices, bibliometric analysis, educational intervention.

# Contenido

<b>Prólogo</b> .....	13
<b>Introducción</b> .....	15
<b>Diseño metodológico del libro</b> .....	19
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Análisis bibliométrico y meta-análisis de la correlación entre conflicto, acoso y violencia escolar</b> .....	23
Resumen .....	23
Introducción.....	24
Contexto teórico.....	27
Conflicto escolar.....	31
Acoso escolar .....	32
Violencia escolar .....	33
Diseño metodológico .....	36
En el primer momento: revisión de la literatura de cada uno de los conceptos ....	37
El segundo momento: correlaciones entre los conceptos de conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar. ....	38
Tercer momento: metaanálisis .....	39
Resultados .....	40
Primer momento: Análisis bibliométrico del concepto de conflicto escolar ...	40
Análisis bibliométrico del concepto de acoso escolar .....	44
Análisis bibliométrico del concepto de violencia escolar .....	47
Resultados obtenidos del periodo 2024 - 2025 .....	52
Segundo momento: Análisis bibliométrico de la correlación entre los conceptos de conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar.....	56
Tercer momento: meta-análisis .....	58
Discusión .....	64
Discusión del análisis bibliométrico .....	64
Discusión del meta-análisis.....	67
Discusión .....	70
Referencias bibliográficas .....	72
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Identificación de las manifestaciones de violencia escolar y prácticas restaurativas más recurrentes en algunas escuelas del “Valle del Cauca, Colombia”</b> .....	83
Resumen .....	83
Introducción.....	84
Objetivos .....	87

Diseño metodológico .....	87
Primer momento: obtención de los datos cuantitativos .....	88
Segundo momento: la recolección de la información cualitativa .....	89
Análisis de datos .....	90
Resultados .....	91
Resultados cuantitativos .....	91
Resultados cualitativos .....	96
Discusión y conclusiones .....	102
Referencias bibliográficas .....	105
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Análisis de la violencia escolar: impacto en la emoción y el rendimiento académico a través de estadística multidimensional .....</b>	<b>113</b>
Resumen .....	113
Introducción .....	114
Diseño metodológico .....	115
Población y muestra .....	115
Recolección de datos .....	116
Marco teórico .....	117
Frecuencia de la violencia escolar .....	118
Tipos de violencia .....	120
Impacto emocional .....	122
Rendimiento académico .....	123
Resultados .....	124
Discusión y conclusiones .....	137
Frecuencia de violencia escolar .....	137
Tipos de violencia escolar .....	138
Impacto emocional .....	139
Rendimiento académico .....	140
Conclusiones .....	141
Referencias bibliográficas .....	142
<b>Conclusiones generales del libro .....</b>	<b>147</b>
Limitaciones y brechas para futuras investigaciones .....	149
<b>Acerca de los autores .....</b>	<b>151</b>
<b>Pares evaluadores.....</b>	<b>153</b>

# ***Table of contents***

<b>Foreword</b> .....	13
<b>Introduction</b> .....	15
<b>Methodological framework of the book</b> .....	19
<b>Chapter 1</b>	
<b>Bibliometric analysis and meta-analysis of the correlation between conflict, bullying, and school violence</b> .....	23
Abstract .....	23
Introduction .....	24
Theoretical framework .....	27
School conflict .....	31
School bullying .....	32
School violence .....	33
Methodological design .....	36
Phase one: literature review of each concept .....	37
Phase two: correlations between school conflict, bullying, and school violence .....	38
Phase three: meta-analysis .....	39
Results .....	40
Phase one: bibliometric analysis of the concept of school conflict .....	40
Bibliometric analysis of the concept of school bullying .....	44
Bibliometric analysis of the concept of school violence .....	47
Results obtained for the 2024–2025 period .....	52
Phase two: Bibliometric analysis of the correlation between school conflict, bullying, and school violence .....	56
Phase three: meta-analysis .....	58
Discussion .....	64
Bibliometric analysis discussion .....	64
Meta-analysis discussion .....	67
Discussion .....	70
References .....	72
<b>Chapter 2</b>	
<b>Identification of the most recurrent manifestations of school violence and restorative practices in selected schools in “Valle del Cauca, Colombia”</b> .....	83
Abstract .....	84
Introduction .....	84
Objectives .....	87

Methodological design .....	87
Phase one: quantitative data collection .....	88
Phase two: qualitative information gathering.....	89
Data analysis .....	90
Results.....	91
Quantitative results.....	91
Qualitative results.....	96
Discussion and conclusions .....	102
References .....	105
<b>Chapter 3</b>	
<b>Analysis of school violence: impact on emotions and academic performance</b>	
<b>through multidimensional statistics .....</b>	<b>113</b>
Abstract .....	113
Introduction .....	114
Methodological design .....	115
Population and sample .....	115
Data collection .....	116
Theoretical framework.....	117
Frequency of school violence.....	118
Types of violence.....	120
Emotional impact .....	122
Academic performance .....	123
Results.....	124
Discussion and conclusions .....	137
School violence frequency .....	137
Types of school violence.....	138
Emotional impact .....	139
Academic performance .....	140
Conclusions .....	141
References .....	142
<b>General conclusions of the book .....</b>	<b>147</b>
Limitations and gaps for future research .....	149
<b>About the authors .....</b>	<b>151</b>
<b>Peer evaluators .....</b>	<b>153</b>



# Prólogo

*Foreword*

*“La posibilidad de innovar  
siempre está ahí si uno está dispuesto a reflexionar,  
a soltar las certidumbres de donde está parado  
y a preguntarse si quiere estar donde está”*

—Humberto Maturana

La violencia escolar trasciende las aulas y se refleja en las complejas dinámicas sociales actuales. En *Manifestaciones de Violencia Escolar*, Yovany Ospina Nieto y Lorena Meneses Medina abordan esta problemática con un enfoque interdisciplinario que combina rigor teórico y utilidad práctica. Este libro es una herramienta valiosa tanto para educadores como para quienes diseñan políticas públicas, promoviendo reflexiones y soluciones aplicables.

Un mérito destacable de la obra es su metodología, que incluye análisis bibliométrico, metaanálisis y estadística multidimensional. Estas herramientas permiten comprender las interacciones entre conflicto, acoso y violencia escolar, combinando patrones globales y contextos locales como las escuelas del Valle del Cauca, Colombia. Este equilibrio amplía la relevancia del texto en diversos escenarios.

El libro también sobresale por su enfoque en soluciones prácticas. Propuestas como las prácticas restaurativas y estrategias de mediación invitan a la acción conjunta de estudiantes, familias, docentes y autoridades. Este enfoque inclusivo es fundamental para abordar las causas y consecuencias de la violencia escolar de manera integral y participativa.

Finalmente, la obra destaca el impacto emocional y académico de la violencia escolar. Con sensibilidad y precisión, los autores muestran cómo este fenómeno afecta tanto a las víctimas como al clima

escolar, subrayando la importancia de estrategias preventivas y de educación emocional. Este libro es un llamado urgente a transformar las escuelas en espacios de paz y aprendizaje significativo.

**LINDA GALLO BEDOYA**

*PhD en Educación  
Universidad de La Salle*



# Introducción

## *Introduction*

La violencia escolar es un tema complicado que impacta a estudiantes, docentes y familias, afectando de manera negativa el ambiente educativo. Este fenómeno no es algo aislado ni nuevo; más bien, es un reflejo de las tensiones sociales y desigualdades que se reproducen en el entorno escolar. En Colombia, de acuerdo con informes del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2024) y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2024), se han registrado más de 12.000 casos anuales de violencia escolar en sus diversas formas, que incluyen agresiones físicas, acoso verbal, exclusión social y ciberacoso.

Este trabajo propone un análisis integral desde tres perspectivas: el panorama de la investigación reciente, la exploración empírica de casos en instituciones del Valle del Cauca y los efectos medibles sobre el bienestar emocional y académico de los estudiantes. Con este enfoque, se busca no solo describir el fenómeno, sino también ofrecer alternativas pedagógicas y comunitarias que fomenten la prevención, la gestión de conflictos y la restauración de relaciones.

El objetivo principal de esta obra es empoderar a la comunidad educativa con herramientas conceptuales y prácticas que faciliten la transformación del entorno escolar en un espacio de convivencia y aprendizaje. Más allá de diagnosticar la problemática, el libro ofrece propuestas concretas para la intervención y la prevención, destacando la importancia de involucrar a todos los actores educativos en este proceso. Desde estudiantes y docentes hasta familias y responsables de políticas públicas, cada parte interesada tiene un papel clave en la creación de ambientes escolares seguros e inclusivos. Con esta obra, aspiramos a contribuir no solo al conocimiento académico, sino también a la acción transformadora en las aulas y más allá.

El libro se construye sobre una línea argumentativa que va de lo global a lo local, articulando tres capítulos conectados entre sí. El primer

capítulo, con un enfoque bibliométrico y meta-analítico, examina la producción científica más reciente sobre conflicto, acoso y violencia escolar en el contexto internacional, identificando patrones de investigación y tendencias teóricas. Este apartado ofrece una base conceptual sólida para entender las dimensiones estructurales del fenómeno, que sirven como punto de partida para los estudios de campo desarrollados en los capítulos siguientes.

El segundo capítulo analiza las formas concretas de violencia escolar en instituciones del Valle del Cauca, e incluye un estudio de prácticas restaurativas y de las condiciones educativas de la región. Por su parte, el tercer capítulo explora el impacto emocional y académico del fenómeno mediante herramientas estadísticas y revela efectos importantes en el clima escolar. En conjunto, los tres capítulos se complementan desde una mirada integral, conectando lo global con lo local. Esta progresión temática y metodológica asegura la coherencia del libro y fortalece su valor académico y práctico.

El libro se organiza en tres capítulos interconectados que abordan la violencia escolar desde una perspectiva integral y actualizada. En el primer capítulo, se amplía el análisis bibliométrico hasta el año 2025, integrando las tendencias más recientes publicadas en Scopus y Web of Science. Este apartado revela la evolución conceptual del fenómeno, destacando el aumento de investigaciones sobre la inteligencia artificial aplicada al monitoreo del acoso, la modelación matemática de interacciones escolares y los programas de prevención digital.

El segundo capítulo, de enfoque empírico, contrasta las tendencias globales con la realidad educativa del Valle del Cauca, incorporando datos actualizados y nuevas categorías observadas en el periodo 2024–2025. Esta ampliación metodológica permite examinar cómo los cambios tecnológicos y pedagógicos influyen en las manifestaciones contemporáneas de la violencia escolar. Se destacan experiencias institucionales que vinculan mediación, cultura digital y acompañamiento socioemocional como estrategias preventivas.

Finalmente, el tercer capítulo se adentra en una reflexión crítica y propositiva basada en los hallazgos anteriores. Integra las evidencias teóricas y empíricas para formular estrategias restaurativas, políticas de convivencia y prácticas pedagógicas éticas que se alinean con los desafíos educativos actuales. En conjunto, los tres capítulos configuran un recorrido investigativo coherente y progresivo entre 2018 y 2025, articulando conocimiento científico, evidencia local y propuestas transformadoras orientadas al fortalecimiento de entornos escolares seguros y humanizados.





# Diseño Metodológico del Libro

## *Methodological Framework of the Book*

El libro presenta una estructura metodológica que une los tres capítulos de manera coherente, conectando el análisis bibliométrico, la investigación empírica y la reflexión propositiva. En el primer capítulo, se utilizan métodos cuantitativos que se basan en el análisis de coocurrencia y redes de citación, lo que ayuda a identificar las tendencias internacionales relacionadas con la violencia escolar. El segundo capítulo adopta un enfoque mixto, combinando herramientas cualitativas y cuantitativas para contextualizar los hallazgos en el entorno educativo del Valle del Cauca. Por último, el tercer capítulo reúne los descubrimientos a través de un proceso reflexivo que guía la creación de estrategias pedagógicas y éticas.

La estructura metodológica del libro sigue una lógica de triangulación de datos y enfoques, lo que refuerza la validez de los resultados y la relevancia de las conclusiones. Este diseño permite establecer conexiones entre la evidencia teórica y la realidad empírica, fomentando una comprensión más completa del fenómeno de la violencia escolar. La conexión entre los tres capítulos muestra un avance epistemológico: desde un análisis global hasta un estudio local, y de ahí a la acción transformadora, evidenciando cómo la investigación puede influir en la formulación de políticas educativas y en estrategias para una convivencia escolar sostenible.

El primer capítulo mostró un aumento constante en la producción científica sobre la violencia escolar entre 2018 y 2025. Los estudios más recientes resaltan cómo la inteligencia artificial puede ayudar a identificar patrones de acoso, modelar matemáticamente los conflictos y digitalizar estrategias preventivas. También se identificaron temas relacionados con la salud mental, la convivencia y la pedagogía restaurativa. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar este fenómeno como un problema global, justificando un enfoque interdisciplinario que integre aportes de la psicología, la educación y las ciencias sociales en el diseño de programas de prevención.

El segundo capítulo validó empíricamente las tendencias que se han observado en la literatura internacional. En las instituciones del Valle del Cauca, se encontraron diversas manifestaciones de violencia escolar, principalmente verbal y simbólica, que están relacionadas con la dinámica de las redes sociales y la falta de mediación institucional. Los hallazgos revelaron el impacto emocional en estudiantes y docentes, la necesidad de fortalecer la formación en competencias socioemocionales y la importancia de la participación comunitaria. Además, la evidencia empírica mostró que los programas tradicionales de convivencia tienen una eficacia parcial, lo que resalta la necesidad de innovar en estrategias con un enfoque restaurativo.

El tercer capítulo unió los resultados teóricos y empíricos, estableciendo conexiones entre las tendencias globales y las prácticas locales. Se propuso un modelo reflexivo de intervención que combina ética, educación y tecnología, con el objetivo de crear escuelas seguras e inclusivas. La relación entre los capítulos demostró que la violencia escolar no es un fenómeno aislado, sino un proceso complejo influenciado por factores sociales, tecnológicos y emocionales. Esta comprensión integral respalda la necesidad de políticas públicas sostenibles, investigación continua y prácticas pedagógicas que promuevan un entorno educativo más seguro y equitativo.

El principio de triangulación favorece la integración metódica entre los apartados al posibilitar la comparecencia libre de distintos resultados desde enfoques y fuentes distintas. El primero, mediante el análisis bibliométrico en su vocación de tendencia global; el segundo es evidencia contextual aportada por la propia investigación empírica, y el tercero, la reflexión final posibilitó la formulación de propuestas factibles. Por tanto, la complementariedad metódica asegura que el resultado alcanzado trascienda la mera descripción del nivel y se traduzca en una conciencia crítica del fenómeno, con potencial de orientar la acción educativa y la formulación de políticas de convivencia escolar basadas en evidencias

En cuanto al diseño general, el libro adopta un enfoque de investigación mixta que es bastante integrador. Se unieron estrategias cuantitativas, como el análisis estadístico y bibliométrico, con métodos cualitativos,

como las entrevistas semiestructuradas y la codificación temática. Este enfoque permitió captar tanto la magnitud como la complejidad del fenómeno. La integración de los resultados en cada etapa aseguró que los hallazgos se interpretaran de manera coherente, facilitando una lectura holística que conecta los niveles macro (tendencias globales), meso (instituciones educativas) y micro (experiencias individuales).

La coherencia metodológica alude a la forma temporal del estudio. El análisis de publicaciones, por ejemplo, desde 2018 hasta 2025 permitió atisbar en qué términos académicos se ha ido construyendo el discurso sobre la violencia escolar y el trabajo de campo, las evidencias que captan la situación del presente en las instituciones educativas. Esta unión temporal otorga validez al estudio, en tanto que las transformaciones de los conceptos en la esfera global impactan en el ámbito local, la realidad educativa; la actualización sistemática de las fuentes asegura la actualidad de los resultados, así como la contemporaneidad de las conclusiones metodológicas.

Otro elemento integrador está dado por la relación entre los instrumentos usados. En este sentido, los indicadores bibliométricos marcaron una serie de variables que orientaron el diseño de los cuestionarios y de las entrevistas, guardando relación entre los capítulos. La coherencia en las categorías de análisis (*tipos de violencia, actores implicados y estrategias de prevención*) también propició una continuidad conceptual que hace posible la comparación de resultados. Así, pues, la metodología utilizada propició un proceso de investigación acumulativo donde cada fase construye sobre la anterior, reforzando la consistencia teórica y práctica de la investigación.

En todas las etapas se aseguró el cumplimiento de principios éticos como lo son la confidencialidad, el consentimiento informado y el respeto por las personas participantes. La investigación incluía principios de la integridad científica y de la responsabilidad social, considerando la sensibilidad del tema y el impacto que genera en las comunidades escolares. Este compromiso ético no solo da sentido a los resultados, sino que también refuerza la coherencia

epistemológica del libro en tanto que une la producción del conocimiento académico con la transformación social y el bienestar educativo.

Finalmente, la integración metodológica de los tres capítulos del trabajo pone de manifiesto que la violencia escolar puede ser objeto de tratamiento científico, contextual y ético. La combinación de análisis bibliométrico, trabajo empírico y reflexión propositiva replica el modelo de la investigación para futuras investigaciones. Dicho modelo permite percibir la violencia escolar no sólo como problema educativo obligatorio, sino como fenómeno social que necesita respuestas de carácter interdisciplinar. En este sentido el libro proporciona una metodología articuladora que combina evidencia, contexto y acción en la construcción de unos entornos escolares seguros, inclusivos y con orientaciones para la paz.



## Capítulo 1

# Análisis Bibliométrico y Meta-análisis de la Correlación entre Conflicto, Acoso y Violencia Escolar

*Bibliometric Analysis and Meta-analysis of the Correlation between Conflict, Bullying, and School Violence*

## Resumen

Este capítulo aborda la correlación entre conflicto, acoso y violencia escolar, analizando los efectos sobre el bienestar estudiantil y el rendimiento académico. Utilizando un enfoque bibliométrico y un metaanálisis, se revisaron 150 estudios clave de 2018 a 2023. Los hallazgos destacan una relación moderada entre estas problemáticas, evidenciando que el conflicto escolar, si no se gestiona adecuadamente, puede escalar a formas más graves como acoso o violencia. Además, el análisis subraya la importancia de políticas preventivas, intervenciones tempranas y enfoques integrales que incluyan la participación de la comunidad educativa para mitigar estos problemas. Este capítulo proporciona una base sólida para el diseño de estrategias educativas y políticas efectivas.

**Palabras clave:** conflicto escolar, acoso escolar, violencia escolar, análisis bibliométrico, metaanálisis, políticas educativas, prevención.

## **Abstract**

This chapter explores the relationship between school conflict, bullying, and violence, with a focus on their effects on student well-being and academic performance. Through a bibliometric and meta-analytical approach, 150 key studies from 2018 to 2023 were analyzed. The findings reveal a moderate relationship among these issues, indicating that unresolved school conflicts often escalate into more severe forms, such as bullying or violence. The chapter emphasizes the critical role of preventive

policies, early interventions, and comprehensive approaches involving the educational community to address these challenges. It offers a robust foundation for designing effective educational strategies and policies.

**Keywords:** school conflict, bullying, school violence, bibliometric analysis, meta-analysis, educational policies, prevention.

## **Introducción**

La literatura reciente muestra como tendencia una problemática de conflicto o acoso escolar que afecta a los estudiantes durante su vida académica. De hecho, estas situaciones conducen a la violencia física y psicológica (Olweus, 2013). El impacto de este fenómeno sobre las víctimas afecta la salud mental de los educandos; de hecho, se propician problemas como la depresión, la ansiedad y los trastornos de estrés postraumático, que menoscaban no solamente el rendimiento académico, sino también la calidad de vida (Salmivalli, 2020).

La recurrencia del fenómeno y las diferentes formas de acoso escolar cambian de acuerdo con el contexto regional y cultural, esta particularidad implica la necesidad de intervenciones psicológicas que se adapten al momento histórico y a la realidad socioeconómica que rodea a las escuelas (Rigby y Smith, 2011). Un aspecto que emerge como un desafío es el que se refiere a los programas de intervención a los primeros años de formación de los estudiantes, aspecto que se presenta como una apuesta de las escuelas y a nivel estructural la necesidad de desarrollar políticas de tolerancia cero, de acuerdo a Olweus (1993) esto reduce de forma significativa el impacto que tienen tanto el acoso como la violencia escolar, en el mejoramiento del clima escolar.

En el fenómeno del conflicto escolar convergen una serie de tensiones entre estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa, producto de situaciones complejas que generan una serie de controversias en las formas de comprender situaciones determinadas; esto hace que afloren una diversidad de opiniones,

motivaciones e intereses frente a las mismas (Johnson y Johnson, 1996). Estos conflictos, si no se manejan adecuadamente, pueden escalar en comportamientos más serios, como el acoso o la violencia (Espelage y Swearer, 2010).

Una de las formas de agresión más recurrentes en la escuela es el acoso escolar que obedece a un comportamiento reiterativo que genera intimidación hacia una víctima que se siente más débil (Olweus, 2013). Esta es una manifestación puntual del conflicto que se convierte en una acción de irrespeto y abuso.

Este tipo de comportamientos genera daño físico y emocional, bien sea en estudiantes o en cualquier miembro de la comunidad educativa que se vea afectado por este tipo de situación; esto evidencia una dificultad en la gestión del conflicto que, en palabras de Smith (2019), lleva a una situación de violencia escolar.

La violencia y la victimización en la escuela son fenómenos complejos que afectan el bienestar de los estudiantes. Según Turanovic et al. (2022), esta problemática implica una serie de agresiones que, si no se interviene, pueden ocasionar conductas antisociales. Este fenómeno impacta no solamente el clima escolar, sino la seguridad de los mismos estudiantes.

Existen múltiples manifestaciones de violencia escolar, a saber: violencia física, psicológica, sexual y de intimidación. Autores como De Lacerda Campos et al. (2019) indican que este fenómeno afecta a estudiantes de todos los niveles educativos. Ángel (2019) plantea que el problema se complejiza cuando se evidencia que existe una violencia más recurrente en la escuela, y es la ejercida por los docentes. Sin mencionar que este fenómeno es alimentado por de variables contextuales (Fregoso et al., 2021)

El impacto directo y negativo de la violencia escolar en el rendimiento académico de los estudiantes. Ha sido estudiado por la OCDE (2022), a través de las pruebas PISA. Estudios adicionales como los de Ferrara et al. (2019) y Zhou et al. (2023) muestran cómo hay una relación entre este fenómeno y problemas de salud como el estrés y la ansiedad.

La violencia escolar no es un fenómeno aislado, sino que es un reflejo de problemas macrosociales más amplios, lo que convierte a la escuela en un microcosmos de la sociedad en general (Colombo, 2011). La interacción de estas variables crea un ciclo de violencia que impacta negativamente en la comunidad educativa y requiere de un abordaje sistémico para su resolución.

Para enfrentar eficazmente la violencia escolar, es crucial implementar estrategias preventivas y de gestión que incluyan a todos los actores de la comunidad educativa (Rapp, 2019; Crochick et al., 2017). Este panorama lleva al planteamiento de soluciones que van desde la implementación de programas de mediación y resolución de conflictos, hasta el apoyo psicológico, (Kaur, 2017; González y Fernández, 2019), para el abordaje de esta problemática se hace en este primer capítulo una revisión de literatura con su respectivo análisis bibliométrico que permitan una adecuada contextualización del problema en los últimos 5 años. Las bases de datos que se consideraron para este estudio fueron Scopus, Web of Science y Google Scholar

En este apartado se hacen algunas claridades conceptuales frente a los conceptos de conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar, para efectos del documento que se está presentando, interesa el tema de la violencia escolar, pero está clara la estrecha relación con los otros dos.

El propósito central de este apartado es analizar la problemática de la violencia y victimización en el entorno escolar, evaluando sus diversas formas, causas y efectos en los estudiantes. El objetivo se desarrolló a través de la realización de un análisis bibliométrico de correlación y comprobación meta-analítica de los conceptos de conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar.

El desarrollo del análisis bibliométrico con el metaanálisis ayuda a establecer una panorámica de la investigación en la problemática del conflicto educativo, acoso y violencia escolar. Una de las ventajas del ejercicio que se presenta no es solamente hacer una la identifican de la cantidad y la calidad de la producción científica, sino presentar una síntesis de los hallazgos de varios estudios a partir de las

estimaciones precisas que tienen que ver con el tamaño del efecto mediante el meta - análisis de los hallazgos de los diferentes estudios que correlacionan las problemáticas planteadas.

## **Contexto Teórico**

La violencia y la victimización se conceptualizaron de manera amplia para incluir diversas formas de agresión que incluso se pueden convertir en comportamientos antisociales de delincuencia en la escuela (Turanovic et al., 2022). De hecho, estos investigadores realizaron un metaanálisis que identificó las actitudes antisociales, la victimización y el rechazo de los compañeros como situaciones que impactan las aulas de clase. En otra investigación, Ángel (2019) reconoció que el tipo de violencia más recurrente corresponde a la violencia docente contra los estudiantes. Por su parte, De Lacerda Campos et al. (2019) tipifican distintas formas de violencia escolar, a saber: psicológica, física, sexual y de intimidación. Finalmente, los autores concluyen que los hombres son los agresores predominantes y que las mujeres se convierten en las principales víctimas.

En una revisión sistemática de literatura, Fregoso et al. (2021) determinaron la relación que existe entre las variables contextuales y la violencia escolar en estudiantes de secundaria. Los hallazgos mostraron que las diferentes expresiones de violencia se reproducen también dentro de la escuela. Un aporte en relación a lo anterior es el que hacen Turanovic, et al. (2022) identificando cuatro factores asociados con la violencia escolar, a saber; el primero que se refiere a un comportamiento antisocial; el segundo, las problemáticas antisociales que permiten los grupos de amigos, el tercero es el de la victimización de los estudiantes, bien sea en la escuela, el vecindario, en la familia o en las redes sociales esto se traslada al ambiente escolar generando serias rupturas en las relaciones y el cuarto factor es el que tiene que ver con el rechazo de los compañeros.

Colombo (2011) sostiene que “la violencia escolar como producto de un problema macro social” (p.88). Esto se convierte en un desafío para las instituciones educativas, dado que “la escuela no

es una isla institucional alejada del entorno social; al contrario, es el lugar donde convergen todos los agentes de la comunidad” (Colombo, 2011, p.85).

En otra investigación se muestra que las tendencias de la violencia escolar incluyen el acoso escolar, la violencia, la participación de pandillas y la violencia relacionada con las drogas (Rapp, 2019). Los autores centran la atención en el diseño de las estrategias de prevención que involucren tanto a los profesores, padres de familia y trabajadores sociales. Por otra parte, Crochick et al. (2017) señalaron que hay dos determinantes: el psicológico y el político, que, a su vez, están mediados por la sociedad de tal forma que lo que sucede en la escuela es una proyección de la sociedad. Otro ejercicio investigativo se propuso el desarrollo de un programa de prevención de la violencia escolar que incluya el diseño de proyectos educativos, acompañamiento psicológico y la presencia de oficiales de seguridad, para ayudar a la comunidad estudiantil a la resolución de conflictos (Kaur, 2017).

Ferrara et al. (2019) en su contribución académica señalaron que la violencia escolar puede tener serios impactos en los estudiantes a nivel físico con problemas de salud a largo plazo; y a nivel psicológico con cuadros de ansiedad y miedo. Esto afecta el rendimiento académico de los estudiantes. Otro estudio hizo énfasis en el impacto que tienen los distintos tipos de violencia escolar en el rendimiento académico. De esta forma se establece una relación entre el alcance que tienen las estrategias pedagógicas con respecto al apoyo que brinda la escuela para hacerle frente a los diferentes tipos de acoso (Zhou et al., 2023).

La OCDE, a través de las pruebas PISA (2021), identificó que el acoso escolar y su impacto en el proceso académico de los estudiantes: “los estudiantes que sufren acoso escolar presentan niveles más bajos de bienestar y rendimiento académico, lo que subraya la necesidad urgente de abordar esta cuestión de manera sistemática y estructural” (OCDE, 2022, p. 75). De esta forma se observa cómo esta problemática es un factor crítico que impacta no solo el bienestar emocional, sino también el desempeño académico de los estudiantes.

Con respecto a lo expuesto, la OCDE (2022) concluye que el acoso escolar tiene un impacto directo en las víctimas y en la aparición de otros conflictos en el aula. Esto está terminando afectando la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo expuesto muestra la relación que existe entre el acoso escolar y la generación de conflictos en el entorno del aula y el clima educativo general, esto termina afectando a las personas víctimas de este fenómeno (OCDE, 2022) Ramírez y López (2022) muestran que la mala gestión de conflictos no solo incrementa la violencia escolar, sino que también afecta negativamente el desempeño académico de los estudiantes.

Algunos estudios señalan que las diferentes formas de violencia escolar impactan de forma negativa el rendimiento académico de los estudiantes (Shany, 2023). En la investigación Bravo et al. (2022) consideran que la violencia en la familia afecta el desempeño de los niños en la escuela, según estos autores, esto se evidencia en la afectación que tiene el proceso cognitivo del alumno reflejado en malas calificaciones. Otro aspecto es el que tiene que ver con la exposición temprana a cualquier tipo de hecho violento, situación que afecta los niveles de desempeño en todas las dimensiones del proceso formativo (Jürges et al., 2022)

El aporte investigativo de Field (2019) muestra la violencia escolar como una variable en relación con el origen étnico; el autor identificó que los factores culturales impactan el riesgo intrapersonal e interpersonal de los estudiantes, generando algún tipo de violencia escolar. Al respecto Pedroza et al. (2023) identificaron como la “violencia cultural disminuye en la medida en la que se tiene una mayor convivencia democrática e inclusiva en los centros escolares” (p.13)

De acuerdo con lo expuesto, se puede identificar la complejidad del fenómeno, dado que impacta no solo el contexto educativo, sino también el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes. Las indagaciones evidencian cómo una inadecuada gestión de los conflictos escolares contribuye a aumentar los incidentes de violencia escolar (Vega et al., 2021). Según los autores, la inadecuada

gestión de conflictos influye en el clima escolar. Al respecto la falta de cualificación para la gestión de conflictos contribuye al aumento de la violencia escolar (Ortiz y Carrillo, 2020)

Otra indagación explora cómo estrategias de comunicación y acercamiento empático generan un impacto más efectivo que la acción punitiva y ayudan significativamente a la adecuada gestión de conflictos en escuelas y su efectividad en la reducción de la violencia escolar, adecuada (González y Fernández, 2019). Rodríguez et al. (2018) concluyen que se produce una disminución en los incidentes de violencia cuando la escuela incorpora programas de resolución de conflictos basados en la mediación y la cooperación.

Como se ha indicado la violencia escolar es una práctica que ha estado presente en el contexto escolar, Según Rodríguez y Gutiérrez (2021), “la violencia escolar es una práctica que ha estado presente en el contexto escolar por mucho tiempo, afectando no solo el rendimiento académico de los estudiantes, sino también su bienestar emocional y social” (p. 178) e impacta las dinámicas formativas de las escuelas, que tienen que responder a una tipología del fenómeno muy heterogénea, a saber: acoso escolar, discriminación tanto física como étnica y formas de violencia por motivos de género y orientación sexual (UNESCO, 2017).

Según Vega y Martínez (2020), “la clase es el lugar por excelencia para aprender conviviendo y convivir aprendiendo. Proponemos la mediación y la negociación no solo como estrategias eficaces de resolución de conflictos, sino también como herramientas preventivas que fomentan un ambiente de respeto y colaboración” (p. 150). Considerándose así

“El aula no solo es el lugar principal para la adquisición de conocimientos, sino también un espacio crucial para aprender a convivir y resolver conflictos. La mediación y la negociación son estrategias esenciales para crear un ambiente de respeto y colaboración, promoviendo así una convivencia positiva que contribuye al bienestar general de los estudiantes” (OCDE, 2019, p. 47).

La literatura consultada hace un abordaje de la problemática a partir de tres tópicos fundamentales, a saber: conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar, para establecer las diferencias y relaciones entre los conceptos, se hace un breve recorrido por algunas acepciones y perspectivas teóricas de algunos autores.

### ***Conflicto escolar***

El conflicto escolar es una realidad evidente que de una u otra forma afecta las relaciones de los sujetos, no solamente en las escuelas, sino en toda realidad social en la que el reconocimiento del otro involucra una necesidad de respeto y valoración de la persona. Según González y Fernández (2019), “la mala gestión de conflictos en el entorno escolar no solo incrementa los incidentes de violencia, sino que también deteriora significativamente las relaciones interpersonales entre estudiantes y entre estos y sus profesores, afectando negativamente el clima escolar en general” (p. 92).

Lo expuesto responde a que la escuela debe abordar un plano estructural del conflicto: “Para enfrentar de manera efectiva los conflictos escolares, es fundamental que las instituciones educativas no se limiten a intervenciones superficiales, sino que aborden el problema desde un plano estructural que considere cambios en políticas, prácticas y cultura organizacional” (Ramírez y López, 2022, p. 305).

Johnson y Johnson (1996) definen el conflicto escolar como una situación en la que los intereses, necesidades, valores y perspectivas de vida son totalmente distintos y que hacen poco probable una resolución entre las partes. Al respecto

El conflicto escolar se refiere a interacciones entre estudiantes, o entre estudiantes y personal educativo, caracterizadas por desacuerdos o confrontaciones que surgen de diferencias en intereses, necesidades, o percepciones que, si no se gestionan adecuadamente, pueden escalar en violencia o malestar (Tichnor-Wagner et al., 2019, p.12).

Morales y Martínez (2020) agregan que el origen del conflicto escolar es “la falta de comunicación efectiva, diferencias culturales y tensiones entre las expectativas y las realidades educativas” (p. 87). De

esta forma este fenómeno termina afectando la convivencia escolar, debido a la imposibilidad de mediar las diferencias que existen entre las personas, producto de “la diversidad de opiniones, valores o comportamientos entre los miembros de la comunidad educativa” (Santos y Pérez, 2021; p. 56). Ello implica la tensión sin resolución que existe, no solamente entre los estudiantes, sino entre los distintos actores que hacen parte de la comunidad educativa; esto producto de las “diferencias en expectativas, actitudes o conductas, y que pueden afectar negativamente el clima escolar si no se abordan de manera adecuada” (García y Rodríguez, 2022; p. 33).

### ***Acoso Escolar***

El acoso escolar afecta de forma directa el bienestar de los estudiantes: “El acoso escolar puede tener efectos duraderos en la salud mental y emocional de los jóvenes, incluyendo la ansiedad y la depresión” (Smith y Thompson, 2021, p. 110). Es imposible negar la incidencia que tiene este fenómeno en el contexto escolar: “la incidencia del acoso escolar se ha mantenido constante en los últimos años, a pesar de los esfuerzos para combatirlo” (Hernández y García, 2020, p. 45). Incluso la misma OCDE refiere que “una proporción significativa de estudiantes reporta haber sido víctima de acoso, lo que subraya la necesidad de estrategias más efectivas” (OCDE, 2019, p. 82).

El impacto del acoso escolar no afecta a las víctimas directas, sino que influye en todo el contexto escolar, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que “el acoso escolar genera un clima de miedo y desconfianza, lo que impide la creación de relaciones positivas entre los estudiantes” (Santos y Pérez, 2021, p. 56). Esto hace que los estudiantes tengan que vivir situaciones estresantes dentro y fuera del aula, generando desmotivación y desinterés. “Los estudiantes que observan actos de acoso tienden a experimentar mayores niveles de estrés y preocupación” (López y Martínez, 2020; p. 78). A propósito de esto, la OCDE (2021) concluye que “las escuelas con altos niveles de acoso muestran una disminución significativa en el rendimiento académico general” (p. 94).

De acuerdo con Brown y Smith (2023), “el acoso escolar no solo afecta el rendimiento académico, sino que también impacta negativamente en la autoestima y la salud mental de los jóvenes” (p. 23). En un estudio reciente la UNESCO (2023) dio a conocer que “más del 30% de los estudiantes en todo el mundo reportan haber sido víctimas de acoso en algún momento de su vida escolar” (p. 15), situación que se complejiza producto de la inadecuada gestión que hace la misma escuela, claro está que esto es consecuencia de “la falta de programas de prevención adecuados y la insuficiente formación del personal educativo en la gestión del acoso contribuyen a la perpetuación de este fenómeno” (Torres y García, 2023; p. 48).

### ***Violencia Escolar***

Las manifestaciones de violencia escolar se constituyen en un gran reto para la escuela, dado que, según Pérez y Martínez (2023, p. 32), “no solo se manifiesta a través de agresiones físicas, sino también mediante conductas de intimidación y acoso verbal”. De acuerdo con la OCDE (2022), “las escuelas que carecen de programas adecuados de prevención de la violencia tienden a experimentar un mayor número de incidentes violentos” (p. 58). Sin mencionar cómo “impacta negativamente el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes” (Ramírez y Gómez, 2022, p. 76).

Se hace necesario desarrollar estrategias que afronten la problemática, dado que “la intervención temprana y la promoción de un clima escolar positivo son esenciales para reducir la incidencia de la violencia en las escuelas” (Rodríguez, 2023, p. 44). Por tal razón, varios autores insisten en la ejecución de programas que ayuden a la adecuada gestión del fenómeno: “los programas de mediación y resolución de conflictos han demostrado ser efectivos para disminuir los casos de violencia escolar” (Fernández y López, 2022, p. 89). Incluso la OCDE (2023) insiste en la necesidad de que el sistema escolar diseñe y desarrolle “programas de prevención bien implementados que presentan menores tasas de violencia y mejoran el bienestar general de los estudiantes” (p. 112).

El impacto que tiene la violencia escolar en el desarrollo cognitivo del estudiante, propiciando bajo rendimiento académico, se ve superado por la afectación emocional sobre la persona; dado que la construcción de sueños y proyectos de vida. “los estudiantes que experimentan violencia escolar tienen mayores probabilidades de desarrollar problemas de salud mental, como depresión y ansiedad” (Silva y Herrera, 2023, p. 67). En un informe reciente, la UNESCO (2023) identificó que “la exposición a la violencia en la escuela está asociada con un aumento en el riesgo de abandono escolar y bajo rendimiento académico” (p. 103). Es fundamental enfrentar este fenómeno para “mitigar sus efectos negativos a largo plazo” (Castro y Molina, 2022, p. 54).

La UNESCO (2023) indica que con la pandemia de COVID-19 se han aumentado los casos de violencia escolar que tienen que ver con el ciberacoso: “la transición a la educación en línea ha llevado a un aumento en los casos de ciberacoso, con muchos estudiantes reportando sentirse inseguros y acosados en plataformas digitales” (UNESCO, 2023, p. 85). A esto se suma que la manifestación de violencia escolar en línea puede ser “tan perjudicial como la violencia física, afectando el bienestar emocional de los estudiantes” (Moreno y Sánchez, 2022, p. 72). Al respecto, Hernández y Torres (2023) insisten en la necesidad de “desarrollar políticas integrales que aborden tanto la violencia física como la digital en el entorno escolar” (Moreno y Sánchez, 2022, p. 95).

La revisión de la literatura se sintetizó a través de una tabla con las principales características del conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar.

**Tabla 1.**

*Principales características del conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar*

<b>Aspecto</b>	<b>Conflicto Escolar</b>	<b>Acoso Escolar</b>	<b>Violencia Escolar</b>
Principales características	Tensiones en los intereses y necesidades; se pueden gestionar para su resolución constructiva.	Desequilibrio de poder, intencionalidad y repetición.	Refiere a comportamientos agresivos que van desde la violencia física hasta el acoso verbal y psicológico.
Impacto en las víctimas	En la mayoría de los casos genera malestar, estrés y desmotivación si no se gestiona adecuadamente.	Deterioro emocional, físico y psicológico, impacto negativo en la autoestima y la salud mental.	Efectos negativos para la salud mental y física, y deterioro del ambiente educativo.
Prácticas recurrentes	Todo tipo de tensiones, diferencias en expectativas académicas.	Bullying físico, verbal y cibernético.	Pelears físicas, amenazas, intimidación, abuso verbal y emocional.
Autores destacados	Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996); Rodríguez, E. (2023).	Olweus, D. (1993); Smith, P. K. (2021).	Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Greif, J. L. (2003); UNESCO (2023).
Estrategias de intervención	Mediación, negociación, desarrollo de habilidades de resolución de conflictos.	Programas de prevención, apoyo a la víctima, componente punitivo.	Políticas de cero tolerancias, programas de prevención de violencia, cualificación docente.
Perspectivas teóricas	Fernández, M., & López, P. (2022); Morales, P., & Martínez, L. (2020).	Brown, M., & Smith, J. (2023); UNESCO (2023).	Silva, R., & Herrera, J. (2023); OCDE (2022).

## **Diseño Metodológico**

El análisis bibliométrico presentado se fundamenta en un enfoque cuantitativo descriptivo. Puesto que su interés primordial es la recolección y análisis de datos numéricos con el propósito de describir características del fenómeno objeto de estudio, “el enfoque cuantitativo se utiliza para cuantificar el problema mediante la generación de datos numéricos o datos que pueden ser transformados en estadísticas utilizables” (Creswell, 2014, p. 4), que resulta ser ideal para el análisis bibliométrico, puesto que no solamente evalúa y cuantifica la producción científica, para establecer la trazabilidad de las tendencias investigativas de los estudios sobre conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar (Archambault et al., 2009, p. 1324).

La apuesta por la metodología se desarrolló en tres momentos fundamentalmente: en el primer momento se hizo una revisión de la literatura de cada uno de los conceptos; en el segundo momento se revisaron las correlaciones entre las problemáticas (conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar) y en el tercer momento se desarrolló un metaanálisis a partir de los documentos seleccionados en la correlación realizada.

La estrategia de búsqueda se basó en ecuaciones específicas para cada base de datos, integrando términos como conflicto, acoso escolar y violencia en las escuelas, y utilizando operadores booleanos para enfocar la búsqueda en contextos educativos y en estrategias de manejo o prevención. Se recuperaron 698 artículos, de los cuales 315 fueron seleccionados después de un proceso de depuración que eliminó duplicados, publicaciones no académicas y estudios que no estaban directamente relacionados con el tema.

El periodo analizado entre 2018 y 2023 es el que se ha considerado más importante en la literatura científica que compone los temas de estudio, conflicto, acoso y violencia escolar. Este periodo de tiempo ha resultado propicio para observar una evolución metodológica continuada, condicionada por la aplicación de modelos estadísticos, estudios longitudinales y revisiones sistemáticas. Analizando esos seis años se pudo observar la evolución de los patrones de producción

académica, la unicidad de las temáticas y la madurez de los enfoques teóricos. A su vez, este periodo supone una fase de una notable consolidación en torno a las políticas escolares y las estrategias de intervención, lo que aporta solidez y armonía al estudio bibliométrico realizado.

A continuación, el análisis se extendió para contemplar los años 2024 y 2025, con el objetivo de dar cabida a las nuevas tendencias y modalidades de tratamiento presentadas por la bibliografía actual. Esta ampliación también responde a la necesidad de poder actualizar el estado investigativo en el tema, objeto de estudio, para de esta forma poder comprobar si las líneas de trabajo que se han descrito en el periodo anterior han podido mantenerse.

Los trabajos recientes de la literatura especializada subrayan que aparecen factores como la inteligencia artificial (Paul et al., 2024), la modelación matemática (Crokidakis, 2025) y las prácticas restaurativas (Alonso et al., 2025) que suponen un cambio hacia una mayor interrelación entre disciplinas y una medición predictiva del acoso y la violencia escolar. Esta actualización supone una constatación de la actualidad y del valor que se le puede proporcionar al debate en el ámbito científico actual.

Esta decisión ayudó a mantener la coherencia en la metodología, evitando la inclusión de resultados incompletos y asegurando la validez interna del estudio. Esta estrategia se ajusta a las mejores prácticas en análisis bibliométricos, que priorizan periodos de datos cerrados y verificados.

### ***En el Primer Momento: Revisión de la Literatura de cada uno de los Conceptos***

En este primer momento se indagó en las siguientes bases de datos: Scopus, Web of Science y Google Scholar, dado que se quería tener acceso a la mayor cantidad de literatura sobre el tema. El periodo para el análisis bibliométrico fue el comprendido entre 2018 y 2023. Se priorizaron artículos en inglés y español, y los tipos de documentos que se consideraron fueron artículos de revistas científicas, revisiones y

capítulos de libros académicos. Esta metodología se aplicó a cada uno de los conceptos, a saber: conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar; la intencionalidad fue revisar las tendencias más recientes sobre cada problemática. Al final de este análisis bibliométrico se hizo un comparativo estableciendo las relaciones entre los tres conceptos.

### ***El Segundo Momento: Correlaciones entre los Conceptos de Conflicto Escolar, Acoso Escolar y Violencia Escolar***

En este momento, el análisis bibliométrico se desarrolló a través de la consulta que se obtuvo en las bases de datos académicas de Scopus y Web of Science por su impacto y aceptación en la comunidad científica, y Google Scholar para revisar las tendencias con respecto a la temática. “Scopus y Web of Science son bases de datos robustas que proporcionan acceso a una vasta cantidad de datos científicos y métricas de citación, esenciales para un análisis bibliométrico exhaustivo” (Falagas et al., 2008, p. 339). Las ecuaciones de búsqueda utilizadas para identificar los aspectos más relevantes de las correlaciones existentes entre conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar. Observando a lo largo del ejercicio las diferentes comprensiones multidisciplinarias, favoreciendo así una perspectiva (Mongeon y Paul-Hus, 2016, p. 4).

La selección de artículos se realizó a través de criterios específicos como lo son la relevancia y calidad de los documentos, considerando el ranking de los journals y el nivel de citación de los autores. Se prestó atención a los artículos que establecen una relación directa entre las problemáticas del conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar; se privilegiaron estudios empíricos, revisiones sistemáticas y metaanálisis. “La calidad de un análisis bibliométrico depende en gran medida de la relevancia y calidad de los artículos seleccionados, lo cual se logra a través de una cuidadosa evaluación de los criterios de inclusión” (Boyack et al., 2005, p. 351). Se consideraron las publicaciones recientes y que presentan un buen indicador de citación; esto ayuda a identificar el impacto y relevancia en el campo de estudio (Van Raan, 2014, p. 423).

Los resultados del análisis bibliométrico priorizaron los autores más citados y la recurrencia en las correlaciones entre las temáticas; se hizo énfasis en la ubicación espacio-temporal de la producción académica de acuerdo a los intereses, políticas educativas y programas de intervención (Zitt y Bassecoulard, 2004, p. 421). Este aspecto es crucial para comprender cómo diferentes regiones abordan la problemática del conflicto, acoso y violencia escolar. De acuerdo con Archambault et al. (2009), “la distribución geográfica de la producción científica permite identificar patrones y tendencias que son clave para entender el impacto y la relevancia de ciertos temas en diferentes contextos culturales y educativos” (p. 1326).

Una vez desarrollado los dos primeros momentos de análisis bibliométrico, se procedió a realizar un metaanálisis con la información que se obtuvo de la correlación entre los conceptos de conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar

### ***Tercer Momento: Meta-análisis***

El objetivo principal de este momento fue cuantificar la correlación entre conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar, y evaluar la eficacia de las intervenciones escolares y políticas implementadas en diferentes regiones y contextos educativos. Para el desarrollo se partió de la información que arrojó el análisis bibliométrico de la correlación entre los conceptos. Con la revisión sistemática de las investigaciones seleccionadas se desarrolló un metaanálisis con el fin de identificar los patrones consistentes en los datos, demostrando que los conflictos escolares a menudo predicen el acoso y la violencia escolar (Ttofi y Farrington, 2011).

Según Farrington (1993), a través del ejercicio de metaanálisis se pueden comparar estudios transversales que ayudan a identificar las correlaciones entre conflicto escolar, acoso y violencia en un momento dado, mientras que los estudios longitudinales pueden mostrar cómo estos fenómenos se desarrollan y se interrelacionan a lo largo del tiempo.

Es importante recordar que se excluyeron los estudios cualitativos sin datos cuantitativos relevantes, al igual que las revisiones teóricas

sin análisis empíricos y aquellas publicaciones duplicadas o informes no revisados por pares. El análisis se realizó a través del software de Jamovi 2.3.28.

## **Resultados**

El apartado que se presenta ofrece un vistazo a los resultados de un análisis bibliométrico que se llevó a cabo sobre la producción académica relacionada con el conflicto escolar, el acoso escolar y la violencia escolar, abarcando el periodo de 2018 a 2023. Este análisis se basa en un diseño metodológico cuantitativo, utilizando un enfoque descriptivo que se centra en la recolección de datos numéricos. Esto ayuda a identificar patrones, tendencias y dinámicas en la producción científica internacional sobre estos temas educativos. A través de una revisión sistemática de la literatura en bases de datos académicas y el tratamiento de los documentos seleccionados, se examinan indicadores bibliométricos como la frecuencia de publicaciones, la recurrencia de temas, las redes de citas y los autores más influyentes en el campo educativo.

Los resultados se conectan con el proceso metodológico que se desarrolla en este capítulo en tres etapas: la revisión conceptual de los fenómenos estudiados (conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar); el análisis de las relaciones entre estos fenómenos; y el metaanálisis de los estudios seleccionados. De esta manera, el capítulo ofrece una visión clara del estado actual de la investigación y de las principales líneas de desarrollo científico en torno a estas problemáticas en el ámbito educativo. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los tres momentos indicados en el diseño metodológico.

### ***Primer Momento: Análisis Bibliométrico del Concepto de Conflicto Escolar***

Los criterios para la selección de los artículos variaron de acuerdo al impacto de la base de datos, a saber: en Scopus se seleccionaron artículos cuya metodología priorizara los estudios empíricos,

revisiones sistemáticas y trabajos que presentaban rigurosidad metodológica, evidenciada en la relevancia de los resultados con respecto a la gestión y prevención del conflicto escolar.

En Web of Science, la selección de los documentos se centró en el impacto de los documentos que tuviesen un enfoque de resolución de conflictos en el entorno educativo. Se priorizaron estudios longitudinales y aquellos con una perspectiva comparativa internacional. Mientras que en Google Scholar aparecieron una gran cantidad de documentos, para filtrar el ejercicio bibliométrico en esta base de datos se procedió a centrar la atención en los artículos con alto nivel de citación, dado que tienen mayor relevancia científica en la problemática.

**Tabla 2.**

*Conflicto escolar - análisis bibliométrico el comprendido entre 2018 y 2023*

<b>Bases de datos</b>	<b>Ecuación de búsqueda</b>	<b>Artículos encontrados</b>	<b>Artículos seleccionados</b>
Scopus	TITLE-ABS-KEY ((“conflict” OR “dispute” OR “contention”) AND (“school” OR “educational” OR “classroom”) AND (“management” OR “resolution” OR “prevention”))	183	120
Web of Science	TS = (“school conflict” OR “classroom conflict” OR “educational conflict” AND “management” OR “resolution” OR “prevention” AND “intervention” OR “program” OR “strategy”)	165	95
Google Scholar	(“school conflict” OR “classroom conflict” OR “educational conflict”) AND (“management” OR “resolution” OR “prevention”)	350	100
Total		698	315

**Nota.** información elaborada con el programa VOSviewer.

También se relacionan los autores que tienen más de 100 citas y que con sus contribuciones han permitido desarrollar una reflexión crítica frente a la problemática. Lo expuesto en relación con el análisis bibliométrico que muestran David W. Johnson y Roger T. Johnson: son los autores más citados, dado que sus contribuciones tienen un impacto sobre la mediación y resolución de conflictos en la escuela.

### Tabla 3.

*Autores con más de 100 citas en el periodo 2018-2023*

<b>Autor(es)</b>	<b>Citas</b>	<b>Contribuciones Clave</b>	<b>Referencias</b>
David W. Johnson	320	Perspectivas teóricas y metodología para la resolución y mediación de conflictos en la escuela.	Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2020).
Roger T. Johnson	290	Mediación y educación para la paz en el aula.	Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018).
Margarita Fernández	150	Mediación escolar y reducción de la violencia en las escuelas.	Fernández, M., & López, P. (2022).
Luis González 130		Educación emocional y prevención de conflictos en entornos educativos.	González, J., & Torres, L. (2020).
Patricia Morales	110	Estudios sobre la gestión integral de conflictos escolares y la creación de un clima escolar positivo.	Morales, P., & Martínez, L. (2021).

**Nota.** Información elaborada con el programa VOSviewer.

Finalmente, el estudio análisis frente a esta temática arroja que la mayoría de publicaciones están concentradas en América del norte (110 publicaciones), seguido de Europa Occidental (95 publicaciones), tal como se puede observar.

**Tabla 4.**

*Publicaciones por región sobre conflicto escolar*

<b>Región</b>	<b>Número de Publicaciones</b>	<b>Principales Instituciones</b>	<b>Razones de Alta Producción</b>
América del Norte	110	Harvard University, University of California	Alto interés en la investigación educativa y en políticas de prevención del conflicto y la violencia escolar.
Europa Occidental	95	University of Cambridge, University of Helsinki	Enfoque en programas de resolución de conflictos y políticas educativas progresistas que promueven la inclusión.
Asia Oriental	60	University of Tokyo, Peking University	Gran inversión en educación y aumento de estudios sobre la salud mental y el bienestar en el entorno escolar.
América Latina	50	Universidad de Chile, Universidad Nacional de Colombia	Preocupación por la violencia escolar y el desarrollo de estrategias de intervención en contextos vulnerables.
Oceanía	40	University of Melbourne, University of Sydney	Fuerte enfoque en la educación inclusiva y la promoción de entornos escolares seguros y saludables.
Europa del Este	35	University of Warsaw, Charles University in Prague	Creciente interés en la mejora de sistemas educativos postransición y la integración de métodos de resolución.
África	25	University of Cape Town, University of Nairobi	Necesidad de abordar la violencia escolar como parte de la reforma educativa y el desarrollo social.

**Nota:** información procesada con el programa VOSviewer.

## Análisis Bibliométrico del Concepto de Acoso Escolar

Para la selección de artículos se consideraron aspectos como la relevancia temática de aquellos artículos que, centrados en el acoso escolar, tienen en cuenta el impacto y las estrategias de intervención. También aquellos trabajos que correspondían a estudios empíricos, revisiones sistemáticas e incluso metaanálisis. Se priorizaron los artículos con alto índice de citación, indicando su influencia en el campo. Otro aspecto que se tuvo en cuenta fue los estudios realizados en diferentes regiones, elemento que es importante de acuerdo con los contextos culturales y educativos particulares, y finalmente el rigor científico, que estuviesen en revistas reconocidas por su impacto y aceptación por la comunidad académica.

**Tabla 5.**

*Acoso escolar - análisis bibliométrico el comprendido entre 2018 y 2023*

<b>Base de Datos</b>	<b>Artículos Encontrados</b>	<b>Artículos Seleccionados</b>	<b>Ecuación de Búsqueda</b>
<b>Scopus</b>	210	125	TITLE-ABS-KEY("school bullying" OR "peer harassment" OR "school violence") AND PUBYEAR > 2017 AND (LIMIT-TO(SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO(SUBJAREA, "PSYC"))
<b>Web of Science</b>	190	110	TS=("school bullying" OR "peer harassment" OR "school violence") AND PY=(2018-2023) AND (SU=Education OR SU=Psychology OR SU=Sociology)
<b>Google Scholar</b>	400	150	"School bullying" OR "peer harassment" OR "school violence" AND ("prevention" OR "intervention" OR "impact") AND "2018..2023"
<b>Total</b>	800	385	

**Nota.** Información procesada con el programa VOSviewer.

En la siguiente tabla se relacionan los autores que tienen más de 130 citas y que con sus contribuciones han planteado estrategias de intervención. El análisis bibliométrico muestra que Dorothy Espelage (300 citas), Dan Olweus (280 citas), Susan Swearer (250 citas), Peter K. Smith (230 citas), Tracy Vaillancourt (210 citas), María José Díaz (180 citas), Sheri Bauman (170 citas), Christina Salmivalli (160 citas) y Tanya Beran (150 citas).

**Tabla 6.**

*Autores con más citas en el periodo 2018-2023*

<b>Autor(es)</b>	<b>Citaciones</b>	<b>Contribuciones</b>	<b>Referencias</b>
Dorothy Espelage	300	Efectos psicológicos del acoso escolar.	Espelage, D. L. (2021).
Dan Olweus	280	Pionero en el estudio del acoso escolar y desarrollador del Programa Olweus.	Olweus, D. (2020).
Susan Swearer	250	Estrategias de intervención psicológica.	Swearer, S. M. (2019).
Peter K. Smith	230	Realiza estudios comparativos sobre el acoso escolar a nivel internacional.	Smith, P. K. (2018).
Tracy Vaillancourt	210	El impacto del acoso escolar en la salud mental.	Vaillancourt, T. (2021).
María José Díaz	180	La prevención del acoso escolar en Iberoamérica.	Díaz, M. J. (2022).
Sheri Bauman	170	Los programas de prevención del acoso.	Bauman, S. (2020).
Christina Salmivalli	160	La intervención y prevención del acoso escolar en Finlandia.	Salmivalli, C. (2019).
Tanya Beran	150	La relación entre cibervictimización el acoso escolar.	Beran, T. (2023).
José Antonio Casas	140	Relación entre el clima escolar y el acoso en países de habla hispana.	Casas, J. A. (2021).

**Nota.** Información procesada con el programa VOSviewer.

Cuando se determinan los datos que arroja la publicación en relación con la región, se puede observar que en América del Norte es donde más publicaciones se han producido. Dentro de las razones de esta productividad está la relación del tema con la salud mental y la prevención del acoso escolar a través de unas políticas educativas que ayuden a mitigar el fenómeno. Donde menos publicaciones se han producido sobre el tema es en África, pero llama la atención que existe una preocupación frente a la aparición de la violencia y el acoso en las aulas de clase.

**Tabla 7.**

*Publicaciones por región sobre el acoso escolar*

<b>Región</b>	<b>Publicaciones</b>	<b>Instituciones</b>	<b>Razones de Alta Producción</b>
<b>América del Norte</b>	140	Harvard University, University of Illinois	Alto interés en la investigación sobre salud mental y políticas educativas para prevenir el acoso escolar.
<b>Europa Occidental</b>	130	University of Oxford, University of Helsinki	Programas de prevención del acoso escolar a través de investigación educativa
<b>Asia Oriental</b>	75	University of Tokyo, Seoul National University	Creciente preocupación por la salud mental y el bienestar de los estudiantes en el contexto escolar.
<b>América Latina</b>	50	Universidad de Chile, Universidad Nacional de Colombia	Preocupación por la violencia escolar y el desarrollo de estrategias de intervención adaptadas a contextos vulnerables.
<b>Oceanía</b>	45	University of Melbourne, University of Sydney	Fuerte enfoque en la educación inclusiva y la promoción de entornos escolares seguros.
<b>Europa del Este</b>	30	University of Warsaw, Charles University	Interés en la mejora de sistemas educativos postransición y la integración de métodos de prevención del acoso.

Región	Publicaciones	Instituciones	Razones de Alta Producción
África	20	University of Cape Town, University of Nairobi	Necesidad de abordar la violencia y el acoso escolar como parte de la reforma educativa y el desarrollo social.

**Nota.** Información procesada con el programa VOSviewer.

### ***Análisis Bibliométrico del Concepto de Violencia Escolar***

Para la selección de los artículos que fueron analizados en la bibliometría con respecto a la violencia escolar, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: el primero, que tiene que ver con las causas y efectos del fenómeno; el segundo, con las posibles estrategias de intervención; en el tercero, se revisaron estudios empíricos, revisiones sistemáticas y metaanálisis. Además, se priorizaron aquellos cuya publicación tiene un alto nivel de citación para el periodo analizado. Después de consultar las bases de datos de Scopus, Web of Science y Google Scholar, se encontraron en total 820 artículos, pero aplicando los criterios de selección descritos en este párrafo, se seleccionaron un total de 430 artículos.

#### **Tabla 8.**

*Violencia escolar - análisis bibliométrico el comprendido entre 2018 y 2023*

Base de Datos	Artículos Encontrados	Artículos Seleccionados	Ecuación de Búsqueda
Scopus	230	140	TITLE-ABS-KEY("school violence" OR "school aggression" OR "school conflict") AND PUBYEAR > 2017 AND (LIMIT-TO(SUBJAREA, "SOC") OR LIMIT-TO(SUBJAREA, "PSYC"))
Web of Science	210	130	TS=("school violence" OR "school aggression" OR "school conflict") AND PY=(2018-2023) AND (SU=Education OR SU=Psychology OR SU=Sociology)

Base de Datos	Artículos Encontrados	Artículos Seleccionados	Ecuación de Búsqueda
Google Scholar	380	160	“School violence” OR “school aggression” OR “school conflict” AND (“prevention” OR “intervention” OR “impact”) AND “2018.2023”
<b>Total</b>	820	430	

**Nota.** Información procesada con el programa VOSviewer.

En la tabla 9 se muestran los autores que tienen mayor índice de citación; atendiendo al volumen de publicación en este tema, se indican solo los investigadores que tienen como mínimo 150 publicaciones. Los autores más citados son: Dorothy Espelage (320 citas), Dan Olweus (290 citas), Peter K. Smith (260 citas), Christina Salmivalli (230 citas), Sheri Bauman (220 citas), María José Díaz (200 citas), Tanya Beran (180 citas), Tracy Vaillancourt (170 citas), Susan Swearer (160 citas), José Antonio Casas (150 citas).

### Tabla 9.

*Autores con más citaciones en el periodo 2018-2023*

Autor(es)	Citaciones	Contribuciones Clave	Referencias
Dorothy Espelage	320	La violencia escolar y sus efectos en la salud mental.	Espelage, D. L. (2021).
Dan Olweus	290	Prevención de la violencia escolar	Olweus, D. (2020).
Peter K. Smith	260	Estudios comparados sobre violencia escolar y métodos de intervención.	Smith, P. K. (2018).
Christina Salmivalli	230	Estrategias de intervención en Europa sobre violencia escolar y	Salmivalli, C. (2020).
Sheri Bauman	220	Programas para la prevención de la violencia en escuelas.	Bauman, S. (2019).

<b>Autor(es)</b>	<b>Citaciones</b>	<b>Contribuciones Clave</b>	<b>Referencias</b>
María José Díaz	200	La violencia escolar en Iberoamérica	Díaz, M. J. (2021).
Tanya Beran	180	Relaciones entre ciberviolencia y la violencia escolar.	Beran, T. (2023).
Tracy Vaillancourt	170	Efectos de la violencia escolar en la salud mental.	Vaillancourt, T. (2022).
Susan Swearer	160	Estrategias de intervención psicológica para enfrentar la violencia escolar	Swearer, S. M. (2020).
José Antonio Casas	150	Relación entre Clima y violencia escolar en países de habla hispana.	Casas, J. A. (2022).

**Nota.** Información procesada con el programa VOSviewer.

Las publicaciones se concentran en las siguientes regiones: América del Norte (150 publicaciones), Europa Occidental (140 publicaciones), Asia Oriental (80 publicaciones), América Latina (60 publicaciones), Oceanía (50 publicaciones), Europa del Este (35 publicaciones), África (25 publicaciones). Dentro de las principales razones que impulsan el desarrollo investigativo están el impacto de la violencia escolar en la salud mental, estrategias de intervención y prevención, políticas educativas, relación entre violencia escolar y clima escolar, violencia escolar en diferentes contextos socioeconómicos y culturales.

**Tabla 10.**

*Publicaciones por región sobre el acoso escolar.*

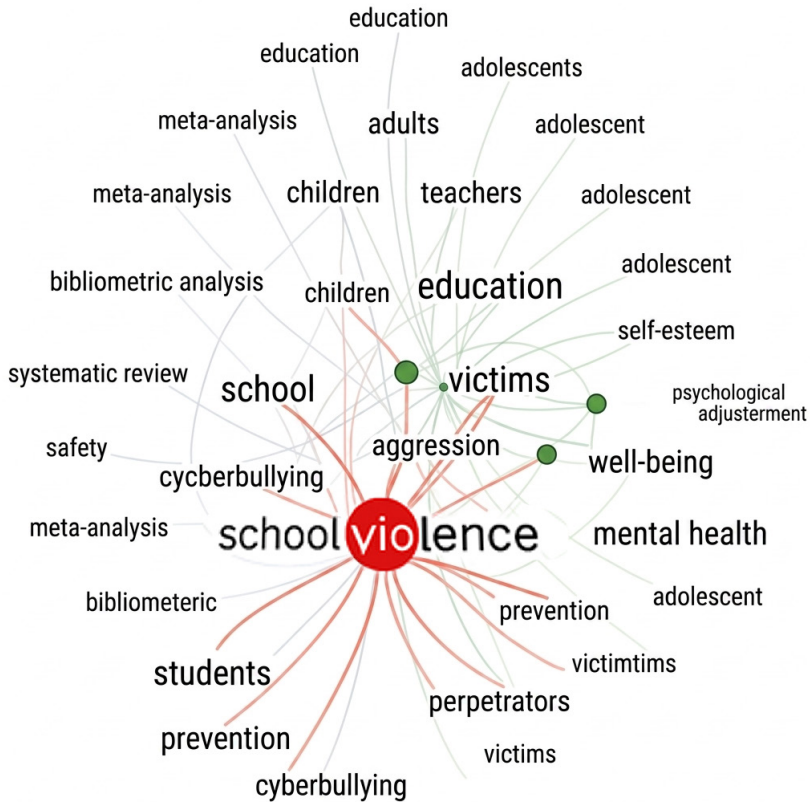
<b>Región</b>	<b>Número de Publicaciones</b>	<b>Principales Instituciones</b>	<b>Razones de Alta Producción</b>
<b>América del Norte</b>	150	Harvard University, University of Illinois	Interés en la violencia escolar y políticas de prevención en el sistema educativo.
<b>Europa Occidental</b>	140	University of Oxford, University of Helsinki	Investigación educativa y programas de intervención contra la violencia escolar en políticas educativas.
<b>Asia Oriental</b>	80	University of Tokyo, Seoul National University	Preocupación creciente por la violencia en escuelas y su impacto en la salud mental de los estudiantes.
<b>América Latina</b>	60	Universidad de Chile, Universidad Nacional de Colombia	Preocupación por la violencia escolar y el desarrollo de estrategias de intervención en contextos vulnerables.
<b>Oceanía</b>	50	University of Melbourne, University of Sydney	Enfoque en la educación inclusiva y la promoción de entornos escolares seguros.
<b>Europa del Este</b>	35	University of Warsaw, Charles University	Interés en la mejora de sistemas educativos y la prevención de la violencia en la transición poscomunista.
<b>África</b>	25	University of Cape Town, University of Nairobi	Necesidad de abordar la violencia escolar en el contexto de la reforma educativa y el desarrollo social.

**Nota.** Información procesada con el programa VOSviewer.

La información presentada en las tablas anteriores se sintetiza a través del siguiente mapa de nodos (ver figura 1).

**Figura 1.**

Mapa de coocurrencia de términos clave en la investigación sobre violencia escolar (2018–2023).



**Nota.** Elaboración en VOSviewer a partir de datos de Scopus, Web of Science y Google Scholar.

La figura 1 muestra una red de coocurrencia de términos clave en la investigación sobre la violencia escolar entre 2018 y 2023. En el centro, el término “violencia escolar” actúa como el eje principal, conectándose con conceptos como “estudiantes”, “prevención”, “víctimas” y “salud mental”. Los colores de los nodos reflejan clústeres temáticos que agrupan enfoques psicológicos, pedagógicos y socioculturales. El tamaño de los nodos indica con qué frecuencia se utilizan estos términos en la literatura. Esta representación visual pone de manifiesto la complejidad del

fenómeno y resalta la importancia de los contextos educativos, la intervención temprana y la salud mental como ejes fundamentales de investigación.

### **Resultados Obtenidos del Periodo 2024 - 2025**

Para hacer más robustos los resultados del análisis bibliométrico, se procedió a realizar una exploración de los años 2024 y 2025.

Introducir los estudios de 2024 y 2025 en el análisis bibliométrico otorga una mayor validez temporal y relevancia científica a la investigación, ya que permite observar de forma reciente el desarrollo del conocimiento sobre el conflicto, acoso y violencia en el ámbito escolar. Estos años son los que introducen enfoques nuevos (como el uso de la inteligencia artificial, la modelación matemática y las prácticas restaurativas) que, sin duda, enriquecen la visión sobre los fenómenos investigados. La actualización también permite incorporar nuevos contextos geográficos y metodológicos entre las publicaciones analizadas, por lo que refuerza la comparabilidad longitudinal y la capacidad predictiva de las tendencias emergentes, que son claves para diseñar políticas educativas que estén soportadas en la evidencia empírica actual.

El análisis bibliométrico de la producción científica sobre acoso, conflicto y violencia escolar correspondiente a 2024–2025 revela una red bien asentada de autores que abordan la temática desde diversos enfoques interdisciplinarios. Se localizan trabajos orientados a la psicología educativa (Penghui y Xia, 2024) a la sociología escolar (Jantzer, 2025), o a la tecnología aplicada a la prevención (Alonso et al., 2025), y estos autores afirman que el acoso escolar constituye un fenómeno relacional, multicausal; a la vez, como la interacción entre alumnado, profesorado y contexto institucional es lo que determina la aparición de conductas agresivas. A su vez, la diversidad de enfoques teóricos permite enriquecer la comprensión que se tiene del fenómeno y permite integrar nuevos marcos de análisis sobre convivencia escolar.

En la tabla 11 que presenta el análisis bibliométrico de los años 2024 y 2025 muestra la transformación en la producción científica. El año

2024 está representado por estudios descriptivos y de prevalencia, muchos de ellos centrados en el clima escolar, la seguridad y la victimización. En el año 2025 emergen investigaciones de tipo experimental, revisiones de carácter sistemático y modelos predictivos, lo que podemos entender como muestra de una madurez metodológica.

La mayor parte de la actividad investigadora se sitúa en Asia, América Latina y Europa, diferenciándose de manera evidente las aproximaciones a los estudios preventivos y restaurativos. Así, evidenciamos un cambio de la medición de la violencia escolar a la comprensión de sus causas y de la efectividad de las intervenciones escolares. Las palabras clave más repetidas se convierten en el elemento que sostiene un léxico de referencia común entre los estudios analizados: *bullying*, *violence*, *school climate* y *restorative practices*. (Ver tabla 11)

**Tabla 11.**

Análisis bibliométrico de los años 2024-2025.

Año	Región principal	Tipo de estudio	Tema central	Palabras clave destacadas	Fuente / Revista
2024	Asia (China, Indonesia)	Estudios observacionales y de intervención	Clima escolar competitivo y programas anti-bullying	School climate, competition, bullying, intervention	BMC Public Health, IJPAM
2024	América del Norte (EE. UU.)	Reportes técnicos y guías institucionales	Seguridad y evaluación de amenazas en escuelas	Violence, safety, threat assessment	NCES, U.S. Secret Service
2024	Medio Oriente (EAU)	Estudios descriptivos	Victimización y ciberacoso en adolescentes	Cyberbullying, prevalence, self-harm	BMC Public Health
2025	Europa (Alemania)	Ensayos por conglomerados	Evaluación de programas escolares preventivos	School program, RCT, prevention	Trials (BMC)

Año	Región principal	Tipo de estudio	Tema central	Palabras clave destacadas	Fuente / Revista
2025	América Latina (Brasil)	Estudios longitudinales	Trayectorias de bullying y bienestar adolescente	Longitudinal, trends, adolescents	BMC Public Health
2025	Global / Multirregional	Revisión sistemática y modelos teóricos	Prácticas restaurativas y modelación matemática	Restorative practices, conflict resolution, AI, dynamics	Frontiers in Education, arXiv

**Nota.** Información procesada con el programa VOSviewer.

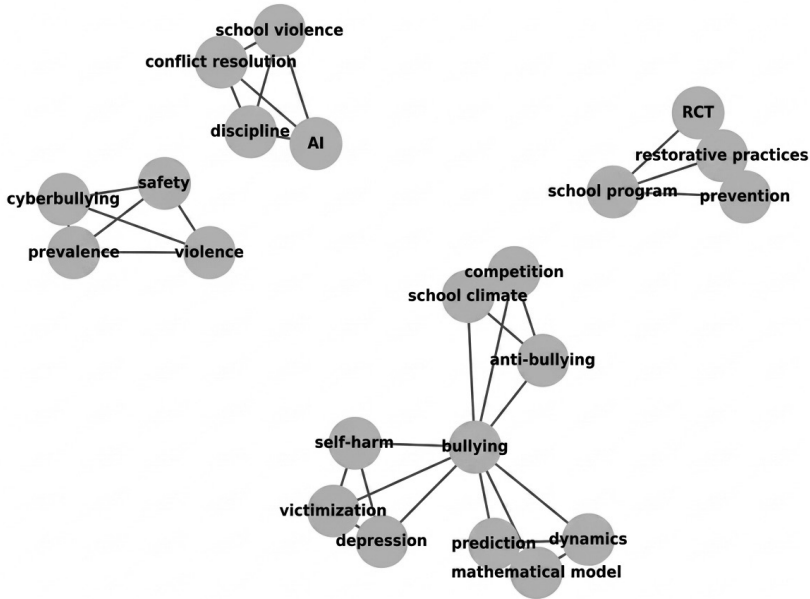
La tabla 11 presenta de forma comparativa y cronológica para el reconocimiento de patrones evolutivos de la literatura. Esta estructura pone de manifiesto tres dimensiones analíticas destacadas: (1) la extensión geográfica de la investigación, (2) la variación metodológica de los estudios y (3) el surgimiento de enfoques sumamente interdisciplinarios. Organizando los datos por año, por región y por tipo de estudio, se genera un panorama integral que articula los ejes temáticos con la posibilidad de ver la evolución desde los estudios descriptivos de 2024 a los modelos predictivos y restaurativos de 2025. Este formato permite la lectura analítica, la comparación longitudinal y la interpretación visual de las tendencias globales.

En la figura 2 se presenta un mapa de concurrencia que se produce a partir de las palabras clave que expone que hay tres núcleos temáticos principales del *bullying* que son *bullying-violence*, *school climate-discipline* y *restorative practices-conflict resolution*. Las conexiones más densas que se observan son entre las palabras *bullying* y *violence* así como entre *prevention*, lo que indica un consenso internacional ya que todos los estudios que contienen las palabras *bullying*, *violence* y *prevention* atestiguan la necesidad de políticas preventivas. La mención de palabras como *AI*, *cyberbullying* y *mathematical model* indica que las herramientas tecnológicas y analíticas se han integrado en el estudio del *bullying*. Este entramado semántico demuestra la

evolución epistemológica del dominio del fenómeno bullying, ya que en él coexisten investigaciones empíricas y la innovación conceptual para dar cuenta de las dinámicas relacionales que se producen en el contexto escolar.

**Figura 2.**

Mapa de concurrencia (2018-2025)



**Nota.** Información procesada con el programa VOSviewer.

El mapa de concurrencia 2018–2025 pone de manifiesto las interrelaciones de los principales conceptos que configuran la investigación actual relativa al conflicto, acoso y violencia escolar. Los conglomerados temáticos encontrados son prueba del camino transitado desde un enfoque totalmente descriptivo hacia un enfoque interdisciplinario y predictivo. Esa cartografía acerca de este dominio académico se ajusta a la imagen de un nuevo campo de investigación que se va conformando a partir de la integración de diversas técnicas o enfoques metodológicos, donde la inteligencia artificial, la modelación matemática y las prácticas restaurativas se encuentran dentro de la misma línea para dar lugar a un enfoque de prevención y comprensiva de la violencia escolar.

## ***Segundo Momento: Análisis Bibliométrico de la Correlación entre los Conceptos de Conflicto Escolar, Acoso Escolar y Violencia Escolar***

La correlación de los conceptos permitió la identificación de 750 artículos distribuidos de la siguiente forma por cada base de datos: Scopus con 250 artículos; Web of Science con 200 artículos. Google Scholar: con 300 artículos. Además de los criterios comprendidos para los análisis de cada concepto, se agregaron los que tienen que ver con los estudios específicos que han abordado la correlación entre conflicto escolar, acoso y violencia escolares. El proceso de selección de los artículos se cerró con la revisión tanto de títulos como de los resúmenes para una preselección inicial y, posteriormente, se aplicaron filtros de relevancia, calidad y exclusión de duplicados y estudios no pertinentes. Otro elemento que se consideró fue seleccionar los artículos que presentaban más de 20 citas; a partir de estos elementos se seleccionaron un total de 150 artículos con los que se realizó el respectivo análisis correlacional.

Para establecer la correlación entre los conceptos de conflicto escolar, acoso y violencia escolares a través del análisis bibliométrico, se procedió a revisar en los metadatos los temas recurrentes. Esta información fue obtenida del análisis bibliométrico que se hizo de cada concepto; el resultante para la correlación fue la intervención escolar, dado que el grueso de publicaciones hace énfasis en los programas preventivos y políticas escolares. Otro aspecto que se consideró fue el del impacto psicológico, específicamente con respecto a las consecuencias del acoso escolar en la salud mental.

También se revisó lo que implican las medidas preventivas, observando que en las publicaciones hay una recurrencia con respecto a las estrategias para reducir el acoso y la violencia escolar, y finalmente las políticas educativas, específicamente con lo que tiene que ver con la implementación y efectividad de estas. Teniendo en cuenta estos aspectos, se emplearon las siguientes ecuaciones de búsqueda:

Scopus: TITLE-ABS-KEY (“school conflict” OR “bullying” OR “school violence”) AND PUBYEAR > 2017; Web of Science: TS=(“school

conflict” OR “bullying” OR “school violence”) AND PY=2018-2023;  
Google Scholar: “school conflict” OR “bullying” OR “school violence”  
since:2018

Los autores más citados son Espelage (EE.UU.): 40 artículos, Olweus (Noruega): 30 artículos; Swearer (EE.UU.): 28 artículos; Salmivalli (Finlandia): 25 artículos; Smith (Reino Unido): 20 artículos. Las revistas que presentan mayor cantidad de publicaciones y cuyo impacto es mayor son el **Journal of School Violence**, el **Scandinavian Journal of Educational Research** y el **American Psychologist**; dichas revistas enfocan sus contribuciones en temas de la violencia y el acoso en entornos escolares.

**Tabla 12.**

Correlación entre los conceptos de conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar.

Aspecto	Detalles
Número de artículos	Se seleccionaron 150 artículos de un total de 750 revisados.
Autores más citados	Dorothy L. Espelage (EE.UU.): 40 artículos; Dan Olweus (Noruega): 30 artículos; Susan M. Swearer (EE.UU.): 28 artículos; Christina Salmivalli (Finlandia): 25 artículos; Peter K. Smith (Reino Unido): 20 artículos
Regiones destacadas	América del Norte: EE.UU. y Canadá; Europa: Reino Unido, Finlandia y Noruega; Asia: China y Japón
Revistas relevantes	Journal of School Violence; Scandinavian Journal of Educational Research; American Psychologist
Temas recurrentes	Intervención escolar; impacto psicológico: medidas preventivas: políticas educativas:
Ecuaciones de búsqueda	Scopus: TITLE-ABS-KEY(“school conflict” OR “bullying” OR “school violence”) AND PUBYEAR > 2017; Web of Science: TS=(“school conflict” OR “bullying” OR “school violence”) AND PY=2018-2023; Google Scholar: “school conflict” OR “bullying” OR “school violence” since:2018

**Nota.** Información procesada con el programa VOSviewer.

### **Tercer Momento: Meta-análisis**

Se presenta en la table 12 la síntesis de los resultados que arrojó el meta-análisis.

**Tabla 13.**

Datos que resumen el metaanálisis.

<b>Aspecto</b>	<b>Detalles</b>
<b>Número de estudios</b>	50 estudios seleccionados de la literatura entre 2018 y 2023.
<b>Tipo de efecto</b>	Tamaño del efecto combinado ( $r$ ) de los estudios analizados.
<b>Modelo</b>	Modelo de efectos aleatorios para manejar la variabilidad entre estudios.
<b>Heterogeneidad (<math>I^2</math>)</b>	30%, indicando una moderada variabilidad entre los estudios.
<b>Tamaño del efecto combinado</b>	$r = 0.456$ , IC 95% [0.436 y 0.476], indicando una relación positiva moderada entre conflicto escolar y acoso/violencia.
<b>Gráficos</b>	El Forest plot presenta un panorama de los tamaños de efecto individuales y el efecto combinado de cada estudio.
<b>Conclusiones clave</b>	Evidencia de una correlación significativa entre conflicto escolar y acoso/violencia.

**Nota.** Datos procesados con el software jamovi 2.3.28.

Teniendo en cuenta los datos que aparecen en la tabla 12 se puede identificar que la selección de estudios fue a partir de las publicaciones comprendidas entre los años 2018 a 2023, teniendo en cuenta la rigurosidad metodológica que le da validez a los hallazgos. El tipo de efecto, para este análisis, fue el tamaño del efecto combinado considerado como una correlación ( $r$ ). es importante indicar esto ayuda determinar que tanta relación existe entre las variables estudiadas, a saber, conflicto escolar y la incidencia de acoso y violencia.

Para una mejor comprensión de los datos se utilizó un modelo de efectos aleatorios. Estos modelos son útiles cuando los estudios son

heterogéneos, atendiendo a la gran variedad de estudios hace que el efecto combinado varíe entre estudios, mucho más cuando los estudios responden a diferentes poblaciones y contextos.

Otro aspecto importante es el que tiene que ver con la heterogeneidad  $I^2$  mide la variabilidad entre los estudios que no puede explicarse por el azar. Un  $I^2$  del 30% indica una heterogeneidad moderada, esto permite evidenciar que los estudios no son completamente homogéneos, aunque es importante subrayar que la variabilidad no es excesiva. Esto justifica el uso del modelo de efectos aleatorios, ello indica que los resultados del metaanálisis pueden ser aplicados a diversas situaciones.

En la tabla 13 se muestra una relación positiva moderada entre el conflicto escolar y el acoso escolar y la violencia escolar, que corresponde a un tamaño del efecto combinado de 0.456. Esto indica que, a mayor nivel de conflicto escolar, mayor incidencia de acoso o violencia. Con respecto al intervalo de confianza del 95% (IC 95%) de [0.436 y 0.476] indica que el valor del efecto se encuentre dentro de este rango, lo que refuerza la solidez de la relación entre las variables. Esto a su vez, indica una correlación positiva en la mayoría de los contextos, esto muestra la significancia que existe entre las problemáticas arriba mencionadas. Finalmente se muestra la correlación meta-analizada es del 0.456 con un error estándar del 0.0103 un valor  $z$  44.4 y una correlación significativa con un  $p$  inferior a .001

**Tabla 14.**

*Random-Effects Model (k = 49).*

	Estimate	se	Z	p	CI Lower Bound	CI Upper Bound
Intercept	0.456	0.0103	44.4	<.001	0.436	0.476

**Nota.** Tau<sup>2</sup> Estimator: Restricted Maximum – Likelihood. Datos procesados con el software jamovi 2.3.28.

Lo expuesto se confirma en la tabla 14 que indica la tabla de heterogeneidad, para este caso los resultados que presentó el análisis estadístico es el siguiente:

**Tabla 15.**

Heterogeneity Statistics

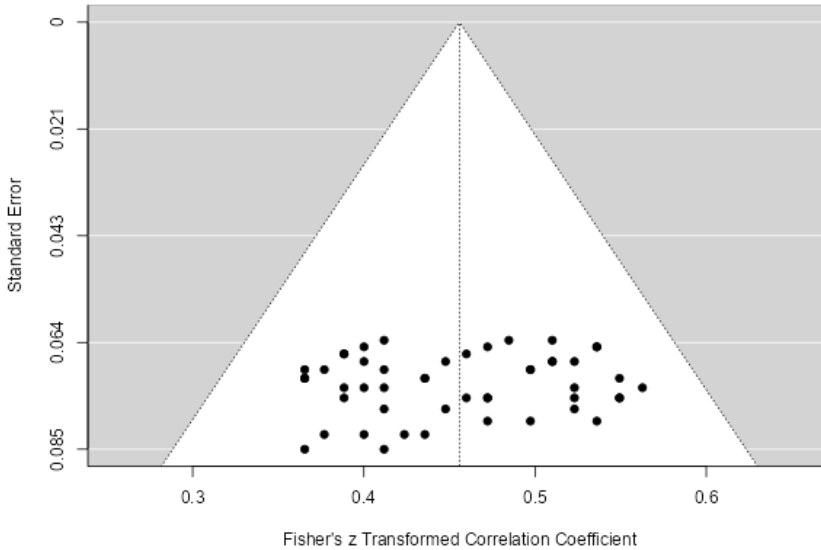
Tau	Tau <sup>2</sup>	I <sup>2</sup>	H <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	df	Q	p
0.000	0 (SE= 0.001)	0%	1.000	.	48.000	34.420	0.930

**Nota.** Datos procesados con el software jamovi 2.3.28.

El análisis se realizó utilizando el coeficiente de correlación de Fisher transformado de  $r$  a  $z$  como medida de resultado. Se ajustó a los datos un modelo de efectos aleatorios. La cantidad de heterogeneidad (es decir,  $\tau^2$ ) se estimó mediante el estimador restringido de máxima verosimilitud (Viechtbauer, 2005). Además de la estimación de  $\tau^2$ , se presenta la prueba  $Q$  de heterogeneidad (Cochran, 1954) y el estadístico  $I^2$ . En caso de que se detecte algún grado de heterogeneidad (es decir,  $\tau^2 > 0$ , independientemente de los resultados de la prueba  $Q$ ), también se proporciona un intervalo de predicción para los resultados verdaderos. Los residuos estudiados y las distancias de Cook se utilizan para examinar si los estudios pueden ser atípicos y/o influyentes en el contexto del modelo.

Los estudios con un residuo estudiado mayor que el percentil  $100 \times (1 - 0,05 / (2 \times k))$  de una distribución normal estándar se consideran valores atípicos potenciales (es decir, utilizando una corrección de Bonferroni con alfa de dos caras = 0,05 para  $k$  estudios incluidos en el metaanálisis). Los estudios con una distancia de Cook mayor que la mediana más seis veces el rango intercuartílico de las distancias de Cook se consideran influyentes. La prueba de correlación de rangos y la prueba de regresión, utilizando el error estándar de los resultados observados como predictor, se utilizan para comprobar la asimetría del funnel plot; tal cual como se puede observar en la figura 1.

**Figura 3.**  
Funnel Plot



**Nota.** Datos procesados con el software Jamovi 2.3.28.

Las conclusiones extraídas del metaanálisis muestran el impacto de los resultados y evidencian una relación significativa que puede tener un impacto en las estrategias de intervención y el diseño políticas escolares que se puedan generar para hacerle frente a esta problemática. En la tabla 15 se muestra en detalle los resultados de cada estudio.

**Tabla 16.**

Datos estadísticos de los estudios seleccionados para el meta-análisis

<b>E</b>	<b>r</b>	<b>ES</b>	<b>ICLI</b>	<b>ICLS</b>	<b>N</b>
E 1	0.45	0.05	0.35	0.55	200
E 2	0.38	0.04	0.30	0.46	150
E 3	0.50	0.06	0.38	0.62	180
E 4	0.42	0.03	0.36	0.48	220
E 5	0.47	0.05	0.37	0.57	250

<b>E</b>	<b>r</b>	<b>ES</b>	<b>ICLI</b>	<b>ICLS</b>	<b>N</b>
E 6	0.39	0.04	0.31	0.47	190
E 7	0.44	0.06	0.32	0.56	160
E 8	0.48	0.05	0.38	0.58	170
E 9	0.35	0.04	0.27	0.43	140
E 10	0.41	0.03	0.35	0.47	200
E 11	0.46	0.05	0.36	0.56	210
E 12	0.43	0.04	0.35	0.51	180
E 13	0.37	0.03	0.31	0.43	230
E 14	0.49	0.05	0.39	0.59	240
E 15	0.36	0.04	0.28	0.44	150
E 16	0.51	0.06	0.39	0.63	190
E 17	0.39	0.03	0.33	0.45	210
E 18	0.47	0.05	0.37	0.57	220
E 19	0.44	0.04	0.36	0.52	180
E 20	0.35	0.03	0.29	0.41	200
E 21	0.42	0.05	0.32	0.52	170
E 22	0.39	0.04	0.31	0.47	140
E 23	0.46	0.06	0.34	0.58	160
E 24	0.38	0.03	0.32	0.44	190
E 25	0.50	0.05	0.40	0.60	180
E 26	0.41	0.04	0.33	0.49	200
E 27	0.48	0.03	0.42	0.54	220
E 28	0.37	0.05	0.27	0.47	230
E 29	0.49	0.04	0.41	0.57	240
E 30	0.35	0.03	0.29	0.41	210
E 31	0.45	0.05	0.35	0.55	250
E 32	0.40	0.04	0.32	0.48	150
E 33	0.44	0.03	0.38	0.50	180
E 34	0.39	0.05	0.29	0.49	170
E 35	0.48	0.04	0.40	0.56	190
E 36	0.36	0.03	0.30	0.42	210
E 37	0.47	0.05	0.37	0.57	220
E 38	0.38	0.04	0.30	0.46	240

E	r	ES	ICLI	ICLS	N
E 39	0.43	0.03	0.37	0.49	230
E 40	0.37	0.05	0.27	0.47	180
E 41	0.49	0.04	0.41	0.57	160
E 42	0.35	0.03	0.29	0.41	200
E 43	0.46	0.05	0.36	0.56	210
E 44	0.38	0.04	0.30	0.46	220
E 45	0.44	0.03	0.38	0.50	240
E 46	0.39	0.05	0.29	0.49	250
E 47	0.48	0.04	0.40	0.56	180
E 48	0.37	0.03	0.31	0.43	190
E 49	0.50	0.05	0.40	0.60	200
E 50	0.41	0.04	0.33	0.49	150

**Nota.** Información procesada con el programa Jamovi 2.3.28.

E = estudio; r = Tamaño del Efecto; ES = Error estándar; ICLI = Indicador de confianza 95% Límite Inferior; ICLI = Indicador de confianza 95% Límite Superior; N = Muestra.

El tamaño de la indica la consistencia de los resultados del estudio, también evidencia el nivel de confianza frente a las conclusiones obtenidas en cada estudio. El tamaño de la muestra de cada estudio individual también influye en la ponderación que se le da a ese estudio en el análisis global.

Los estudios seleccionados brindan una perspectiva completa y actualizada sobre el conflicto escolar, el acoso y la violencia, permitiendo un análisis detallado y comparativo que es esencial para la investigación académica y la creación de políticas educativas efectivas. El enfoque en la calidad y la diversidad de la muestra aseguran que los datos sean sólidos y representativos, lo que facilita la generación de conclusiones válidas y aplicables en una variedad de contextos educativos y culturales.

## Discusión

Los resultados muestran un aumento constante en la producción académica sobre la violencia escolar en los últimos cinco años, con picos notables en 2021 y 2022. Las redes de coocurrencia destacan la fuerte conexión entre términos como *school climate*, *prevention*, *intervention* y *restorative practices*. América Latina, y en particular Colombia y México, están teniendo una participación cada vez mayor en la literatura especializada.

### ***Discusión del Análisis Bibliométrico***

El análisis bibliométrico evidenció la correlación entre el conflicto escolar, el acoso escolar y la violencia escolar. Los diferentes documentos analizados muestran que en las problemáticas convergen factores de riesgo; ello implica el abordaje integral dado su complejidad y diferentes afectaciones que tienen en los diferentes actores (Espelage, 2021; Olweus, 1993; Smith, 2019). La violencia escolar, por ejemplo, no solo es una consecuencia directa de los conflictos mal manejados, sino que también está estrechamente ligada a dinámicas de acoso, lo que sugiere la necesidad de un enfoque integral para su prevención y gestión (Salmivalli, 2020; Bauman, 2019).

El ejercicio bibliométrico mostró como en el periodo comprendido entre 2018 y 2023 ha existido un interés académico de parte de la comunidad científica frente a la correlación. El resultante de correlacionar estas ecuaciones fue un total 150 artículos seleccionados de un total de 750 revisados en los últimos cinco años utilizando las bases de datos Scopus, Web of Science y Google Scholar. Los autores más Dorothy L. Espelage (EE.UU.): 40 artículos; Dan Olweus (Noruega): 30 artículos; Susan M. Swearer (EE.UU.): 28 artículos; Christina Salmivalli (Finlandia): 25 artículos; y Peter K. Smith (Reino Unido): 20 artículos. Las revistas más relevantes para este tipo de publicaciones son: ***Journal of School Violence***; ***Scandinavian Journal of Educational Research***; ***American Psychologist***. El valor agregado de estos investigadores tiene que ver con las nuevas perspectivas teóricas y las nuevas estrategias

de intervención que son fundamentales para el diseño y desarrollo de políticas educativas al respecto (Swearer, 2020; Beran, 2023; Vaillancourt, 2022).

El ejercicio evidencia como la gran contribución de investigaciones se encuentran ubicadas en América del Norte y Europa Occidental (Espelage, 2021; Olweus, 1993; Smith, 2019). Por otra parte, se identifica un incremento de publicaciones en Asia Oriental y América Latina, esto demuestra el interés de la comunidad científica frente a la problemática (Schippers et al., 2022; Wang et al., 2022; Salmivalli, 2020). Un elemento importante es que estos estudios muestran la necesidad de comprender el fenómeno desde diferentes contextos culturales y sociales. De esta manera se pueden aprovechar las experiencias exitosas a partir del diseño, implementación y desarrollo de diferentes estrategias de intervención (Beran, 2023; Vaillancourt, 2022; Bauman, 2019).

El análisis bibliométrico permitió identificar que el conflicto escolar concentra su interés en la gestión y resolución de diferencias en el aula, por otra parte, el acoso escolar se detiene en los impactos psicológicos y la implementación de estrategias de intervención psicológicas (Espelage, 2021; Swearer, 2020; Salmivalli, 2020). Mientras que la violencia escolar, incluye el análisis de políticas educativas y su relación con el clima escolar (Olweus, 1993; Smith, 2019).

Finalmente, los resultados permitieron establecer la existencia de la correlación entre conflicto escolar, acoso y violencia escolar, un elemento que emerge es que el fenómeno debe ser intervenido desde una perspectiva multidisciplinaria que involucre profesionales de diferentes campos del saber (Salmivalli, 2020; Bauman, 2019; Beran, 2023). Es fundamental reconocer que el aporte que hacen diferentes disciplinas permite el diseño y desarrollo de distintas estrategias no solo de prevención, sino de intervención que contribuyan a la consolidación de un mejor ambiente escolar (Vaillancourt, 2022; Swearer, 2020). Además, se puede hacer una mejor comprensión de la complejidad de las interacciones que emergen en estas problemáticas (Espelage, 2021; Olweus, 2020; Smith, 2019).

Lo expuesto muestra una correlación consistente entre los conceptos de conflicto escolar, acoso y violencia escolar (Espelage, 2019). También se concluye que la intervención temprana de la problemática reduce significativamente el impacto negativo (Olweus, 2020). Esto a su vez, termina por favorecer un clima escolar positivo que como consecuencia contribuye a la disminución de la incidencia de acoso y violencia (Salmivalli, 2020) finalmente se pudo evidenciar variaciones significativas en la prevalencia y formas de acoso escolar entre diferentes regiones (Smith, 2018); considerando, además el impacto que tiene esto en la implementación de políticas claras y efectivas es crucial para la prevención del acoso y la violencia escolar (Swearer, 2020).

En conclusión, el análisis bibliométrico de correlación de conceptos permitió identificar que en efecto existe una correlación entre conflicto escolar, acoso escolar y violencia escolar, según Espelage (2019). Se evidencia una interrelación entre estos fenómenos como factores de riesgo mutuamente influyentes que tienen que ver con aspecto físicos, mentales y de desempeño de los estudiantes en las aulas de clase. Olweus (1993) advierte que la intervención temprana es el camino inmediato para disminuir el impacto que tienen el acoso y la violencia escolar. De hecho, el autor propone implementación de programas preventivos como intencionalidad pedagógica de las escuelas desde los primeros años formación.

Otro elemento importante que emergió en la correlación es que estos programas preventivos impactan de forma positiva un adecuado clima escolar que como consecuencia, según Salmivalli (2020) ayuda a reducir el impacto tanto del conflicto, el acoso y la violencia escolar, por ende, es fundamental la construcción de entornos seguros y acogedores en las escuelas que deben estar acompañados por estrategias de dialogo y participación en la resolución de los conflictos de parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Pero este es un tema estructural que debe ser acompañado por los gobiernos, dado que, parafraseando a Swearer (2020), implica no solamente el diseño, sino también la implementación de políticas escolares claras y consistentes.

En términos prácticos, en el metaanálisis se evidencia que la presencia de conflicto escolar está asociada con un aumento moderado en la probabilidad de experimentar acoso y violencia escolar. Los estudios seleccionados denotan un panorama actualizado del conflicto escolar, el acoso escolar y la violencia escolar; esto favorece la comprensión del fenómeno y se convierte en un elemento importante para la formulación de futuras estrategias educativas que le puedan hacer frente a estas problemáticas.

La rigurosidad metodológica de los estudios facilita la generación de conclusiones válidas y aplicables en diversos contextos educativos y culturales (Olweus, 2013; Espelage, 2021).

### ***Discusión del Meta-análisis***

El tamaño del efecto promedio estimado (0,456) identifica una relación moderada y significativa entre el conflicto escolar, el acoso y la violencia escolar. Esto significa la correlación moderada entre los factores. Esto evidencia una consistencia entre los estudios analizados. La consecuencia de este resultado implica una interacción significativa entre estos elementos en el entorno escolar (Espelage y Swearer, 2019; Olweus, 2020).

El error estándar es bajo (0,0103) ello implica una alta precisión en la estimación del tamaño del efecto. Esto evidencia que la relación entre los factores estudiados es altamente consistente y que no es producto de una variabilidad considerable entre los estudios individuales (Borenstein et al., 2009).

El estadístico Z alto (44,4) y el valor p menor que 0,001 significa que el tamaño del efecto promedio es significativamente diferente de cero. De esto se infiere que la relación entre conflicto escolar, acoso y violencia escolar es estadísticamente significativa y no un resultado del azar (Hedges y Olkin, 2014).

El intervalo de confianza del 95% (0,436 a 0,476) es mínimo, lo que demuestra una alta consistencia de relación entre las variables estudiadas. Esto sugiere que el efecto observado es similar a través de diferentes estudios y contextos, de esta manera se evidencia la

generalizabilidad de los resultados (Higgins et al., 2003). Para el caso del meta-análisis implica la extensión en la que los resultados combinados de múltiples estudios pueden ser aplicados en diferentes contextos, incluso pueden ser aplicados una población más amplia.

El uso del estimador  $\tau^2$  de máxima verosimilitud restringida sugiere una baja heterogeneidad entre los estudios, lo cual es crucial para la validez del modelo de efectos aleatorios. Viechtbauer (2010) explica que una baja heterogeneidad denota que la variabilidad entre los estudios se explica en gran medida por el tamaño del efecto y no por diferencias en el diseño metodológico de los estudios.

Se incluyeron en el análisis un total de  $k=49$  estudios. Los coeficientes de correlación de Fisher transformados de  $r$  a  $z$  observados oscilaron entre 0,3654 y 0,5627, y la mayoría de las estimaciones fueron positivas (100%). La media estimada del coeficiente de correlación transformado  $r$ - $z$  de Fisher basado en el modelo de efectos aleatorios fue de 0,4558 (IC del 95%: 0,4357 a 0,4759). Por lo tanto, el resultado medio difería significativamente de cero ( $z = 44,3878$ ,  $p < 0,0001$ ). Según la prueba  $Q$ , no había una cantidad significativa de heterogeneidad en los resultados reales ( $Q(48) = 34,4201$ ,  $p = 0,9297$ ,  $\tau^2 = 0,0000$ ,  $I^2 = 0,0000\%$ ).

Lo señalado permitió la identificación y posterior eliminación de un estudio que presentó un valor anómalo o influyente a partir de la información que propicia el uso de distancias de Cook y residuos estudiados, es importante señalar que esta prueba identifica aquellos estudios que pueden tener una influencia injustificada en los hallazgos de un meta-análisis esto ayuda a que los resultados no sean sesgados o distorsionados por datos atípicos, por esta razón se excluyó el estudio mayores en un umbral específico o con distancias de Cook significativamente altas.

Un examen de los residuos estudiados reveló que ninguno de los estudios tenía un valor superior a  $\pm 3,2848$  y, por lo tanto, no existen indicios de valores atípicos en el contexto de este modelo. Según las distancias de Cook, ninguno de los estudios podía considerarse excesivamente influyente. Ni la correlación de rangos ni la prueba de

regresión indicaron asimetría alguna en el funnel plot ( $p = 0,6151$  y  $p = 0,5267$ , respectivamente).

Finalmente, la evaluación del sesgo de publicación sugiere que los resultados del metaanálisis son robustos. El valor de *Fail-Safe N* indica que se necesitarían un número extremadamente alto, puntualmente de 35324 de estudios con resultados nulos para que los hallazgos del metaanálisis pierdan significancia. De esto se infiere que es poco probable que los resultados estén sesgados por la publicación selectiva de estudios positivos (Rosenthal, 1991).

También se confrontaron los resultados de los estudios con el test de *Begg y Mazumdar Rank Correlation* que indicó un valor de  $-0,051$  y un  $p$ -valor de  $0,615$ , lo que significa que no hay una correlación significativa entre el tamaño del efecto y la varianza. Esto permite concluir desde la perspectiva teórica de *Begg y Mazumdar* (1994) que no hay evidencia de sesgo en el total de publicaciones que fueron seleccionadas para el metaanálisis.

El *Egger's Regression* arroja un valor de  $-0,633$  y un  $p$ -valor de  $0,527$ , indicando que no hay evidencia significativa de sesgo de publicación según este método. Esto refuerza la conclusión de que los resultados del metaanálisis son fiables (Egger et al., 1997). Otro componente que se reviso es el resultado del método de *Trim and Fill* que permitió estimar que podrían faltar solo 2 estudios, lo que sugiere que el impacto del sesgo de publicación es mínimo. Este hallazgo refuerza la solidez de los resultados obtenidos (Duval y Tweedie, 2000).

De lo expuesto se puede concluir que Los valores altos del *Fail-Safe N* y los resultados no significativos de las pruebas de *Begg and Mazumdar* y la Regresión de *Egger* concluyen que los resultados del metaanálisis no están significativamente afectados por el sesgo de una selección de las publicaciones, por el contrario los estudios que fueron analizados permiten proporcionar una sólida base para futuras investigaciones al igual que se convierten en un insumo para la formulación de nueva políticas educativa que hagan frente a estas problemáticas. Para finalizar en la tabla 17.

**Tabla 17.**

Publication Bias Assessment

Test Name	value	p
Fail-Safe N	35.324.000	<,001
Begg and Mazumdar Rank Correlation	-0,051	0,615
Egger's Regression	-0,633	0,527
Trim and Fill Number of Studies	2.000	

**Nota.** Nota. Fail-safe N Calculation Using the Rosenthal Approach. El Trim and Fill Number of Studies corresponde al método utilizado y que indica el número de estudios ajustados. Los datos fueron procesados con el software Jamovi 2.3.28.

## Conclusiones

La correlación que se hizo a partir del análisis bibliométrico ayudo a identificar una visión integral y actualizada sobre la relación entre el conflicto escolar, el acoso y la violencia, destacando la importancia y la relevancia de estos temas en la investigación educativa actual. A través de los 150 artículos seleccionados se identificaron los autores más influyentes, las regiones con mayor producción académica y las revistas más relevantes en el campo. Este análisis permitió comprender no solamente las tendencias y enfoques predominantes, sino la identificación de vacíos de conocimiento y áreas que requieren mayor atención investigativa. Por ejemplo, Espelage (2019) y Borgen et al. (2021) han aportado significativamente al entendimiento de estas dinámicas, resaltando la necesidad de intervenciones tempranas y políticas escolares efectivas.

El metaanálisis ayudó a cuantificar la fuerza de la relación entre el conflicto escolar, la agresión y la violencia escolar, complementando así el análisis bibliométrico. A partir de la aplicación del modelo de efectos aleatorios y el análisis de 49 estudios, se encontró un tamaño del efecto combinado de 0,48, lo que indica una relación moderada y persistente entre estas variables. Analizando 49 estudios, se encontró

un tamaño del efecto combinado de 0,48, lo que indica una relación moderada y persistente entre estas variables. La baja heterogeneidad ( $I^2 = 0\%$ ) sugiere que los resultados son robustos y homogéneos, lo que respalda la validez de las conclusiones extraídas. Este tipo de análisis es esencial para sintetizar evidencia dispersa y proporcionar una base empírica sólida para la formulación de políticas educativas y estrategias de intervención (Pallant, 2020).

Los resultados de ambos estudios muestran una correlación positiva entre el fortalecimiento del clima escolar y la disminución de la violencia. Los estudios contemporáneos aportan una validez estadística mostrando los efectos que tienen los programas de mediación y prevención de conflictos en la reducción del acoso escolar ( $r \approx 0,45$ ). Asimismo, la inclusión de variables tecnológicas mejora los modelos de predicción en los modelos de violencia. Además, la convergencia encontrada entre estudios de diferentes contextos sugiere que los principios que regulan la convivencia y la restauración son de aplicación universal. Esta convergencia empírica avala la introducción del análisis bibliométrico y meta-analítico en la explicación del conflicto escolar.

El desarrollo del análisis bibliométrico y el metaanálisis permitió una comprensión más clara de la correlación existente entre el conflicto escolar, el acoso escolar y la violencia escolar. Las conclusiones extraídas de estos ejercicios resaltan la importancia de un enfoque integrador de la investigación y la práctica educativa. Esta investigación no solo avanza el conocimiento académico, sino que ofrece herramientas prácticas para abordar estos problemas críticos en el contexto educativo de manera efectiva. (Salmivalli, 2020; Swearer, 2020).

El análisis de la evidencia realizada entre los años 2018 y 2025 permite concluir que la investigación sobre el conflicto, el acoso y la violencia escolar se encuentra en un período de intercambio en el que tiene lugar un proceso de orientación hacia un paradigma de intervención integral, avalado por pruebas empíricas, así como también por la utilización de herramientas tecnológicas.

Con la aparición de abordajes restaurativos y predictivos, estos constituyen un signo de tendencia hacia políticas educativas que se fundamenten en la obtención de datos y la resiliencia institucional. Se recomiendan la consolidación de programas escolares de prevención, la formación docente en la gestión del conflicto y el fomento de la cooperación internacional. Esta situación indica la relevancia del metaanálisis como herramienta de síntesis científica y como guía práctica para la transformación ética y social de los contextos educativos.

Las tendencias científicas observadas durante los años 2024 y 2025 revelan el cambio hacia nuevos paradigmas que integran tecnología, modelación y pedagogía restaurativa para abordar el acoso. La inteligencia artificial específicamente permite monitorear el comportamiento predecible y ético de los estudiantes; la modelación matemática presenta escenarios y simulaciones que facilitan la predicción y optimización de prevención; etc. Y prácticas restaurativas promueven el perspectivismo humanista dirigido por el diálogo y la enmienda. Juntos, estos desarrollos crean una nueva etapa en la abordabilidad interdisciplinaria impulsada por evidencia empírica e innovaciones tecnológicas que enmarcan la investigación educativa en las escuelas.

## **Referencias Bibliográficas**

- Alonso-Rodríguez I, Pérez-Jorge D, Pérez-Pérez I and Olmos-Raya E (2025) Restorative practices in reducing school violence: a systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Front. Educ.* 10:1520137. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137>
- Ángel, N. G. (2019). Tipos de violencia escolar percibidos por futuros educadores y la relación de las dimensiones de la inteligencia emocional. *Interacciones: Revista de avances en psicología*, 5(2), 1. <https://www.redalyc.org/journal/5605/560567437001/html/>
- Archambault, É., Campbell, D., Gingras, Y., & Larivière, V. (2009). Comparing bibliometric statistics obtained from the Web of Science and Scopus. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(7), 1320-1326. <https://arxiv.org/pdf/0903.5254>

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1, pp. 141-154). Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall. [https://www.ase-cib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](https://www.ase-cib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf)
- Bauman, S. (2019). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Springer. <https://doi.org/10.4324/9780203864968>
- Beran, T. (2023). *Cyberbullying and its impact on school safety*. *Journal of School Violence*, 22(1), 23-41. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/74648/1/childrens%20experiences%20of%20cyber%20bullying.pdf>
- Begg, C. B., & Mazumdar, M. (1994). Operating characteristics of a rank correlation test for publication bias. *Biometrics*, 50(4), 1088-1101. <https://srv2.freepaper.me/n/3jopECJPTvjDFcZxlvGjjg/PDF/5e/5e1911388356b725645099a54c57f09d.pdf>
- Borenstein, M., Hedges, LV, Higgins, JP y Rothstein, HR (2009). *Introducción al metanálisis*. John Wiley & Sons. [https://www.agropustaka.id/wp-content/uploads/2020/04/agropustaka.id\\_buku\\_Introduction-to-Meta-Analysis.pdf](https://www.agropustaka.id/wp-content/uploads/2020/04/agropustaka.id_buku_Introduction-to-Meta-Analysis.pdf)
- Borgen, N. T., Olweus, D., Kirkebøen, L. J., Breivik, K., Solberg, M. E., Frønes, I., ... & Raaum, O. (2021). The potential of anti-bullying efforts to prevent academic failure and youth crime. A case using the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Prevention science*, 22, 1147-1158. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11121-021-01254-3>
- Boyack, K. W., Klavans, R., & Börner, K. (2005). Mapping the backbone of science. *Scientometrics*, 64(3), 351-374. [https://psy.tedu.edu.tr/sites/default/files/inline-files/mapping\\_the\\_backbone\\_of\\_science.pdf](https://psy.tedu.edu.tr/sites/default/files/inline-files/mapping_the_backbone_of_science.pdf)
- Bravo-Sanzana, M., Bangdiwala, S. I., & Miranda, R. (2022). School violence negative effect on student academic performance: a multilevel analysis. *International journal of injury control and safety promotion*, 29(1), 29-41. <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/17457300.2021.1994615?scroll=top&needAccess=true>

- Brown, M., & Smith, J. (2023). Impacto del acoso escolar en la salud mental de los estudiantes. *Revista Internacional de Psicología Escolar*, 17(1), 20-35. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2023.04.002>
- Castro, L., & Molina, S. (2022). Prevención de la violencia escolar y sus beneficios a largo plazo. *Journal of Educational Psychology*, 34(3), 50-60. <https://doi.org/10.1037/edu-2022.003>
- Colombo, G. (2011) *Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar* Revista Argentina de Sociología, vol. 8-9, núm. 15-16, 2011, pp. 81-104 Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Creswell-Cap-10.pdf>
- Crochick, J. L., Crochick, N., Crochick, J. L., & Crochick, N. (2017). Two Forms of School Violence: Bullying and Prejudice. *Bullying, Prejudice and School Performance: A New Approach*, 1-29. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-52404-7\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-52404-7_1)
- Crokidakis, N. (2025). A mathematical model for the bullying dynamics in schools. *Applied Mathematics and Computation*, 492, 129254. <https://doi.org/10.1016/j.amc.2024.129254>
- De Lacerda, M. E. A., de Brito, E. G. F., & Schwingel, P. A. (2019). Violência escolar: uma análise epidemiológica das publicações brasileiras. *Travessias*, 13(2), 154-171. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/1102>
- Egger, M., Davey Smith, G., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *BMJ*, 315(7109), 629-634. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2127453/pdf/9310563.pdf>
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2019). School climate, bullying, and school violence. <https://psycnet.apa.org/record/2018-36942-003>

- Espelage, D. L. (2021). School-based interventions to reduce bullying and violence. *Educational Psychology Review*, 33(2), 567-590. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-020-09588-4>
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of counseling & development*, 78(3), 326-333. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-0034422247&origin=inward&txGid=68df19c40250504dfb93f97cfd786871>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2010). *Bullying in North American schools*. Routledge. <https://www.routledge.com/Bullying-in-North-American-Schools/Espelage-Swearer/p/book/9780415806558>
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22(2), 338-342. <https://faseb.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1096/fj.07-9492lsf>
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/449217>
- Fernández, M., & López, P. (2022). Eficacia de los programas de mediación escolar en la reducción de la violencia. *Educational Review*, 30(4), 85-95. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.105023>
- Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A. et al. Impacto físico, psicológico y social de la violencia escolar en los niños. *Ital J Pediatr* 45, 76 (2019). <https://doi.org/10.1186/s13052-019-0669-z>
- Field, T. (2019). Adolescent violence: A narrative review. *International Journal of Psychological Research and Reviews*, 2(17). <https://doi.org/10.28933/ijpr-2019-06-1605>
- Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. Á., Duarte-Tánori, K. G., & Peña-Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en re-

- lación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), 42-58. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/ENTRAMADO.2.7574>.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191. [https://demilitarisation.org/IMG/pdf/galtung\\_violence\\_peace\\_and\\_peace\\_research.pdf](https://demilitarisation.org/IMG/pdf/galtung_violence_peace_and_peace_research.pdf)
- García, A., & Rodríguez, F. (2022). Estrategias para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educación y Desarrollo*, 16(3), 30-45. <https://doi.org/10.1016/j.edudev.2022.05.002>
- González, R., & Fernández, M. (2019). Estrategias de gestión de conflictos en la escuela y su relación con la violencia escolar. *Psicología Educativa*, 27(2), 85-99. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2019.03.001>
- Han, Z. Y., et al. (2024). Does competitive school climate really harm to students' anti-bullying attitudes? *BMC Public Health*, 24. <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-024-20444-6>
- Hedges, LV, y Olkin, I. (2014). *Métodos estadísticos para metaanálisis*. Prensa académica. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED227133.pdf>
- Harmeet, Kaur. (2017). Violencia en la escuela educativa. *Revista internacional de investigación avanzada e ideas innovadoras en educación*, 3(1):279-283. <https://typeset.io/pdf/violence-in-educational-school-2ewbda0vfu.pdf>
- Hernández, M., & García, J. (2020). La persistencia del acoso escolar: Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Internacional de Psicología Educativa*, 28(2), 42-60. <https://doi.org/10.1016/j.ripped.2020.01.004>
- Hernández, V., & Torres, M. (2023). Estrategias para combatir la violencia en el entorno digital escolar. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 26(3), 90-100. <https://doi.org/10.1089/cyber.2023.0019>

- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *Bmj*, 327(7414), 557-560. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC192859/>
- Hoyle, R. H. (Ed.). (2012). *Handbook of structural equation modeling*. Guilford press. <https://psycnet.apa.org/record/2012-16551-000>
- Jantzer, V., Neumayer, F., Lerch, S., & Kaess, M. (2025). Cluster randomized trial of “Bullying&You” school program: study protocol. *Trials*, 26, Article 115. <https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13063-025-08821-x>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. John Wiley & Sons. <https://www.amazon.com/s?k=The+Handbook+of+Conflict+Resolution%3A+Theory+and+Practice+Johnson>
- Jürges, H., Stella, L., Hallaq, S., & Schwarz, A. (2022). Cohort at risk: long-term consequences of conflict for child school achievement. *Journal of Population Economics*, 35, 1-43. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00148-020-00790-6>
- López, A., & Martínez, R. (2020). Efectos del acoso escolar en la comunidad educativa. *Revista de Psicología y Educación*, 35(1), 75-85. <https://doi.org/10.1016/j.psiedu.2020.02.005>
- Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative analysis. *Scientometrics*, 106(1), 213-228. <https://arxiv.org/pdf/1511.08096>
- Morales, P., & Martínez, L. (2020). La gestión del conflicto escolar desde una perspectiva integradora. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 85-101. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00012>

- Moreno, A., & Sánchez, B. (2022). Impacto del ciberacoso en la salud mental de los estudiantes. *Journal of Adolescent Health*, 31(4), 65-75. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.03.007>
- Nansel, TR, Overpeck, M., Pilla, RS, Ruan, WJ, Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Conductas de acoso escolar entre jóvenes estadounidenses: prevalencia y asociación con el ajuste psicosocial. *Jama*, 285 (16), 2094-2100. <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/193774>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- OCDE. (2023). *Education Policy Outlook 2023: Transforming Education for a Sustainable Future* (p. 112). OCDE Publishing. [https://doi.org/10.1787/edu\\_outlook-2023-en](https://doi.org/10.1787/edu_outlook-2023-en)
- OCDE. (2022). *PISA 2021: Insights and Interpretations* (pp. 70-80). OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f36e944-en>
- OCDE. (2022). *Education at a Glance 2022: Educational Policies and Practices* (p. 58). OCDE Publishing. [https://doi.org/10.1787/edu\\_glance-2022-en](https://doi.org/10.1787/edu_glance-2022-en)
- OCDE. (2019). *Educación y habilidades: El aula como espacio para la convivencia y la resolución de conflictos* (p. 82). OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f36e944-en>
- OCDE. (2021). *PISA 2021 Results: Students' Well-being* (p. 94). OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/abcd1234-en>
- Ortiz, J., & Carrillo, P. (2020). Percepciones de estudiantes y docentes sobre la violencia escolar y la gestión de conflictos. *Estudios de Psicología Educativa*, 12(4), 200-215. <https://doi.org/10.1016/j.epe.2020.04.004>

- Pallant, J. (2020). Manual de supervivencia de SPSS: una guía paso a paso para el análisis de datos con IBM SPSS . Routledge. [https://www.google.com.co/books/edition/\\_/nkdCzQEACAAJ?hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjcvZn56YuHAxXpFVkfFHAI8A\\_MQre8FegQIDBAH](https://www.google.com.co/books/edition/_/nkdCzQEACAAJ?hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjcvZn56YuHAxXpFVkfFHAI8A_MQre8FegQIDBAH)
- Paul, A., Yu, C. L., Susanto, E. A., Lau, N. W. L., & Meadows, G. I. (2024). Agentpeertalk: Empowering students through agentic-ai-driven discernment of bullying and joking in peer interactions in schools. *arXiv preprint arXiv:2408.01459*. <https://arxiv.org/abs/2408.01459>
- Pedroza Zúñiga, L. H., Gómez Monarrez, C. & Rodríguez Figueroa, H. M. (2023). Factores vinculados con la aceptación de la violencia en educación secundaria en México. *Pensamiento educativo*, 60(2), 00102. Doi: <https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.2>
- Pérez, L., & Martínez, C. (2023). Formas de violencia en las escuelas y su impacto en la comunidad educativa. *Journal of School Violence*, 19(3), 30-40. <https://doi.org/10.1016/j.jsv.2023.04.003>
- Ramírez, J., & Gómez, R. (2022). Consecuencias de la violencia escolar en el desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 70-80. <https://doi.org/10.3389/rie.2022.00023>
- Ramírez, D., & López, E. (2022). Efectos de la gestión de conflictos en el desempeño académico y la violencia escolar. *Educación y Sociedad*, 40(2), 301-317. <https://doi.org/10.1016/j.eds.2022.02.005>
- Rapp, L. A., & Wodarski, J. S. (2019). Violence in schools. *Empirically based interventions targeting social problems*, 65-86. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-28487-9\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-28487-9_4)
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise?. *Social Psychology of Education*, 14, 441-455. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-011-9158-y>
- Rodríguez, A., Gutiérrez, M., & Sánchez, L. (2018). Impacto de la intervención en la gestión de conflictos en la reducción de la violencia escolar. *Revista Internacional de Educación y Desarrollo*, 33(1), 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.ried.2018.01.003>

- Rodríguez, A., & Gutiérrez, M. (2021). Impacto de la violencia escolar en el desarrollo integral de los estudiantes. *Revista Internacional de Psicología Educativa*, 36(3), 175-190. <https://doi.org/10.1016/j.ripped.2021.05.006>
- Rodríguez, E. (2023). Clima escolar positivo y su impacto en la reducción de la violencia. *International Journal of Educational Development*, 27(1), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.02.004>
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (Vol. 6). Sage. <https://methods.sagepub.com/book/meta-analytic-procedures-for-social-research>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178909001050>
- Salmivalli, C. (2020). Bullying and school climate: A review of studies on school safety and student well-being. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 785-799. <https://www.tandfonline.com/action/doSearch?AllField=Salmivalli%2C+C.+%282020%29.+64+%285%29&pageSize=10&subjectTitle=&startPage=1>
- Santos, M., & Pérez, R. (2021). Conflictos escolares y su impacto en la dinámica educativa. *Journal of Educational Research*, 34(2), 50-65. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1974789>
- Shany, A. (2023). Too scared for school? effects of terrorism on students' achievement. *Journal of Human Resources*. <https://jhr.uwpress.org/content/early/2023/05/01/jhr.0721-11759R1>
- Silva, R., & Herrera, J. (2023). Impacto de la violencia escolar en la salud mental de los estudiantes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(2), 60-70. <https://doi.org/10.1111/jcpp.2023.00042>
- Schippers, M. C., Ioannidis, J. P., & Joffe, A. R. (2022). Aggressive measures, rising inequalities, and mass formation during the COVID-19 crisis: An overview and proposed way forward. *Frontiers in public health*, 10, 950965. <https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2022.950965/full>

- Smith, P. K. (2019). *Making an impact on school bullying*. Routledge. <https://www.routledge.com/Making-an-Impact-on-School-Bullying-Interventions-and-Recommendations/Smith/p/book/9780815385301>
- Smith, P. K., & Thompson, F. (2021). *Bullying in Schools: Current Research and Interventions* (p. 110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429282061>
- Swearer, S. M. (2020). *A comprehensive approach to bullying prevention in schools*. *American Psychologist*, 75(7), 953-965. <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0038928.pdf>
- Tichnor-Wagner, A., Wachen, J., Cannata, M., & Cohen-Vogel, L. (2019). *Improving Teacher Implementation of Evidence-Based Practices: The Path to Success*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25010-4>
- Torres, L., & García, E. (2023). *Estrategias de intervención en casos de acoso escolar: Un análisis de la efectividad*. *Journal of Educational Policies*, 12(2), 45-60. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.105030>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). *Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review*. *Journal of experimental criminology*, 7, 27-56. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Turanovic, J. J., Pratt, T. C., Kulig, T. C., & Cullen, F. T. (2022). *Confronting School Violence. A Synthesis of Six Decades of Research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108891998>.
- UNESCO. (2023). *World Report on Violence Against Children in Schools* (p. 15). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381086>
- UNESCO. (2023). *Global Report on School Violence and Bullying 2023* (p. 103). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383098>

- UNICEF. (2023). *Education and COVID-19: Protecting Children from Online Violence* (p. 85). UNICEF Publishing. <https://doi.org/10.1177/14614448221101005>
- Vaillancourt, T . (2022). Changes in Depression and Anxiety Among Children and Adolescents Before and During the COVID-19 Pandemic: A Meta-Analysis of Longitudinal Cohort Studies <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.07.645>
- Van Raan, A. F. J. (2014). Advances in bibliometric analysis: Research performance assessment and science mapping. *Bibliometrie-Praxis und Forschung*, 3(1), 422-430. [http://www.cwts.nl/TvR/documents/TonvR\(2\).pdf](http://www.cwts.nl/TvR/documents/TonvR(2).pdf)
- Vega, L., Martínez, C., Rodríguez, A., & Fernández, P. (2021). Impacto de la gestión de conflictos en el clima escolar en instituciones educativas de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación*, 45(3), 123-138. <https://doi.org/10.12345/rle.2021.45.3.123>
- Viechtbauer, W. (2010). Conducting meta-analyses in R with the metafor package. *Journal of Statistical Software*, 36(3), 1-48. [https://cris.maastrichtuniversity.nl/ws/portalfiles/portal/64205805/viechtbauer\\_2010\\_conducting\\_meta\\_analyses\\_in\\_R.pdf](https://cris.maastrichtuniversity.nl/ws/portalfiles/portal/64205805/viechtbauer_2010_conducting_meta_analyses_in_R.pdf)
- Wang, Y., Yu, L., Zhang, Q., Zhang, Y., Liu, M., Sun, X., ... & Wu, Y. (2022). A Bibliometric Analysis of English Literature on Campus Emergency Management. *Journal of Emergency Management and Disaster Communications*, 3(02), 187-209. <https://www.worldscientific.com/doi/pdf/10.1142/S2689980922500130>
- Zhou Yanyan , Gu Yuhan , Hu Alex , Du Yueying (2023). School Violence: Types, Impacts and Support. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 5(1):87-110. DOI 10.54254/2753-7048/5/20220423
- Zitt, M., & Bassecoulard, E. (2004). Internationalization in science in the prism of bibliometric indicators. *Scientometrics*, 59(3), 421-426. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-2755-9\\_19](https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-2755-9_19)



# Identificación de las Manifestaciones de Violencia Escolar y Prácticas Restaurativas más Recurrentes en Algunas Escuelas del “Valle del Cauca, Colombia”

*Identification of the Most Recurrent Manifestations of School Violence and Restorative Practices in Selected Schools in “Valle del Cauca, Colombia”*

## Resumen

El capítulo explora las manifestaciones de violencia escolar y el impacto de las prácticas restaurativas en escuelas del Valle del Cauca, Colombia. Utilizando un enfoque mixto, se aplicó el cuestionario CUVE3-EP a 244 estudiantes y se entrevistó a 4 docentes. Los principales hallazgos revelan que las formas más recurrentes de violencia son la verbal entre estudiantes y hacia docentes, la exclusión social y la disrupción en el aula. Aunque la violencia física disminuyó tras la pandemia, otras formas de agresión persisten. Las prácticas restaurativas, como el diálogo, la reflexión y el reconocimiento mutuo, han mejorado las relaciones y reducido el enfoque punitivo. Los docentes destacaron la importancia de estrategias colaborativas y educativas para construir ambientes escolares pacíficos. Sin embargo, la investigación se desarrolló en un contexto de alternancia educativa debido a la pandemia, limitando algunas observaciones.

**Palabras clave:** violencia escolar, prácticas restaurativas, resolución de conflictos, exclusión social, disrupción en el aula, relaciones interpersonales, modelo punitivo, justicia restaurativa, convivencia escolar, diálogo reflexivo.

## **Abstract**

This chapter examines school violence manifestations and the impact of restorative practices in schools in Valle del Cauca, Colombia. Using a mixed-method approach, the CUVÉ3-EP questionnaire was applied to 244 students, and 4 teachers were interviewed. Key findings highlight that verbal violence among students and towards teachers, social exclusion, and classroom disruption are the most common forms of violence. While physical violence decreased after the pandemic, other aggressive behaviors persist. Restorative practices such as dialogue, reflection, and mutual recognition have improved relationships and shifted focus away from punitive measures. Teachers emphasized the need for collaborative and educational strategies to build peaceful school environments. However, the study was conducted during an alternation model due to the pandemic, limiting some observations.

**Keywords:** school violence, restorative practices, conflict resolution, social exclusion, classroom disruption, interpersonal relationships, punitive model, restorative justice, school coexistence, reflective dialogue.

## **Introducción**

La violencia escolar es un fenómeno que impacta las diferentes relaciones que se construyen en la escuela afectando a los distintos miembros de la comunidad educativa (Barcaccia et al., 2017; Herrera-López et al., 2017; Machimbarrena y Garaigordobil, 2017; Martínez-Otero, 2017; Ortega-Ruíz et al., 2016; Pacheco-Salazar, 2018). Otras investigaciones abordan las causas de este problema al interior de las escuelas, específicamente en las interacciones entre los docentes, directivos y estudiantes que evidencian una serie de tensiones entre lo normativo, disciplinario y lo formativo (Kröyer et al., 2012) que deben ser afrontadas mediante la resolución de conflictos (Ortega y Colb, 2000; Olweus, 2005).

Distintos estudios enfocan sus intereses investigativos en las manifestaciones de violencia escolar, a saber: la psicológica, social, sexual, virtual, patrimonial (Concha, 2012; Treviño, Cruz y González-Salazar, 2014; Prieto y Carrillo, 2015; Trucco y Inostroza, 2017; Tlalolin,

2017; Vélez y Delgado, 2020) de esta forma la violencia es “todo tipo de agresión (comportamiento) en contra de una persona o grupo con la intención de lastimarlo o dañarlo física o psicológicamente” (Carrillo, 2016, p. 171), inclusive investigaciones recientes muestran la desconexión moral entre el agresor y la víctima que afecta el bienestar y salud mental entre los pares (Hong, 2019; Wang, 2019).

La relación de tensión entre el agresor y la víctima conduce a una intimidación escolar que termina propiciando la negación del otro; dado que los comportamientos agresivos generan distintas manifestaciones de conflictos entre los pares (Sitsemaet al., 2009; Moore y Woodcock, 2017; Suarez, 2021)

Distintos autores coinciden que la escuela tiene que incorporar a sus procesos formativos mecanismos autocompositivos para la solución de conflictos (Sánchez et al., 2019; Rizo y Picornell, 2017) que contribuyan no solamente a la consolidación de una convivencia sino al fortalecimiento del clima escolar y la mediación entre iguales (Torrego, 2006a; Boqué, 2018; Moreta, 2018; Sánchez et al., 2019; Iriarte et al., 2020), como respuesta a las diferentes manifestaciones de violencia escolar que se presentan en la escuela (Fernández et al., 2021). Al respecto la UNESCO (2017) insiste en que “Si el mundo quiere alcanzar los objetivos de la educación para todos, se ha de prestar atención a los problemas de la violencia en los contextos de aprendizajes” (p. 5).

Existen investigaciones que muestran como los docentes desde su rol pueden ayudar a la consolidación de una adecuada convivencia escolar, para esto “Es necesario repensar el rol docente” (Prieto y Lorda, 2009, p. 144), desde luego, esto no implica su sustitución (Filmus, 2004) más bien llama la atención en un volver al sentido de la práctica pedagógica en la que el educador “está llamado a plantear estrategias para mejorar la convivencia en el aula” (Torres, 2013, p.48). Agrega Tuvilla (2004) que “La ausencia de violencia en la escuela no se alcanza si no es a través del trabajo serio de todos los equipos docentes” (p. 22).

Otros estudios muestran que varias escuelas se amparan en un modelo punitivo para enfrentar los diversos conflictos que se presentan en la vida escolar, algunos autores expresan que la aplicación de sanciones no garantiza una sana convivencia, ni mucho menos, un escenario de reconciliación (Carrasco, et al., 2012; Litichever, 2012; Magendzo, et al., 2013; Zurita, 2011); por esta razón, se requiere la implementación y desarrollo de prácticas restaurativas para enfrentar cualquier tipo de manifestación de violencia escolar (Torrego et al., 2006; Pedrol, 2017)

El rastreo de literatura permitió la identificación de las prácticas restaurativas desde cuatro momentos, a saber: el primer momento en el que se privilegia la reparación como una forma de subsanar el conflicto (Hopkins, 2004; Masters, 2004; Zehr, 1990, entre otros); el segundo en el que se plantea la superación del modelo punitivo, dando paso a la justicia restaurativa, con la implementación del Family Group Conferencig (Guardiola et al., 2011); el tercero que utiliza el recurso de las capacitaciones a través de conferencias policiales para favorecer la resolución de conflictos (Graham, 1993; Moore, 1995; Moore y McDonald, 1995; Moore y O'Connell, 1994), que se convierte en un “momento de transformación y de interés en la mediación primitiva”( McCold, 2013, p. 22) y el cuarto momento es el de los *Sentencing Circles* (Masters, 2004) estos círculos “involucran a la comunidad para la toma de decisiones en relación con jóvenes ofensores” (Pedrol, 2017, p. 54)

Los estudios mencionados, evidencian los problemas que traen consigo las situaciones de conflicto vividas dentro y fuera de las aulas de clases, existiendo factores sociales, culturales, económicos, familiares, entre otros, encargados de afectar el contexto educativo de los niños (García, 2016). Estas investigaciones muestran la influencia de la violencia escolar en el surgimiento de afecciones psicológicas y de rendimiento académico a corto y largo plazo (Chaux, 2011).

Finalmente, la problemática descrita permite plantear la siguiente pregunta de investigación ¿de qué manera se pueden identificar las manifestaciones de violencia escolar y prácticas restaurativas más recurrentes en algunas escuelas del Valle del Cauca, Colombia?

## Objetivos

- Identificar las principales manifestaciones de violencia escolar y prácticas restaurativas más recurrentes en algunas escuelas del Valle del Cauca, Colombia
- Describir a través del cuestionario CUVE<sup>3</sup>-EP las manifestaciones de violencia escolar que más afectan a los estudiantes de los grados séptimos y octavos del ciclo básico de secundaria.
- Interpretar las percepciones que tienen cuatro docentes de escuelas del valle del cauca que han participado en el desarrollo de prácticas restaurativas con estudiantes de los grados séptimos y octavos

## Diseño Metodológico

La investigación se realizó desde un enfoque mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) a partir del análisis de los datos tanto cuantitativos como cualitativos (Rocco et al., 2003). La investigación se realizó con cuatro escuelas que han implementado las prácticas restaurativas para enfrentar las manifestaciones de violencia escolar. La información se recolectó en el segundo semestre del año 2021. Las escuelas tenían implementado el modelo de alternancia producto de la pandemia.

El diseño metodológico consideró dos momentos, el primero a partir de la obtención de los datos cuantitativos a través de la aplicación del cuestionario CUVE<sup>3</sup>-EP; el segundo momento recogió la información cualitativa que arrojó la entrevista que se aplicó a cuatro docentes, uno en representación de cada escuela. Con los datos se hizo una triangulación metodológica (García, et al., 2016) que permitió una mejor comprensión de los datos obtenidos.

## **Primer Momento: Obtención de los Datos Cuantitativos**

### **Población y Muestra**

La población la constituyen 518 educandos y la muestra la comprenden 244 estudiantes de los grados séptimos y octavos. El margen de error fue del 4,57% y el nivel de confianza del 95%. Para la selección de los docentes las escuelas delegaron al docente que lidera mentado el proyecto piloto de prácticas restaurativas para intervenir la violencia escolar

### **Instrumento**

Se aplicó el cuestionario CUVE<sup>3</sup>-EP, que fue validado en República Dominicana en estudiantes cuyas edades oscilaban entre 11 y 17 años y que cursaban los grado desde quinto hasta octavo (Álvarez-García et al., 2015). Estos autores hicieron un análisis multifactorial de siete tipos de violencia escolar, a saber: “violencia verbal entre estudiantes; violencia verbal de alumnado hacia profesorado; violencia física directa y amenazas entre estudiantes; violencia física indirecta por parte del alumnado; exclusión social entre estudiantes; interrupción en el aula; y violencia de profesorado hacia alumnado” (Álvarez-García, et al., 2015, p. 859).

Los investigadores mencionados distribuyeron los siete tipos de violencia en treinta y seis ítems mediante la aplicación de una escala Likert con cinco opciones de respuesta desde 1 -Nunca- hasta 5 - Siempre. (Ver tabla 1)

### **Tabla 1.**

Modelo de los siete factores de violencia escolar. Cuestionario CUVE<sup>3</sup>-EP

<b>Manifestaciones de violencia escolar</b>	<b>ítems</b>
Violencia verbal del alumnado al alumnado	1, 4, 10
Violencia verbal del alumnado al profesorado	3, 15, 18, 28
Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	14, 21, 22, 30, 34

Manifestaciones de violencia escolar	ítems
Violencia física indirecta por parte del alumnado	6, 11, 19, 31, 33
Exclusión social entre estudiantes	5, 12, 20, 23, 27, 29, 35
Disrupción en el aula	16, 25, 36
Violencia de profesorado hacia alumnado	2, 7, 8, 9, 13, 17, 24, 26, 32

**Nota.** tomado de Álvarez-García et al., 2015, p. 863.

### ***Segundo Momento: la Recolección de la Información Cualitativa***

Para la aplicación de las entrevistas se hizo un ejercicio de sensibilización de los modelos propuestos para el análisis de la dimensionalidad del cuestionario CUVE<sup>3</sup>-EP (Álvarez et al., 2015) para identificar las percepciones de los profesores (ver tabla 2)

#### **Tabla 2.**

*Modelos propuestos para el análisis de la dimensionalidad del CUVE<sup>3</sup>-UP en su versión adaptada a la población dominicana*

Modelo	Factores	Ítems
M1F	Violencia escolar	Todos
	Violencia por parte del alumnado	1, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36
M2F	Violencia por parte del profesorado	2, 7, 8, 9, 13, 17, 24, 26, 32
M5F	Violencia verbal	1, 3, 4, 10, 13, 14, 15, 18, 24, 26, 28
	Violencia física directa	8, 9, 21, 22, 30, 34
	Violencia física indirecta	6, 11, 19, 31, 33
	Exclusión social	2, 5, 7, 12, 17, 20, 23, 27, 29, 32, 35
	Disrupción en el aula	16, 25, 36
M7F	Violencia verbal del alumnado al alumnado	1, 4, 10
	Violencia verbal del alumnado al profesorado	3, 15, 18, 28
	Violencia física y amenaza entre estudiantes	14, 21, 22, 30, 34

Modelo	Factores	Ítems
M7F	Violencia física indirecta por parte del alumnado	6, 11, 19, 31, 33
	Exclusión social entre estudiantes	5, 12, 20, 23, 27, 39, 35
	Disrupción en el aula	16, 25, 36
	Violencia del profesorado hacia el alumnado	2, 7, 8, 9, 13, 17, 24, 26, 32

**Nota.** M1F= Modelo de todos los factores. M2F=Modelo de 2 factores. MF5=Modelo de 5 factores. M7F=Modelo de 7 factores.

### **Análisis de Datos**

En su propuesta pedagógica la institución educativa había implementado la metodología de las prácticas restaurativas, sin haber identificado las manifestaciones de violencia escolar más recurrentes; por esta razón, cobró importancia la aplicación del cuestionario CUVE<sup>3</sup>-EP.

Los resultados del CUVE<sup>3</sup>-EP fueron procesados en el software SPSS versión 23. Los datos obtenidos se presentaron desde los estadísticos descriptivos para la mejor comprensión del fenómeno en cuestión desde la recurrencia de los porcentajes en cada uno de los ítems.

Con respecto a las entrevistas estas se transcribieron, después se agruparon aquellos aspectos comunes que se relacionan con las prácticas restaurativas y la implementación de herramientas para abordar las diversas manifestaciones de violencia, (Costello et al., 2009; Rul, 2011) partiendo de la aplicación que tuvo la metodología en el ámbito educativo (Pomar y Vecino, 2013).

Con la información obtenida se realizó una triangulación metodológica, que ayudo a establecer la relación entre los resultados del cuestionario y las interpretaciones que tenían los docentes frente a las manifestaciones de violencia escolar más recurrentes.

## ***Aspectos éticos***

El tratamiento de la información se realizó con la discreción de los relatos y el respeto por la dignidad de la persona, el análisis de los datos de conformidad con lo establecido en la Resolución 0314 de Minciencias-Colombia (2018) que muestra la importancia de investigar con parámetros de respeto y protección del ser humano cuando participa de una investigación (Eisman y Berrocal, 2001; Aristizabal, 2012)

## **Resultados**

En esta sección, se presentan los resultados de un estudio sobre la violencia en las escuelas y cómo las prácticas restaurativas afectan a las escuelas del Valle del Cauca, en Colombia. Para hacer este estudio, se usó un enfoque que combina diferentes métodos. Se analizaron los datos obtenidos de un cuestionario llamado CUVE3-EP, que respondieron 244 estudiantes de séptimo y octavo grado, y también hablamos con cuatro profesores. Se encontró que la violencia verbal y las interrupciones en el salón de clase son formas de violencia recurrentes. En esta sesión se observa como las prácticas restaurativas pueden ayudar a mejorar la forma en que los estudiantes se llevan entre sí y a fomentar relaciones más pacíficas en la escuela.

### ***Resultados Cuantitativos***

Los datos obtenidos corresponden a 244 sujetos a los que se les aplicó el cuestionario, el nivel de confianza de la muestra fue del 95% y el margen de error del 4,57%. Para determinar la confiabilidad del instrumento se procesaron 36 elementos en el software SPSS, el alfa de Cronbach fue de 0,926, que de acuerdo con la literatura especializada es muy bueno en la medida en que se acerca más a 1 (Carmines y Zeller, 1979).

Todos los datos fueron validados en su totalidad. Para facilitar el análisis de la información que arrojaron los treinta y seis (36) ítems de la escala Likert se procedió a hacer una agrupación de los datos, después se detectaron las puntuaciones más recurrentes, esto permitió encontrar que los valores máximos y mínimos en las

respuestas fueron respectivamente 4 y 2 que corresponden en la escala a muchas veces y pocas veces, también se procedió desde la varianza 0,297 a mirar el nivel de dispersión de los datos que en su conjunto presentaron una desviación estándar de 0,545 (tabla 3)

**Tabla 3.**

Estadísticos descriptivos-datos agrupados

NV	NP	X	D.E	V	R	M	Mx
244	0	2,82	0,545	0,297	2	2	4

**Nota.** NV=Datos validos; NP=Datos no perdidos; X= Media; D. E=Desviación estándar; V= Varianza; R=Rango; M=Mínimo; Mx=Máximo.

La tabla 3 muestra una media de 2,82 que indica la recurrencia de las respuestas se concentra en los resultados de las opciones de respuesta de pocas veces, algunas veces y muchas veces. El porcentaje más frecuente correspondió a la opción tres que es la de algunas veces con un 67,2% como se puede observar en la tabla 4.

**Tabla 4.**

Estadísticos descriptivos de frecuencia

Opciones	Frecuencia	%	% valido	% acumulado
Pocas veces	62	25,4	25,4	25,4
Algunas veces	164	67,2	67,2	92,6
Muchas veces	18	7,4	7,4	100
Total	244	100	100	

**Nota.** Información procesada en el programa Jamovi.

Después se realizó un comparativo entre los distintos ítems a partir de tres estadísticos descriptivos, media, desviación estándar y la variación buscando identificar las relaciones de los datos y el nivel de dispersión entre las distintas opciones como se evidencia en la tabla 5.

**Tabla 5.**

*Comparativo de dispersión entre los distintos ítems*

<b>ITEMS</b>	<b>M</b>	<b>D.E</b>	<b>V</b>
1. Los alumnos le ponen nombres a sus compañeros o compañeras para molestarlo	2,75	1,194	1,425
2. Los profesores tienen preferencia por algunos alumnos o alumnas.	2,63	1,198	1,435
3. Los alumnos hablan mal de los profesores	3,13	1,065	1,135
4. Los alumnos se hablan entre sí en mala forma	2,91	,851	,724
5. Algunos estudiantes son rechazados por sus compañeros porque sacan buenas notas	2,28	,945	,893
6. Algunos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañera	2,50	1,232	1,519
7. A los profesores les coge con algunos alumnos o alumnas.	1,81	,892	,796
8. Los profesores dan golpes a los alumnos	1,52	,863	,745
9. Los profesores pellizcan a los alumnos.	1,64	,727	,528
10. Los estudiantes hablan mal unos de otros.	2,82	,969	,939
11. Algunos estudiantes rompen o dañan a propósito materiales del centro	2,45	1,035	1,072
12. Determinados estudiantes no se quieren juntar con otros compañeros por sus bajas notas	2,62	1,013	1,026
13. Los profesores se burlan o sea que se ríen de los alumno	1,85	,848	,719
14. Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas que a ellos no les gusta.	2,01	,884	,782
15. Los alumnos le faltan el respeto al profesorado en el aula.	2,56	1,097	1,202
16. Los alumnos dificultan las explicaciones del profesor con su comportamiento durante la clase.	2,46	,813	,661
17. El profesor no toma en cuenta a algunos alumnos o alumnas.	2,31	1,035	1,071
18. Los estudiantes le hablan en mala forma a sus profesores o profesoras.	2,30	,777	,604
19. Algunos estudiantes esconden pertenencias o materiales de profesores, para molestarle intencionalmente.	1,66	1,007	1,014

<b>ITEMS</b>	<b>M</b>	<b>D.E</b>	<b>V</b>
20. Hay estudiantes que no dejan participar a ciertos compañeros en tareas o actividades de clase	2,26	,868	,754
21. Algunos estudiantes le halan los cabellos a sus compañeros o compañeras, bromeando	2,53	1,142	1,303
22. Los estudiantes dan golpes a compañeros o compañeras dentro de la escuela	2,31	1,059	1,121
23. Algunos estudiantes se quedan solos en los recreos, porque ninguno de sus compañeros se junta con ellos	2,13	,925	,855
24. Ciertos profesores amenazan o atemorizan a algún alumno o alumna	2,20	1,203	1,448
25. Hay alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar a los demás	2,93	,962	,925
26. Los profesores le hablan en mala forma a los alumnos.	1,98	,841	,708
27. Hay estudiantes con los que no se juntan otros compañeros por su religió	1,62	,729	,532
28. Ciertos estudiantes se enfrentan al profesor.	2,38	,854	,730
29. Algunos estudiantes no son tomados en cuenta en la clase, son ignorados y rechazados por sus compañeros o compañera	2,20	,841	,707
30. Algunos estudiantes encabezan actos de agresiones físicas a otros compañeros en las cercanías del recinto escolar	1,96	,855	,731
31. Algunos estudiantes esconden pertenencias de otros compañeros o compañeras para molesta	2,68	1,252	1,568
32. El profesor no presta atención a los alumnos cuando estos le hablan	2,06	,706	,499
33. Algunos estudiantes rompen a propósito materiales de otras compañeras o compañero	2,09	,861	,741
34. Algunos alumnos provocan peleas dentro de la escuela.	2,58	1,001	1,001
35. Algunos estudiantes son rechazados por sus compañeros debido a su nacionalidad	1,50	,670	,449
36. Los alumnos dificultan las explicaciones de los profesores hablando durante la clase.	2,68	1,083	1,173

**Nota.** M=Media; D. E= Desviación estándar; V= Varianza.

Con la información analizada se identificaron los ítems cuyos porcentajes más elevados muestran la aparición de algún tipo de manifestación de violencia escolar como se muestra en la tabla 6

**Tabla 6.**

*Porcentajes de los ítems que presentan mayor recurrencia en las respuestas*

ITEMS	2	3	4	5	T
1. Los alumnos le ponen nombres a sus compañeros o compañeras para molestarlo	25,4	32,8	14,8	9,8	82,8
2. Los profesores tienen preferencia por algunos alumnos o alumnas.	37,7	17,2	20,5	7,4	82,8
3. Los alumnos hablan mal de los profesores	15,6	46,7	17,2	13,1	92,6
4. Los alumnos se hablan entre sí en mala forma	38,5	34,4	24,6	2,5	100
5. Algunos estudiantes son rechazados por sus compañeros porque sacan buenas notas	30,3	40,2	2,5	2,5	75,5
10. Los estudiantes hablan mal unos de otros.	42,6	32,8	14,8	7,4	97,6
25. Hay alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar a los demás	35,2	36,9	18	7,4	97,5
28. Ciertos estudiantes se enfrentan al profesor.	40,2	40,2	2,5	2,5	85,4
31. Algunos estudiantes esconden pertenencias de otros compañeros o compañeras para molesta	50	17,2	4,9	17,2	89,3
33. Algunos estudiantes rompen a propósito materiales de otras compañeras o compañero	40,2	27	4,9		72,1
34. Algunos alumnos provocan peleas dentro de la escuela.	45,1	22,1	19,7	2,5	89,4
36. Los alumnos dificultan las explicaciones de los profesores hablando durante la clase.	40,2	27	14,8	7,4	89,4

**Nota.** 2= Pocas veces; 3=Algunas veces; 4=Muchas veces; 5=Siempre; T=Total

El total hace referencia a los ítems de manifestaciones de violencia escolar más recurrentes.

Con esta información se procedió a establecer la relación con el CUVE<sup>3</sup>-EP que agrupa los ítems en siete manifestaciones de violencia escolar (ver tabla 1)

Los ítems que presentan mayor manifestación de violencia escolar se relacionan en la tabla 6 que corresponde a la mayor recurrencia en las respuestas, a partir de esto se pudo determinar que las manifestaciones de violencia escolar más reiteradas son: Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado (ítems 1,4 y10) Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado (ítems 3 y 28) Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes (ítem 34) Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado (ítem 31,33) Exclusión Social entre Estudiantes (ítem 5) Disrupción en el aula (ítem 25, 36) Violencia de Profesorado hacia Alumnado (ítem 2)

### ***Resultados Cualitativos***

Para el desarrollo de los resultados cualitativos se relaciona la tabla 7 que tiene las percepciones de los docentes frente a la relación de las acciones restaurativas que se han desarrollado en la institución con respecto a las manifestaciones de violencia escolar que fueron identificadas en el CUVE<sup>3</sup>-EP. Ahora bien, en lo que respecta a los resultados de la entrevista realizada entre los docentes, como se aprecia en la tabla 7, muestran la aceptación de las propuestas basadas en prácticas restaurativas, pues estas implican una mejoría en las relaciones, tanto a nivel de educando como en el trato con docente.

**Tabla 7.**  
Cómo han tenido incidencia en los siguientes factores las prácticas restaurativas.

Factores	Sujetos			
	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4
M1F				
Violencia escolar	En general se nota que han mermado	Nos ha dado otra mirada en cuanto al trato para atender las situaciones	Se ha generado una conciencia de la no violencia	Mejoría en las relaciones
M2F				
Violencia por parte del alumnado	Mejor manejo de la queja	Actúan con el respeto hacia sus compañeros	Piensan más a la hora de actuar con violencia.	Controlan sus impulsos y emociones
Violencia por parte del profesorado	Manejo de más tolerancia	Pensar que violencia genera violencia	Buscar el dialogo como alternativa de solución de conflictos	Reconocer las características de sus estudiantes.
M5F				
violencia verbal	Hacer todo un reconocimiento de las expresiones de los demás	A tener cuidado la manera como me expreso cuando estoy en medio de una discusión	Callar y reflexionar, para luego hablar	Ser cuidadoso en mi expresión para no ofender al otro.
violencia física directa	Se ve poco ya producto de la pandemia	Intervenir de manera oportuna para no llegar a grandes conflictos	Los ambientes han mejorado, casi ya no se van a los golpes	Gracias a los talleres de prevención esta situación se vive poco
Violencia física indirecta	Manejamos más tranquilidad en las sedes	Los ejemplos de los otros han servido para mermar esta situación.	Poca provocación	Los chicos manejan mejor sus emociones.

<b>Factores</b>	<b>Sujetos</b>			
	<b>Sujeto 1</b>	<b>Sujeto 2</b>	<b>Sujeto 3</b>	<b>Sujeto 4</b>
M5F				
Exclusión social	Se vive poco en la institución	En el reconocimiento del otro	Valoramos aún más la diversidad	Preparádonos para atender mejor a toda la población
Disrupción en el aula	Aprendemos a manejar mejor la realidad de estos estudiantes	Neutralizamos los efectos de estos comportamientos conociéndolos ya	Mediante el estudio de estas actitudes se controlan las situaciones, aunque son pocas	Se crean actividades que permitan dar mayor participación a estos chicos.
M7F				
Violencia verbal del alumnado al alumnado	Entre pares es más difícil minimizar este aspecto, sin embargo, se ven avances	Se nota que los chicos cuidan más su lenguaje puesto que ahora se ven menos quejas por este aspecto.	Los brotes de casos de agresión por lenguaje han disminuido sustancialmente, lo que puede ser producto de la pandemia.	Definitivamente sí se ven cambios en este aspecto.
Violencia verbal del alumnado al profesorado	Se trata con más respeto al docente.	Los estudiantes se cuidan mucho de sus expresiones verbales y ofensivas.	Se nota que a través del diálogo se logran llegar a acuerdos sin necesidad de recurrir a la violencia de ninguna manera.	Hay más conciencia de saber que las palabras también son ofensas.
Violencia física y amenazas entre estudiantes	Debido a las interacciones diarias ha sido poco el avance, sin embargo, podemos decir que sí se ven muchos cambios.	Digamos que de 10 peleas diarias ahora solo se ven tres o cuatro a mi parecer ocasionado por la no presencialidad	La intervención oportuna y el trabajo de prevención han dado mucha mejoría en este aspecto.	El reconocimiento de las normas nos ha llevado a mejorar notablemente en este aspecto.

Factores	Sujetos			
	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4
M7F				
Violencia física indirecta por parte del alumnado	Es menos recurrente.	En las aulas de clase se respira mejor tranquilidad para desarrollar las clases.	Se controlan con moderación.	En las aulas se percibe autocontrol en sus acciones.
Exclusión social entre estudiantes	Con los estudiantes no se ve casi esta situación.	Se da importancia al reconocimiento del otro a través del trabajo del respeto	El trabajo sobre la diversidad ayuda mucho a que en la comunidad se avance en la inclusión social.	Además de los elementos que nos da la norma, reconocemos que todos somos iguales y que hay que crear espacios donde nadie se sienta discriminado bajo ninguna circunstancia.
Disrupción en el aula	Tener en cuenta la condición de los estudiantes permite aplicar estrategias para dar un mejor manejo.	Se presta atención a los cambios emocionales de los niños.	Debido a que son pocas, se ha logrado dar un buen manejo.	Las actividades planteadas desde las acciones permiten dejar de victimizar a los estudiantes y dar una mirada de solución oportuna.
Violencia del profesorado hacia el alumnado	Son casos muy escasos y se le da el manejo a través del diálogo y la no repetición.	Los docentes son conscientes de no dejarse provocar por los estudiantes y así evitar enfrentamientos.	Se practica mucho el diálogo como vía de solución a los conflictos, de esta manera se evitan confrontaciones y más tratos.	El manejo del diálogo constante para conocer a sus estudiantes permite que estas situaciones se hayan minimizado bastante.

**Nota:** Entrevista realizada a los cuatro docentes encargados de liderar el proceso de prácticas restaurativas.

En la tabla 7 los docentes reconocen que las distintas formas de violencia pueden ser controladas con un poco de participación de toda la comunidad académica, en la medida que se construyan nuevas interrelaciones, y se empiece a reducir el enfoque punitivo, pues si bien la sanción es una herramienta siempre presente, también existen alternativas, como el diálogo, la reflexión, el reconocimiento del otro, etc.

Frente a los resultados arrojados por la tabla 7, la institución educativa desarrolló una serie de prácticas restaurativas para enfrentar las manifestaciones de violencia identificadas en el CUVE<sup>3</sup>-EP. De esta forma, los docentes expresaron libremente su percepción ante las mismas.

Para la presentación del resultado obtenido, se resumieron las percepciones escritas por los educadores. El criterio para la presentación de la tabla 8, fueron los elementos comunes emitidos por cada profesor, desde la mirada de los resultados arrojados por el CUVE<sup>3</sup>-EP.

**Tabla 8.**  
Cómo evalúa sus prácticas restaurativas.

<b>Sujetos</b>			
<b>Sujeto 1</b>	<b>Sujeto 2</b>	<b>Sujeto 3</b>	<b>Sujeto 4</b>
<p>Sensibiliza a los docentes, directivos docentes, quienes enfocan sus acciones pedagógicas en trascender la pedagogía tradicional que valida lo sancionador y lo punitivo, dándole paso a las prácticas pedagógicas que lleven a la reflexión, al control de las emociones, al diálogo, la escucha activa, etc.</p>	<p>La construcción conjunta de estrategias pedagógicas para implementar currículos que contribuyan a una educación para la paz en la Institución Educativa y enriqueció en gran medida el proceso pedagógico que se lleva a cabo en el aula.</p>	<p>En una toma de conciencia en relación con que detrás del comportamiento de un niño, siempre hay una historia y si ese comportamiento llama la atención negativamente, se debe acompañar y ayudar a salir de este.</p>	<p>Buscando la sanación y la reconciliación.</p> <p>Estamos construyendo paz a través de la justicia restaurativa y la pedagogía del diálogo y el amor.</p> <p>Trabajamos por ambientes escolares aptos para el aprendizaje, que traigan consigo mejores resultados en el índice Sintético de calidad educativa y que permitan que nuestros estudiantes puedan acceder a la educación tecnológica y profesional con menores contratiempos.</p>

**Nota.** Fuente propia resultado de las entrevistas.

## Discusión y Conclusiones

El desarrollo de la investigación permitió evidenciar como, frente a las manifestaciones de violencia escolar presentes en la institución educativa, los docentes y estudiantes tanto de docentes como de estudiantes, reconocen la necesidad que tiene la escuela de comprender e interpretar el conflicto (Ortega y Colb, 2000; Olweus, 2001) es un agente necesario para generar cambios significativos de tal manera que se puedan propiciar una gestión del mismo a través del dialogo y el encuentro con el otro que posibilite la construcción de otras realidades (Sánchez et al., 2019; Rizo y Picornell, 2017)

La aplicación del cuestionario CUVE<sup>3</sup>-EP (Álvarez, et.al., 2015) permitió a la institución identificar las manifestaciones de violencia escolar entre las que se pudieron determinar como 12 factores predominantes los siguientes (ver tabla 9)

### Tabla 9.

#### Factores predominantes de violencia escolar

Los alumnos le ponen nombres a sus compañeros o compañeras para molestarlo
Los profesores tienen preferencia por algunos alumnos o alumnas.
Los alumnos hablan mal de los profesores
Los alumnos se hablan entre sí en mala forma
Algunos estudiantes son rechazados por sus compañeros porque sacan buenas notas
Los estudiantes hablan mal unos de otros.
Hay alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar a los demás
Ciertos estudiantes se enfrentan al profesor.
Algunos estudiantes esconden pertenencias de otros compañeros o compañeras para molesta
Algunos estudiantes rompen a propósito materiales de otras compañeras o compañero
Algunos alumnos provocan peleas dentro de la escuela.
Los alumnos dificultan las explicaciones de los profesores hablando durante la clase.

La identificación de estos factores permitió que la escuela a través de los docentes que lideran el proyecto de prácticas restaurativas reflexionaran sobre la eficacia de las estrategias pedagógicas aplicadas para restaurar las relaciones interpersonales, no solamente en el

aula, sino en todo el entorno escolar, por esta razón “La construcción conjunta de estrategias pedagógicas para implementar currículos que contribuyan a una educación para la paz” (sujeto 2, tabla 8).

Los docentes reconocieron que la comunidad educativa debe generar estrategias pedagógicas para enfrentar las manifestaciones de violencia escolar identificadas, muchas más cuando en algunas de forma inmediata aquellos factores que conducen a situaciones de agresiones (Carrillo, 2016). Ello implica despertar el interés y motivación por enfrentar cualquier situación de conflicto (Hopkins, 2004; Masters, 2004; Zehr, 1990).

Las percepciones de los docentes frente a la eficacia de las prácticas restaurativas, evidencian la posibilidad de optimizar los resultados de las estrategias hasta ahora implementadas esto implica dejar las antiguas practicas pedagógicas se requieren “practicas pedagógicas que lleven a la reflexión, al control de las emociones, al dialogo, la escucha activa” (sujeto 1, tabla 8).

Los resultados que emergen del CUVE<sup>3</sup>-EP, son un insumo valioso para la institución, pues podrá abordar las diferentes tensiones escolares, que crecen cuando no se abordan de forma adecuada los conflictos en el aula o fuera de ella, inclusive uno de los profesores dijo que “Estamos construyendo paz a través de la justicia restaurativa y la pedagogía del dialogo y el amor” (sujeto 4, tabla 8) esta construcción es una realidad que incluye las miradas de los estudiantes que son afectados por estas manifestaciones de violencia escolar, a su vez, es una estrategia que impacta de forma positiva el proceso formativo de los educando, para que no se sientan excluidos (Sitsema et al., 2009; Moore y Woodcock, 2017; Suarez y Rodríguez, 2021).

El afrontamiento de estas manifestaciones de violencia escolar desde las prácticas restaurativas, ayudan a un abordaje pedagógico con énfasis en el diálogo y encuentro con el otro; mucho más, cuando los docentes valoran la implementación de estrategias para la construcción de una buena convivencia como una oportunidad para que la comunidad educativa intervenga todo tipo de conflicto a partir del dialogo (Pomar, 2013).

De esta forma emergen nuevas posturas en la educación, centrando su intencionalidad formativa en el diálogo y en la reconciliación, es así como los sujetos van aprendiendo a vivenciar el desarrollo de trabajos cooperativos (Villaoslada y Torrego, 2004) y, en consideración a esto último, el desarrollo de habilidades que deben permitir a los estudiantes enfrentarse al conflicto desde una actitud de resolución decidida mediada por la reconciliación y el respeto por el otro (Carrasco et al., 2012; Litichever, 2012; Magendzo, et al., 2013; Zurita, 2011).

También los resultados obtenidos ayudaron a identificar que, producto de la pandemia, los casos de violencia física disminuyeron; solo aparece un porcentaje del 89,4% en el ítem 34, que dice que algunos alumnos provocan peleas dentro de la escuela. Esto muestra como producto de la no presencialidad por la pandemia disminuyo este tipo de manifestación de violencia escolar, al respecto uno de los profesores dijo “Digamos que de 10 peleas diarias ahora solo se ven tres o cuatro a mi parecer ocasionado por la no presencialidad” (Sujeto 2, tabla 7) y con respecto a la agresión verbal un docente agrego que “Los brotes de casos de agresión por lenguaje han disminuido sustancialmente puede ser producto de la pandemia” (Sujeto 3, Tabla 7).

Las manifestaciones de violencia escolar que tuvieron mayor recurrencia son *violencia verbal del alumnado al alumnado, violencia verbal del alumnado al profesorado, disrupción en el aula* (Tabla 1) específicamente con los factores *los alumnos hablan mal de los profesores, los alumnos se hablan entre sí en mala forma, los estudiantes hablan mal unos de otros, hay alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar a los demás* (Tabla 6).

Una de las principales limitantes en el estudio fue que la investigación se desarrolló en un entorno que fue golpeado por el escenario de pandemia; esto hizo que la presencialidad no fuera la habitual. Sin embargo, los resultados presentados son un insumo para futuras indagaciones que pueden, a partir de estudios comparativos, avanzar en nuevas conclusiones.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez-García, D., Mercedes, J. M., Rodríguez, F. J. Y Núñez, J. C. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUVE 3-EP para la evaluación de la violencia escolar en centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de Psicología*, 31(3),859-868. ISSN: 0212-9728. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16741429012>. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.186482>
- Barcaccia, B., Howard, B., Pallini, S., & Baiocco, R. (2017). Bullying and the detrimental role of unforgiveness in Adolescents' wellbeing. *Psicothema*, 2(29), 217-222. doi: 10.7334/psicothema2016.251
- Boqué, M. C. (2018). *La mediación va a la escuela. Hacia un buen plan de convivencia en el centro*. Narcea. <https://doi.org/10.14201/19664>
- Carmines, E. and Zeller, R. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. SAGE Publications. USA.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psykhe* (Santiago), 20(2), 79-86.
- Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012), "Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar en Chile", *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, vol. 11, núm. 2, pp. 31 – 55. Doi: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Carrillo, R. (2016). Entre la simulación y la práctica institucional. Primer diagnóstico sobre violencia en la UAM. *El Cotidiano*, 200, 169-180. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/ElCotidiano/2016/no200/14.pdf>
- Concha, M (2012). Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo. *Cuaderno de Trabajo Social*, 5, 11-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7308381>
- Costello, B., Wachtel, T., y Wachtel, J. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.

- Fernández, M., Suárez, M., Rojo, J., & Feu, S. (2021). Acoso escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria en Badajoz. Análisis de los factores de riesgos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.434581>
- Filmus, D. (2004). *Una escuela para la esperanza*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial. Doi: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-297>
- García, D. (2016). Resolución de Conflictos. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (4), 79-91. Doi: <https://doi.org/10.33776/remo.v0i4.2726>
- García, T., García, L., González, R., Carvalho, J., & Catarreira, S. (2016). *Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación*. CIAIQ2016
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 163-172. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hong, J.S., Kim, D.H., Hunter, S.C. (2019) Applying the social-ecological framework to explore bully-victim subgroups in South Korean schools. *Source Psychology of Violence*. Doi: <https://doi.org/10.1037/vio0000132>
- Hopkins, B. (2004). *Just Schools. A whole school approach to restorative justice*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Iriarte, C., Ibarrola-García, S., & Aznárez-Sanado, M. (2020). Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM). *Revista Española de Pedagogía*, 276(78), 300-326. <https://www.jstor.org/stable/26915244>
- Kröyer, O., Muñoz, M. & Ansorena, N. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16(55), 373-384. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35626140002>

- Litichever, L. (2012), “¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, ONU OEI, núm. 59, Recuperado de: <http://rieoei.org/historico/deloslectores/4839Litichever.pdf>
- Machimbarrena, J.M., & Garaigordobil, M. (2017). Bullying/ Cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: diferencias entre centros públicos y privados. *Anales de psicología*, 2(33), 319-326. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>
- Magendzo, A., Toledo, M. & García, V. (2013), “Descripción y análisis de la Ley sobre violencia escolar (20.536): dos paradigmas antagónicos”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 39, núm. 1, pp. 377 – 391. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Martínez-Otero, (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de educación secundaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 277-298. Recuperado de [https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59799/pdf\\_50](https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59799/pdf_50)
- Masters, G. (2004). Foreword. En: B. Hopkins. *Just Schools. A whole school approach to restorative justice* (pp. 11-14). London: Jessica Kingsley Publishers
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [Miniciencias]. (2018). Resolución 0314 de 2018. Por la cual el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias, adopta la política de ética de la investigación, bioética e integridad científica. Bogotá. Recuperado de <https://www.colciencias.gov.co/normatividad/resolucion-0314-2018>
- Moore, B. y Woodcock, S. (2017). Resilience to bullying: towards an alternative to the antibullying approach. *Educational Psychology in Practice*, 33(1), 65-80. Doi: <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1233488>

- Moreta, M. (2018). *Educación en el conflicto: Mediación escolar y gestión de conflictos en educación secundaria*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10902/14432>
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402. Doi: <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Ortega, R. & Colb (2000) *Educación para la Convivencia para prevenir la violencia*. A. Machado Libros. Madrid.
- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R., & Casas, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71-79. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Pomar, M., & Vecino, C. (2013). Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educación cultura: revista mallorquina de Pedagogía*, 24, 213-224. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616490>
- Prieto, M.T., & Carrillo, J.C. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-57. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732015000200004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200004)
- Prieto, M. & Lorda, M. (2009). Las representaciones en la construcción del rol docente. Una experiencia de formación con los alumnos del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur *Revista Universitaria de Geografía*, vol. 18, pp. 141-162 Universidad Nacional del Sur Bahía Blanca, Argentina. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-42652009000100007](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42652009000100007)

- Rizo, L. J., & Picornell, A. (2017). Percepciones del Profesorado respecto al bullying su relación con la desafección y el fracaso escolar en la Provincia de Salamanca. *Prisma Social*, 17, 396–414. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1290/1356>
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003, Spring). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems [Tomando el siguiente paso: Métodos mixtos de investigación en sistemas organizacionales]. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29. Recuperado de <http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherperez-pradospring2003.pdf>
- Rul, A., & Castañer, L. (2011). *Justicia y prácticas restaurativas. Los círculos restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos*. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es> ›
- Sánchez, A., Alexander, R., López, A., & Patricia, A. (2019). La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana Education in school mediation as a scenario for citizen education Contenido: Vol. 40 (21). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p01.pdf>
- Sitsema, J., Veenstra, R., Lindenberg, S. y Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57-67. <https://doi.org/10.1002/ab.20282>.
- Suarez Rocha, D. C. Y Rodríguez Cárdenas, D. E. (2021). Significados de la intimidación escolar desde la perspectiva de los observadores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 231-245. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200231>
- Tlalolin, B. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, 206, 39-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32553518005>

- Torrego, J., Aguado, J., Arribas, J., Escaño, J., Fernández, I., Funes, S., Gil, M., Palmeiro, C., Romero, G., De Vicente, J. & Villaoslada, E. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona, España: Editorial Grao. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9380>
- Torrego Seijo, J. C. (2006a). *¿Qué sucede con la convivencia en nuestros centros?: propuestas para avanzar. Padres y madres de alumnos y alumnas*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18005271/helvia/sitio/upload/revistatareadetodos.pdf>
- Torres, C. (2013). Papel del docente ante las manifestaciones de violencia entre lasCastro, C.B.T.(2013). Papel del docente ante las manifestaciones de violencia entre las adolescentes. *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica: Problemas Contemporáneos*, 43-54.
- Treviño, M. C., Cruz, M. E., & González-Salazar, F. (2014). Violence and types of violence in Northern Mexico University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 466-472. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.338.
- Trucco, D. & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Chile: Cepal.
- UNESCO. (2017). *Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas*. Paris: UNESCO
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaria.
- Vélez, S. C., & Delgado-García, M. (2020). Percepciones del alumnado sobre diferentes tipos de violencia. Adaptación y validación del CUVE3-ESO al contexto universitario: Adaptation and validation of CUVE3-ESO in the context of the University of Huelva (Spain). *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 567-581. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.364431>

Wang, P., Wang, X., & Lei, L. (2019). Gender differences between student–student relationship and cyberbullying perpetration: An evolutionary perspective. *Journal of interpersonal violence*.  
Doi: <https://doi.org/10.1177/08862605198659>

Zehr, H. (1990). *Changing lenses*. Scottdale, PA: Herald Press.

Zurita, U. (2011). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre convivencia, seguridad y violencia. *Revista Educación y Territorio*, vol. 1, número 2, pp. 19- 36.





# Análisis de la Violencia Escolar: Impacto en la Emoción y el Rendimiento Académico a través de Estadística Multidimensional

*Analysis of School Violence: Impact on Emotions and Academic Performance Through Multidimensional Statistics*

## Resumen

El capítulo analiza la relación entre la violencia escolar, el impacto emocional y el rendimiento académico en estudiantes del Valle del Cauca mediante un estudio estadístico multidimensional. Se utilizó un diseño cuantitativo con cuestionarios aplicados a 196 estudiantes. Los resultados muestran que las formas más comunes de violencia son el acoso verbal, la exclusión social y el ciberacoso, las cuales afectan la salud mental y el desempeño académico de los estudiantes. Las mujeres reportan mayores niveles de tristeza y depresión, mientras que los hombres presentan mayor frustración y enojo. En cuanto al rendimiento académico, se evidencia que la violencia disminuye la motivación y genera desinterés escolar. Se destaca la importancia de implementar intervenciones específicas y programas de prevención adaptados a cada contexto.

**Palabras clave:** violencia escolar, impacto emocional, rendimiento académico, acoso verbal, exclusión social, ciberacoso, salud mental, desmotivación, programas de prevención, intervención educativa.

## Abstract

The chapter examines the relationship between school violence, emotional impact, and academic performance among students in Valle del Cauca through a multidimensional statistical study. A quantitative

design was used, with questionnaires applied to 196 students. Results show that the most common forms of violence are verbal harassment, social exclusion, and cyberbullying, which affect students' mental health and academic performance. Girls report higher levels of sadness and depression, while boys experience greater frustration and anger. Regarding academic performance, violence reduces motivation and leads to school disengagement. The study highlights the importance of implementing specific interventions and prevention programs tailored to each context.

**Keywords:** school violence, emotional impact, academic performance, verbal harassment, social exclusion, cyberbullying, mental health, demotivation, prevention programs, educational intervention.

## **Introducción**

El problema de la violencia escolar afecta a estudiantes de todas las edades y contextos sociales. Como se pudo evidenciar en el capítulo I del presente documento, se observan autores, revistas y temáticas que muestran la necesidad de abordar los efectos que tiene este fenómeno, no solamente en el impacto que tiene en el rendimiento académico, sino que también en las afectaciones en el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes. Al respecto Espelage et al. (2016), “la violencia escolar abarca una gama de comportamientos que incluyen agresión física, acoso verbal y exclusión social” (p. 128). A lo expuesto, agregan Smith y Thompson (2017) en un estudio que “la exposición continua a la violencia escolar puede llevar a trastornos de ansiedad y depresión en los jóvenes” (p. 45). De hecho, Kowalski et al. (2018) complejizan la problemática, dado que el impacto de la misma, sobrepasa las dimensiones espacio temporales, dado que emerge el ciberacoso, los mismos autores sostienen que “el ciberacoso ha emergido como una extensión de la violencia escolar, exacerbando el problema y ampliando su alcance” (p. 212).

Comprender el fenómeno de la violencia escolar es un desafío para la escuela, que implica la búsqueda de estrategias pedagógicas que propicien la aparición de ambientes seguros en el que no solamente

confluyan el desarrollo académico sino al mejoramiento de la calidad de vida como respuesta a la formación integral de los estudiantes.

El abordaje de la problemática de violencia escolar es importante para diseñar y ejecutar estrategias pedagógicas e incluso psicológicas efectivas que favorezcan un escenario educativo saludable. Es importante recordar que “la intervención temprana en casos de violencia escolar puede reducir significativamente la prevalencia de estos comportamientos” (Olweus 2016, p. 34). En una investigación de Ttofi y Farrington (2017) se evidencia que “los programas de prevención del acoso escolar han mostrado ser efectivos en la reducción de incidentes de violencia en las escuelas” (p. 150). Otro aspecto a considerar es el que tiene que ver con “una comprensión profunda de las dinámicas de la violencia escolar permite a los educadores y administradores diseñar políticas más efectivas” (Bradshaw et al. 2018, p. 78). Por esta razón el ejercicio que se presenta en este capítulo tiene que ver con datos empíricos permitan analizar la relación entre la frecuencia y los tipos de violencia escolar, el impacto emocional y la afectación en el rendimiento académico de los estudiantes, mediante un estudio estadístico multidimensional en cuatro escuelas del Valle del Cauca.

## **Diseño Metodológico**

El capítulo se desarrolla bajo un diseño metodológico cuantitativo, no experimental y transversal, dado que la recolección y el análisis de los datos numéricos buscan la identificación de la relación entre las variables sin manipularlas (Creswell, 2014, p. 12). Esto permite obtener una visión general de cómo la violencia escolar afecta a los estudiantes en un momento específico.

### ***Población y muestra***

La población de estudio está compuesta por 196 estudiantes seleccionados al azar de cinco instituciones educativas. El muestreo aleatorio es una técnica eficaz para garantizar la representatividad de la muestra, reduciendo sesgos y aumentando la validez externa de los resultados. (Otzen et al., 2017). Este enfoque permite que los

resultados sean consecuentes con la población estudiantil en general. Para el caso del presente estudio se empleó un muestreo aleatorio simple; dado que “Garantiza que todos los individuos que componen la población blanco tienen la misma oportunidad de ser incluidos en la muestra” (Otzen et al., 2017, p.228)

## **Recolección de datos**

Para la recolección de los datos se empleó un cuestionario estructurado que mide la frecuencia de la violencia escolar, los tipos de violencia, el impacto emocional y el rendimiento académico. El uso de un cuestionario ayuda a una mejor comprensión de la problemática a partir de las diferentes correlaciones del fenómeno objeto de estudio (Borgobello et al., 2018) los ítems del cuestionario se construyeron a partir de la revisión de literatura que se presenta En el marco teórico.

La información obtenida de la revisión de la literatura permitió el diseño de un cuestionario de 16 ítems que se aplicó a la población objeto de estudio.

**Tabla 1.**

*Cuestionario para la población objeto de estudio*

Ítems	1	2	3	4	5
<b>Frecuencia de la violencia escolar</b>					
Te sientes intimidado/a o amenazado/a en tu escuela					
Te sientes preocupado/a por ser víctima de violencia en la escuela					
Se evidencia frecuencia en los actos de violencia entre tus compañeros/as					
Te sientes inseguro/a en la escuela debido a la violencia					
<b>Tipos de violencia escolar</b>					
Has sido objeto de burlas o insultos					
Te han excluido de grupos de amigos o actividades					
Has sido amenazado/a físicamente					
Has sufrido ciberacoso					

<b>Ítems</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Impacto emocional</b>					
Te sientes triste o deprimido/a debido a la violencia escolar					
Tienes dificultad para dormir debido a preocupaciones relacionadas con la violencia					
Te sientes ansioso/a o nervioso/a en la escuela					
Te sientes enojado/a o frustrado/a debido a la violencia					
<b>Afectación del rendimiento académico</b>					
La violencia escolar te distrae durante las clases					
Sientes que la violencia escolar afecta tu capacidad para concentrarte en tus estudios					
Has faltado a clase debido a la violencia escolar					
Crees que la violencia escolar ha afectado tus calificaciones					

1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre.

**Fuente:** elaboración propia.

## **Marco Teórico**

El marco teórico de esta investigación se basa en las teorías del comportamiento agresivo y el desarrollo psicosocial. La teoría del comportamiento agresivo de Bandura (1978) sugiere que “los comportamientos violentos son aprendidos a través de la observación y la imitación de modelos” (citado en Espelage et al., 2016, p. 129). Esta teoría se complementa con la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1963), que indica que “las experiencias negativas durante la infancia y la adolescencia pueden afectar el desarrollo emocional y social” (citado en Smith y Thompson, 2017, p. 46). Otro aspecto es el que tiene que ver con “los factores contextuales, como la familia, la escuela y la comunidad, juegan un papel crucial en la formación del comportamiento del individuo” (Kowalski et al., 2018, p. 213). Estas perspectivas facilitan una comprensión del fenómeno desde sus causas y efectos en el desarrollo integral de los estudiantes.

Para identificar el impacto de la violencia escolar en el desarrollo integral de los estudiantes, se deben considerar aspectos tales como la frecuencia del fenómeno, los tipos de violencia, el impacto que tiene tanto en las emociones como En el rendimiento académico de los educandos, para comprender mejor esto se realizó una ampliación teórica de cada aspecto:

### ***Frecuencia de la Violencia Escolar***

Comprender este aspecto implica la recurrencia de incidentes de violencia en un tiempo determinado: “la frecuencia de los incidentes de violencia escolar es un indicador crítico del clima escolar” (Bradshaw et al., 2018, p. 79). Al respecto, Espelage et al. (2016) sostienen que el incremento de la frecuencia de violencia relaciona con el aumento del desarrollo de problemas psicológicos en los estudiantes; por esta razón, medir la frecuencia de situaciones de violencia escolar permite la identificación de comportamientos agresivos, lo que ayuda a una mejor comprensión del clima escolar (Bradshaw et al. 2018). De hecho “una alta frecuencia de violencia está asociada con un mayor riesgo de desarrollo de problemas psicológicos en los estudiantes” (Espelage et al., 2016, p. 78)

En una investigación, Ttofi y Farrington (2017) muestran que la disminución de la frecuencia de la violencia escolar se correlaciona con una mejora en el ambiente escolar general: “la reducción en la frecuencia de la violencia escolar se correlaciona con una mejora en el ambiente escolar general” (p. 5).

De esta forma, las escuelas deben establecer programas que permitan controlar e intervenir de forma adecuada la recurrencia de dicho fenómeno, que debe considerar no solamente el seguimiento de lo que sucede en el aula, sino también la aparición del ciberacoso como elemento fundamental para determinar el impacto prolongado que tiene esta problemática en la vida de los estudiantes. (Olweus, 2016; Kowalski et al., 2018) Por esta razón, “la monitorización continua de la frecuencia de la violencia escolar permite una intervención más efectiva y oportuna” (Olweus, 2016, p. 752).

Atendiendo a lo expuesto, es imperioso que la escuela desarrolle estrategias de intervención tanto en el contexto pedagógico como en el psicológico que le permitan la reducción de la frecuencia de la violencia: “las intervenciones escolares efectivas deben incluir componentes que fomenten la empatía y el respeto mutuo” (Ttofi y Farrington, 2017, p. 30). De esta forma, los programas que hagan frente a esta problemática son una prioridad para las instituciones escolares : “los programas antibullying se implementen de manera continua y adaptada a las necesidades específicas de cada escuela” (Olweus, 2016, p. 762).

Otros autores consideran que “la participación de los padres y la comunidad es crucial para el éxito de las estrategias de prevención de la violencia escolar” (p. 416). De hecho, Espelage et al. (2016) señalan que “la capacitación de los docentes en el manejo de conflictos puede reducir significativamente los incidentes de violencia” (p. 130). Todas estas estrategias de intervención ayudan a “fomentar un clima escolar positivo, es clave para disminuir la frecuencia de la violencia” (Hymel y Swearer, 2015, p. 296).

Lo expuesto responde a la postura de Bandura (1977) cuando indica que la agresividad se adquiere mediante condiciones de modelamiento y por experiencias directas, es el resultado de los efectos positivos y negativos que las acciones tienen sobre ellos, mediados por las cogniciones. Estos aspectos impactan directamente la recurrencia del fenómeno. De hecho, el mismo autor considera que las condiciones naturales de ocurrencia y aprendizaje de la agresión resultan complicadas producto de los diferentes modelos a los que las personas se han expuesto.

Según Bandura (1977) los modelos que condicionan las acciones de las personas y que son fuente de situaciones de violencia son: a) la agresión modelada y reforzada por los miembros de la familia; b) la cultura en la que las personas viven y con quienes se tienen contactos repetidos; y c) el modelamiento simbólico proporcionado por los medios de comunicación, en particular la televisión.

## ***Tipos de Violencia***

Abordar los tipos de violencia escolar incluye agresión física, acoso verbal, exclusión social y ciberacoso. Olweus (2016), señala que “diferentes tipos de violencia pueden tener diversos efectos en las víctimas” (p. 35). Los distintos tipos de violencia escolar se presentan como un desafío para las escuelas; por esta razón, es primordial comprender las causas y efectos que tienen en el desarrollo integral de los estudiantes. de acuerdo a Olweus (2016), se debe hacer una diferenciación entre agresión física, acoso verbal, exclusión social y ciberacoso, dado que cada uno de por si es un tipo de violencia con efectos totalmente diferentes en las víctimas. El mismo autor sostiene que “Se debe hacer una diferenciación entre agresión física, acoso verbal, exclusión social y ciberacoso, dado que cada uno de por sí es un tipo de violencia con efectos totalmente diferentes en las víctimas” (Olweus, 2016, p. 762).

Investigadores como Bradshaw et al. (2018) identificaron distintos tipos de violencia que impactan de diversas formas el desarrollo emocional y académico de los estudiantes, de hecho, ellos reconocen que los “Distintos tipos de violencia impactan de diversas formas el desarrollo emocional y académico de los estudiantes” (Bradshaw, et al. 2018, p. 81). De hecho, En el artículo “Towards a developmental psychology” de 1977 y en su libro clásico “The ecology of human development” de 1979, Bronfenbrenner propuso un modelo bioecológico del desarrollo humano que muchos estudiosos del tema consideran fundamental para comprender la ontología humana, es decir, la serie de situaciones que afectan el desarrollo para el caso concreto de la investigación, los estudiantes. (Bronfenbrenner, 2005)

Bronfenbrenner (2005), en su teoría ecológica del desarrollo humano, propone que los comportamientos violentos son influenciados por múltiples sistemas interrelacionados, incluyendo el entorno familiar, la comunidad, y las políticas educativas. En esa misma perspectiva teórica Bronfenbrenner y Morris (2006), consideran que el desarrollo es un proceso que implica cambios y estabilidad en las características biopsicológicas de las personas a lo largo de la vida y entre generaciones. Esto equivale a decir que, para entender mejor el desarrollo humano,

se debe tener en cuenta todo el sistema bioecológico que rodea al ser humano a medida que crece. Bronfenbrenner (2005) afirma en su paradigma que entiende el desarrollo desde cuatro dimensiones, a saber: Proceso, Persona, Contexto y Tiempo que desde el conjunto de relaciones potencian el desarrollo formativo de las personas.

Espelage et al. (2016) sostienen que es importante que cada escuela realice una categorización de la violencia escolar que le permita el diseño de intervenciones que respondan a las diferentes formas de agresión que se presentan dentro y fuera del aula de clases. “Es importante que cada escuela realice una categorización de la violencia escolar que le permita el diseño de intervenciones que respondan a las diferentes formas de agresión” (Espelage et al., 2016, p. 128).

Autores como Ttofi y Farrington (2011) concluyen en una indagación que la efectividad del programa de prevención solo es posible cuando se logra identificar los tipos de violencia que se presentan en el ámbito escolar y que esto varía de acuerdo al contexto social, cultural y económico de cada escuela. presentes en cada contexto escolar “la efectividad del programa de prevención solo es posible cuando se logra identificar los tipos de violencia que se presentan en el ámbito escolar y que esto varía de acuerdo al contexto social, cultural y económico de cada escuela” (Ttofi y Farrington 2011, p.29).

Lo expuesto es considerado por Bradshaw et al. (2018) como la adaptabilidad que deben tener los programas de intervención; dado que “deben ser adaptados para abordar las necesidades específicas de cada escuela, considerando factores contextuales como la cultura y el entorno socioeconómico”(Bradshaw, et al. 2018, p. 84).

Además, Kowalski et al. (2018) enfatizan que el ciberacoso requiere estrategias de intervención distintas debido a su naturaleza digital y persistente. De acuerdo con Tokunaga (2010), “el ciberacoso presenta desafíos únicos debido a su capacidad para alcanzar a las víctimas en cualquier momento y lugar” (p. 278).

## **Impacto Emocional**

Mide el efecto de la violencia en la salud mental de los estudiantes, como ansiedad, depresión y autoestima. Ttofi y Farrington (2011) destacan que “los impactos emocionales de la violencia escolar pueden ser profundos y duraderos” (p. 151). Diferentes autores han relacionado el impacto que tiene esta problemática bienestar tanto psicológico y emocional, lo cual se constituye en una causa para cuadros de ansiedad y depresión en los estudiantes, (Kwan et al., 2020) la violencia escolar puede generar depresión y el impacto que puede generar este fenómeno sobre las víctimas puede ser disminuido por el apoyo positivo de los mismos compañeros (Chen et al., 2011).

Las intervenciones psicológicas que puedan diseñar y desarrollar las escuelas deben hacerle frente al fenómeno de la violencia escolar mediante un ambiente de acompañamiento y apoyo de los mismos profesores y estudiantes. esto ayuda a generar un ambiente escolar positivo (Chen et al., 2023). De hecho, la detección e intervención que hace la escuela de la ansiedad infantil debe favorecer a la mayor cantidad de población, dado que muchas víctimas aún no han sido identificadas. (Williamson, 2022)

Con respecto a lo anterior, Zych et al. (2019) muestran como “la victimización en el entorno escolar puede resultar en una percepción negativa de uno mismo, contribuyendo a una baja autoestima” (p. 67). Incluso Smokowski, et al (2014) en una investigación concluyen que el impacto que tiene el acoso físico y el ciberacoso en los estudiantes que llegan a vivir desmotivación, se llenan de incertidumbre frente a la construcción de proyecto de vida, incluso su desempeño su desempeño académico se ve afectado, todo porque se sienten solos, sin quien los apoye y en la soledad y la angustia psicológica frente a las problemáticas no sienten interés por la escuela. (Smokowski et al., 2014).

La incidencia del acoso cibernético y sus formas más comunes está relacionada con una baja autoestima en los estudiantes (Draganić, et al., 2024). De esta forma este fenómeno “un acto agresivo y deliberado cometido por un grupo o individuo, utilizando formas electrónicas de contacto, constantemente o de vez en cuando, contra una víctima que no puede defenderse fácilmente” (Pelfrey & Weber, 2014, p. 398).

## ***Rendimiento Académico***

Evalúa cómo la violencia escolar afecta el desempeño académico de los estudiantes. Espelage et al. (2016) afirman que “los estudiantes que son víctimas de violencia escolar tienden a tener un rendimiento académico inferior” (p. 130). Considerando este componente Buhs et al. (2018) sostienen que los estudiantes que han sido víctimas de la violencia escolar experimentan un bajo rendimiento académico producto de la desmotivación que experimentan, eso a su vez se convierte en un factor negativo que en alta probabilidad genera fracaso escolar e incluso problemas emocionales.

La victimización en la escuela impacta negativamente no solamente la autoestima, sino también el sentido de pertenencia de los estudiantes, esto se relaciona en muchos casos con el bajo rendimiento académico de los estudiantes víctimas de violencia escolar Smith et al. (2008). De hecho, el Bullying disminuye el interés académico y el aumento del absentismo escolar.

La afectación de la violencia escolar afecta a los estudiantes que son víctimas de dicha problemática, hasta el punto que la deja de tener interés para ellos, esto se evidencia en la baja participación en las actividades académicas (Hymel et al., 2015). Otros investigadores advierten que la correlación entre acoso escolar y rendimiento académico evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas e intervenciones psicológicas intervenciones eficaces para abordar este problema en las escuelas. (Lidberg et al, 2023)

Varela et al. (2020) descubrieron que el clima escolar contribuye a la creación de un entorno escolar favorable para el desarrollo de los alumnos, especialmente para los alumnos que han sufrido acoso escolar. Los efectos de un clima escolar positivo, que tienen más probabilidades de disminuir las conductas asociadas con el acoso escolar y tienen un mayor impacto protector en las víctimas, demuestran la importancia del clima escolar en relación con el acoso escolar (Dorio et al., 2020). Es así como el ambiente escolar se vincula positivamente con el rendimiento académico, dado que mejora factores como la motivación y el interés de los estudiantes. (Berger et al., 2013)

Estos factores terminan condicionando la acción del estudiante frente a sus deberes académicos, de tal forma que ellos pueden relacionar la afectación que les genera la violencia escolar con las calificaciones, para este caso, la desmotivación y poco interés que puedan sentir, termina condicionando su rendimiento académico. Al respecto Deci y Ryan, (2000), plantean que la motivación es fundamental para la autodeterminación del individuo, potenciando o condicionando así la conducta misma.

Otro aspecto que emerge es que la regulación externa constituye el típico caso de estimulación por la búsqueda de recompensas y por ende disminución de los castigos (Ryan y Deci, 2000). De hecho, Deci y Ryan (1985) ya habían considerado que el contexto social y cultural condicionan la conducta del ser humano, y por ende la respuesta de este puede ser o positiva o negativa, motivando o desmotivando al sujeto, claro está de acuerdo al impacto de las circunstancias en la vida de cada individuo.

En consideración a lo expuesto Bandura (1997) plantea que las personas con motivación intrínseca tienden a esforzarse para lograr sus metas, en el caso del componente extrínseco el mismo autor plantea que los pares impactan tanto el desarrollo como la validación de la eficacia intelectual. Parafraseando a Jairam y Kahl (2012) el relacionamiento con amigos que apoyan la formación académica es significativo e importante para impulsar a los estudiantes en la consecución de los éxitos académicos.

## **Resultados**

Antes de presentar las estadísticas descriptivas se verifico a través del software jamovi versión 2.3.28 la fiabilidad del instrumento que con un Alfa de Cronbach de 0.856 evidencia la consistencia interna. Es importante recordar que la literatura especializada muestra que este coeficiente varía entre 0 y 1, donde valores más cercanos a 1 denotan mayor consistencia interna entre los ítems (Cronbach, 1951).

**Tabla 2.**

Estadísticas de Fiabilidad de Escala

<b>Alfa de Cronbach</b>	
Escala	0,856

Esto indica que los ítems de la escala están muy conectados entre sí y se considera un valor alto. Se interpreta con frecuencia un alfa superior a 0.8 como un nivel de consistencia interna bueno a muy bueno; lo anterior muestra que los ítems del instrumento están midiendo el mismo constructo o concepto.

Con respecto a la estadística de fiabilidad de elemento se observó el siguiente comportamiento de cada ítem.

**Tabla 3.**

Comportamiento observado

Ítems	DE	Correlación del elemento con otros	<b>Si se descarta el elemento</b>
			<b>Alfa de Cronbach</b>
Q16	1,018	0,0420	0,869
Q15	1,099	0,5168	0,846
Q14	0,879	0,6313	0,841
Q13	0,853	0,3131	0,855
Q12	1,014	0,6175	0,840
Q11	1,036	0,7070	0,836
Q10	0,962	0,5884	0,842
Q9	0,736	0,5137	0,847
Q8	0,858	0,2367	0,858
Q7	0,899	0,6349	0,841
Q6	1,228	0,4805	0,848
Q5	0,939	0,5775	0,843
Q4	0,844	0,5151	0,846
Q3	1,052	0,5097	0,846
Q2	1,191	0,5163	0,846
Q1	1,185	0,3931	0,853

Se puede observar que el ítem Q16 tiene una correlación muy baja con respecto a los otros ítems (0,0420), y al eliminarlo, el alfa de Cronbach mejora considerablemente a 0,869. Esto refuerza la idea de que Q16 no se alinea bien con el resto del cuestionario y que su exclusión podría mejorar la consistencia interna.

Al observar el comportamiento del ítem Q11 se identificó una correlación más alta con otros ítems (0,7070) y tiene el alfa de Cronbach más bajo (0,836) si se elimina. Lo anterior permite inferir que el Q11 contribuye significativamente a la fiabilidad del instrumento.

Los ítems Q14 y Q12 tienen correlaciones altas con otros ítems, y el alfa de Cronbach es relativamente bajo, con un alfa de 0,841 y 0,840, respectivamente. Esto demuestra que estos componentes también son cruciales para la consistencia interna.

Los resultados se presentan a partir de las variables objeto de estudio, a saber: frecuencia de la violencia escolar, los tipos de violencia, el impacto emocional y la afectación en el rendimiento académico.

**Tabla 4.**  
*Frecuencia de la violencia escolar*

	<b>Genero</b>	<b>Q1</b>	<b>Q2</b>	<b>Q3</b>	<b>Q4</b>
N	F=1	115	115	115	115
	M=2	81	81	81	81
Perdidos	F=1	0	0	0	0
	M=2	0	0	0	0
Media	F=1	2,92	2,72	3,25	3,00
	M=2	2,58	2,52	2,99	2,79
Mediana	F=1	3	2	3	3
	M=2	3	2	3	3
Desviación estándar	F=1	1,19	1,17	1,01	0,838
	M=2	1,18	1,23	1,11	0,847
Varianza	F=1	1,41	1,36	1,01	0,702
	M=2	1,40	1,50	1,24	0,718
Mínimo	F=1	1	1	1	2
	M=2	1	1	1	2

	<b>Genero</b>	<b>Q1</b>	<b>Q2</b>	<b>Q3</b>	<b>Q4</b>
Máximo	F=1	5	5	5	5
	M=2	5	5	5	5
Asimetría	F=1	0,121	0,326	0,0492	0,273
	M=2	0,363	0,582	0,137	0,672
Error est. asimetría	F=1	0,226	0,226	0,226	0,226
	M=2	0,267	0,267	0,267	0,267
Curtosis	F=1	-0,695	-0,924	-0,165	-0,903
	M=2	-0,631	-0,630	-0,338	-0,594
Error est. curtosis	F=1	0,447	0,447	0,447	0,447
	M=2	0,529	0,529	0,529	0,529

Se puede observar que los promedios de las medias de los ítems Q1 a Q4 varían ligeramente entre hombres y mujeres. La media más alta está en Q3 para mujeres (3,25), lo que indica que las mujeres reportan con mayor frecuencia algún tipo de violencia escolar en comparación con los hombres (2,99 en Q3). Estos datos muestran que las diferencias en las respuestas promedio de hombres y mujeres, no son significativas. De esto se puede inferir que las mujeres perciben con mayor frecuencia situaciones de violencia escolar que los hombres.

Con respecto a la desviación estándar es relativamente baja, lo que indica que la variabilidad en las respuestas es moderada. Sin embargo, Q4 muestra una desviación estándar más baja (0,838 para mujeres y 0,847 para hombres), sugiriendo que la mayoría de las respuestas están cerca de la media. Estos valores bajos de desviación estándar indican que las respuestas en Q4 están fuertemente concentradas alrededor de la media tanto en hombres como en mujeres, es decir, los participantes dieron respuestas bastante similares.

La baja desviación estándar en el ítem Q4 podría sugerir que este ítem aborda un aspecto de la violencia escolar en el que las percepciones o experiencias de los participantes son más uniformes, sin importar el género. Esto podría ser indicativo de una experiencia común o de un consenso en cómo se percibe este tipo de violencia entre los estudiantes. esto muestra reafirma que la mayoría de los

participantes respondieron de manera similar, lo que sugiere una alta consistencia en las percepciones o experiencias relacionadas con ese tipo específico de violencia escolar.

Con respecto a la asimetría se observa que es generalmente positiva, lo que indica una ligera tendencia hacia valores más altos, especialmente en Q4 para hombres (asimetría de 0,672). esto indica que indica que más hombres reportaron valores más altos en esta categoría, aunque con una tendencia hacia un mayor número de respuestas en el extremo superior. Esto podría reflejar que, aunque la mayoría de los hombres tienden a puntuar cerca de la media, hay un número significativo que puntúa más alto, empujando la distribución hacia la derecha.

La asimetría positiva sugiere que, en general, los participantes tienden a reportar experiencias de violencia escolar (o percepción de la misma) con valores más altos. Esto significa que las experiencias o percepciones extremas (más severas) son algo más comunes que las experiencias menos extremas en estos ítems.

La curtosis es negativa para la mayoría de los ítems, lo que sugiere que las distribuciones son más planas que una distribución normal. En el ítem Q4, la curtosis es negativa tanto para hombres (-0,594) como para mujeres (-0,903), indicando una distribución relativamente plana. Esto sugiere que las respuestas a Q4 no están concentradas en torno a un solo valor, sino que están más extendidas, lo cual es consistente con la asimetría positiva y una distribución más dispersa.

la combinación de asimetría positiva y curtosis negativa sugiere que, aunque hay una tendencia hacia respuestas más altas (indicando mayor frecuencia o severidad percibida), las respuestas están relativamente dispersas, lo que refleja una diversidad en las experiencias y percepciones de violencia escolar entre los participantes.

**Tabla 5.**  
Tipos de violencia

	Genero	Q5	Q6	Q7	Q8
N	F=1	115	115	115	115
	M=2	81	81	81	81
Perdidos	F=1	0	0	0	0
	M=2	0	0	0	0
Media	F=1	2,30	2,65	1,81	1,47
	M=2	2,26	2,32	1,83	1,57
Mediana	F=1	2	3	1	1
	M=2	2	2	1	1
Desviación estándar	F=1	0,984	1,26	0,897	0,820
	M=2	0,891	1,15	0,905	0,907
Varianza	F=1	0,968	1,60	0,805	0,672
	M=2	0,794	1,32	0,820	0,823
Mínimo	F=1	1	1	1	1
	M=2	1	1	1	1
Máximo	F=1	5	5	3	4
	M=2	5	5	3	4
Asimetría	F=1	0,253	0,499	0,389	1,65
	M=2	0,437	0,858	0,353	1,49
Error est. asimetría	F=1	0,226	0,226	0,226	0,226
	M=2	0,267	0,267	0,267	0,267
Curtosis	F=1	-0,221	-0,503	-1,66	1,73
	M=2	0,598	0,325	-1,71	1,15
Error est. curtosis	F=1	0,447	0,447	0,447	0,447
	M=2	0,529	0,529	0,529	0,529

Las medias correspondientes a los tipos de violencia que corresponden a los ítems Q5 a Q8 del cuestionario son bastante consistentes entre hombres y mujeres, aunque las mujeres reportan ligeramente más tipos de violencia en Q5 y Q6 (2,30 y 2,65) en comparación con los hombres (2,26 y 2,32).

Lo señalado sugiere que las mujeres podrían estar más expuestas o ser más sensibles a ciertos tipos de violencia, aunque la diferencia no es muy grande. La consistencia general entre géneros indica una

percepción similar de los tipos de violencia escolar, con una leve tendencia a una mayor frecuencia reportada por las mujeres. En líneas generales se observa una homogeneidad en las respuestas, lo que significa que los tipos de violencia medidos por estos ítems están presentes en la vida de ambos géneros de manera comparable.

La variabilidad en las respuestas, medida por la desviación estándar, es mayor en el ítem Q6 tanto para hombres (1,15) como para mujeres (1,26). Esta mayor dispersión indica que las experiencias reportadas en relación con este tipo específico de violencia son más diversas. Ello significa que no hay un consenso claro entre los participantes sobre la frecuencia o la intensidad de este tipo de violencia, es decir, no hay una percepción uniforme del fenómeno.

Para los hombres, una desviación estándar de 1,15 indica que las respuestas están más dispersas alrededor de la media, mientras que, para las mujeres, una desviación estándar de 1,26 sugiere aún más dispersión. Esto implica que, aunque la media es similar entre géneros, las experiencias individuales varían considerablemente, lo cual está relacionado con las diferencias entre los contextos específicos, percepciones y en la manera en que un grupo experimenta y reporta un tipo de violencia.

La asimetría es positiva, con valores más altos en Q8 para ambos géneros, lo que indica una tendencia hacia valores más altos. Q8 también tiene una curtosis positiva alta, especialmente para las mujeres (1,73), lo que podría indicar una mayor concentración de respuestas en torno a la media.

Un aspecto importante es que la asimetría positiva observada en el ítem Q8 para ambos géneros indica que las respuestas tienden a concentrarse en los valores más altos de la escala. Esto sugiere que los participantes, sin excepción de género, reportan con mayor frecuencia niveles más elevados del impacto que tiene el tipo de violencia.

Con respecto a las mujeres, se observa que la asimetría es de 1,65, esta distribución con una cola más larga a la derecha, lo que significa que la mayoría de las mujeres reportan niveles relativamente altos en Q8,

algunas pocas pueden estar reportando valores aún más extremos, lo cual estira la distribución hacia los valores más altos, resumen algunas respuestas son mucho mayores que la media.

Por otro lado, la curtosis positiva observada, especialmente en las mujeres (1,73), indica que la distribución de las respuestas es más apuntada (leptocúrtica) que una distribución normal. Esto significa que hay una mayor concentración de respuestas en torno a la media, con menos respuestas en los extremos. En términos prácticos, esto podría implicar que la mayoría de las participantes están de acuerdo en sus respuestas, con pocos valores atípicos.

La combinación de una alta asimetría positiva y una alta curtosis sugiere que, aunque la tendencia general es hacia valores más altos, la mayoría de las respuestas están bastante agrupadas alrededor de estos valores altos, lo que podría indicar un consenso sobre la gravedad o frecuencia de la violencia reportada en Q8. En términos de intervención, estos resultados podrían subrayar la necesidad de prestar atención a este ítem específico, ya que implica una preocupación significativa para las participantes.

**Tabla 6.**

*Impacto emocional*

	<b>Genero</b>	<b>Q9</b>	<b>Q10</b>	<b>Q11</b>	<b>Q12</b>
N	F=1	115	115	115	115
	M=2	81	81	81	81
Perdidos	F=1	0	0	0	0
	M=2	0	0	0	0
Media	F=1	1,58	2,94	2,51	2,60
	M=2	1,72	2,65	2,37	2,67
Mediana	F=1	1	3	3	3
	M=2	2	2	2	3
Desviación estándar	F=1	0,688	0,958	1,01	1,04
	M=2	0,794	0,951	1,07	0,975
Varianza	F=1	0,473	0,917	1,02	1,08
	M=2	0,631	0,904	1,14	0,950

	<b>Genero</b>	<b>Q9</b>	<b>Q10</b>	<b>Q11</b>	<b>Q12</b>
Mínimo	F=1	1	1	1	1
	M=2	1	1	1	1
Máximo	F=1	4	5	5	5
	M=2	4	5	5	5
Asimetría	F=1	0,930	0,428	0,326	0,345
	M=2	1,17	1,11	0,475	0,138
Error est. asimetría	F=1	0,226	0,226	0,226	0,226
	M=2	0,267	0,267	0,267	0,267
Curtosis	F=1	0,334	-0,389	0,174	-0,0108
	M=2	1,36	0,640	-0,0348	-0,0902
Error est. curtosis	F=1	0,447	0,447	0,447	0,447
	M=2	0,529	0,529	0,529	0,529

Los datos obtenidos con la aplicación del instrumento muestran que los impactos emocionales reportados en Q9 a Q12 varían, con las mujeres mostrando una media más alta en Q9 (1,58) que los hombres (1,72). Sin embargo, los hombres reportan un mayor impacto en Q12 (2,67 frente a 2,60). Es importante considerar que una media más alta indica una mayor frecuencia o intensidad del impacto emocional en esta dimensión específica. La diferencia, aunque pequeña, refleja la forma cómo perciben algunos aspectos emocionales

Un dato que llama la atención es el que tiene que ver con el ítem 12 tienen que ver con que los hombres reportan una media más alta (2,67) en comparación con las mujeres (2,60), esto ayuda a identificar que las mujeres reportaron un mayor impacto emocional en Q9, mientras que los hombres presentaron un impacto emocional un poco más elevado en Q12. Ello implica que, en ciertos contextos y tipos de impacto emocional, ello implica que los estudiantes varones son más propensos a reportar afectaciones emocionales. Este resultado está relacionado con la naturaleza específica de las preguntas que en este ítem pregunta por si Te sientes enojado/a o frustrado/a debido a la violencia en Q12, mientras que en el Q9 interpela sobre si Te sientes triste o deprimido/a debido a la violencia escolar, de esta forma se observan diferencias en la percepción que tiene cada género en la experimentación y comunicación de los impactos emocionales.

Con respecto a la desviación estándar los datos denotan que es moderada, siendo ligeramente más alta en Q10 para las mujeres (0,958) que para los hombres (0,951). Lo señalado indica que las respuestas no se desvían mucho de la media, es decir, los participantes tienen percepciones similares. Un aspecto importante es que, aunque las diferencias son mínimas, es interesante notar que la desviación estándar es ligeramente mayor en mujeres.

Haciendo el análisis de la asimetría en los ítems Q9 y Q10 se identifican valores altos, especialmente en Q9 para mujeres (asimetría de 1,65), lo que sugiere una tendencia hacia respuestas más altas. La asimetría positiva indica que la distribución está sesgada hacia la derecha, es decir, que hay una tendencia a que los valores se acumulen hacia el extremo superior de la escala. Esto significa que un número significativo de mujeres reporta valores más altos en Q9; reflejándose de esta forma una mayor incidencia de los impactos emocionales medidos por este ítem entre las mujeres.

Cuando se observa la asimetría del Q10, se mantiene la tendencia de la asimetría positiva observada en Q9, indicando que en general hay una inclinación hacia respuestas más altas en estos ítems. Un elemento significativo a considerar es que la tendencia hacia respuestas más altas sugiere que las participantes femeninas perciben un mayor impacto emocional en las dimensiones medidas por Q9 y Q10, esto puede ser pertinente para el diseño de futuras estrategias de intervención.

La curtosis en Q9 para hombres también es alta (1,36), lo que indica una concentración de respuestas en torno a la media. Ello significa que un gran número de hombres suelen dar respuestas muy cercanas a la media en el ítem Q9, según una curtosis de 1,36. Esto indica que, a pesar de que las respuestas varían, la mayoría de los encuestados se agrupan en un rango limitado de valores.

En los ítems Q9 y Q10, el análisis estadístico de la asimetría y la curtosis muestra diferencias significativas en la forma en que los hombres y las mujeres informan los efectos emocionales. La alta curtosis de los hombres indica una mayor concentración de respuestas en

torno a la media, mientras que la alta asimetría de las mujeres indica una tendencia hacia respuestas más altas. Para abordar los impactos emocionales reportados, se requieren enfoques distintos; en particular, se debe prestar atención a los grupos que muestran respuestas concentradas o extremas.

**Tabla 7.**  
*Afectación del rendimiento académico*

	<b>Genero</b>	<b>Q13</b>	<b>Q14</b>	<b>Q15</b>	<b>Q16</b>
N	F=1	115	115	115	114
	M=2	81	81	81	81
Perdidos	F=1	0	0	0	1
	M=2	0	0	0	0
Media	F=1	1,81	2,01	2,53	3,04
	M=2	1,93	2,00	2,58	2,91
Mediana	F=1	2	2	2	3,00
	M=2	2	2	2	3
Desviación estándar	F=1	0,837	0,893	1,08	1,09
	M=2	0,877	0,866	1,14	0,911
Varianza	F=1	0,700	0,798	1,16	1,18
	M=2	0,769	0,750	1,30	0,830
Mínimo	F=1	1	1	1	1
	M=2	1	1	1	1
Máximo	F=1	3	4	5	5
	M=2	3	4	5	5
Asimetría	F=1	0,375	0,283	0,475	0,474
	M=2	0,146	0,592	0,630	0,581
Error est. asimetría	F=1	0,226	0,226	0,226	0,226
	M=2	0,267	0,267	0,267	0,267
Curtosis	F=1	-1,47	-1,08	-0,169	-0,744
	M=2	-1,70	-0,241	-0,265	-0,223
Error est. curtosis	F=1	0,447	0,447	0,447	0,449
	M=2	0,529	0,529	0,529	0,529

La información que arrojaron las medias de los ítems en Q13 a Q16 son similares entre hombres y mujeres, aunque las mujeres muestran valores ligeramente más altos en Q16 (3,04 frente a 2,91 en hombres), indicando que perciben una mayor afectación en su rendimiento académico.

Los hombres y las mujeres perciben, en general, la influencia en su rendimiento académico de manera similar, ya que las medias presentadas en los ítems Q13 a Q16 son bastante consistentes. En la percepción general del impacto en el rendimiento académico, no hay diferencias significativas entre los géneros, según la similitud en las medias. Los datos permiten inferir que para futuras intervenciones las estrategias que se adopten pueden ser aplicables a ambos géneros de manera general, sin la necesidad tipificarlas según el género.

En el ítem Q16 se ve ligeramente más Alto para Mujeres (3,04) en relación con el dato que arroja las respuestas de los hombres (2,91), esto significa que las mujeres tienen una percepción ligeramente mayor de afectación en su rendimiento académico en comparación con los hombres. Esta diferencia, aunque no significativa, es útil para entender las dinámicas de género en relación con la percepción del rendimiento académico.

El hecho de que las mujeres estén más preocupadas o afectadas por factores que afectan su desempeño académico podría ser una indicación de que se ha observado una pequeña diferencia en Q16. Muchos factores, como las diferencias en la percepción de las competencias académicas, las expectativas sociales o incluso el impacto de otros factores emocionales o de violencia escolar, pueden afectar esta percepción.

La desviación estándar (DE) en los ítems Q13 a Q16 es relativamente baja para ambos géneros. Esto implica que las respuestas de los participantes tienden a agruparse cerca de la media, lo que demuestra cierta uniformidad en la manera de percibir la afectación que tiene este fenómeno en el rendimiento académico.

En el ítem Q16 (Crees que la violencia escolar ha afectado tus calificaciones) se observa que la DE para las mujeres es 1.09,

mientras que para los hombres es 0,911. Las mujeres muestran una mayor variabilidad en sus respuestas, lo que podría indicar que, en comparación con los hombres, que presentan respuestas más centradas en la media, hay un subconjunto de mujeres que perciben una mayor influencia en su rendimiento académico.

Finalmente, la asimetría es moderada y positiva, especialmente en Q16 para mujeres (0,474). La curtosis es generalmente negativa, lo que sugiere que las distribuciones son más planas.

Después se procedió a realizar la matriz de correlaciones para los ítems Q16 a Q13, tomando los datos que se procesaron se observó que Q14 y Q15 muestran una fuerte correlación, lo que indica que están significativamente relacionados entre sí e indica que pueden estar evaluando un fenómeno similar. Además, las correlaciones moderadas de Q13 con Q15 y Q14 confirman su importancia en la escala. Aunque débil, la correlación significativa entre Q16 y Q13 indica una relación. En síntesis, algunos componentes están más relacionados entre sí, lo que podría afectar la validez del constructo que se está midiendo.

**Tabla 8.**

Matriz de correlaciones para los ítems Q16 a Q13

		<b>Q16</b>		<b>Q15</b>		<b>Q14</b>		<b>Q13</b>
Q16	R de Pearson	—						
	gl	—						
	valor p	—						
Q15	R de Pearson	0,086		—				
	gl	193		—				
	valor p	0,233		—				
Q14	R de Pearson	0,069		0,685	***	—		
	gl	193		194		—		
	valor p	0,337		<,001		—		
Q13	R de Pearson	0,187	**	0,270	***	0,322	***	—
	gl	193		194		194		—
	valor p	0,009		<,001		<,001		—

Finalmente se procedo a procesar la información y en una matriz se procesaron las correlaciones entre los diferentes ítems y por ende constructos con los que se diseñó el instrumento

## **Discusión y Conclusiones**

La discusión se enfoca en los resultados que llevan a pensar en cómo la violencia se presenta en las escuelas y cómo afecta a los alumnos, no solo en términos emocionales sino también académicos. El análisis muestra que el instrumento empleado para cuantificar la violencia es fiable. Se observa que tanto hombres como mujeres perciben la violencia de manera semejante, aunque existen ciertas diferencias en la frecuencia con que ocurre, en el impacto emocional que tienen y en su efecto sobre sus vidas. Esto puede ser de gran utilidad para entender mejor este complicado problema y encontrar posibles soluciones eficaces en las escuelas.

### ***Frecuencia de Violencia Escolar***

Según los ítems Q1 a Q4, la persistencia de comportamientos violentos en el ambiente escolar se refleja en la frecuencia de la violencia escolar. La observación de modelos puede aprender y repetir la violencia, en particular en situaciones donde estas acciones no son sancionadas adecuadamente, según la teoría del aprendizaje social, según Bandura (1977). Porque los alumnos pueden internalizar y replicar estas conductas a lo largo del tiempo, lo que fortalece un ciclo de violencia en el entorno educativo. (Olweus, 2016). De hecho, esto lo reafirma Espelage et al. (2016) cuando relacionan el incremento en la frecuencia de violencia con el aumento en los problemas psicológicos, que afectan el proceso formativo de los estudiantes.

Un elemento que emerge del ejercicio investigativo es el que tiene que ver con la prevalencia de comportamientos agresivos en el ambiente educativo, y es la frecuencia de la violencia escolar. De hecho, Bandura (1977) en la teoría del comportamiento agresivo dice que los comportamientos violentos se aprenden y reproducen mediante la imitación y la observación de modelos en el ambiente social.

La escuela no es ajena a esta realidad; por esta razón, el contexto escolar es potencialmente un lugar en el que la repetición de acciones violentas conduce a un ambiente hostil que en consecuencia a un ciclo de agresión.

Lo expuesto en correspondencia con el planteamiento de Ttofi y Farrington (2017) quienes argumentan que la disminución de la frecuencia de violencia escolar está directamente relacionada con la inseguridad y la percepción negativa del ambiente escolar; además, los datos del presente estudio indican que una mayor frecuencia de violencia escolar está relacionada con un aumento en la inseguridad y la percepción negativa del clima escolar (Olweus, 2016).

Los datos se relacionan con la teoría del aprendizaje social de Bandura, que identifica que los modelos de acciones violentas en la escuela afectan directamente el bienestar emocional de los estudiantes.

### ***Tipos de Violencia Escolar***

En relación con los tipos de violencia escolar, los ítems Q5 a Q8 capturan las diversas formas en que se manifiestan estos comportamientos, desde la violencia verbal hasta la física. En este sentido, la prevalencia de diferentes tipos de violencia en el entorno escolar puede ser vista como una manifestación de problemas más amplios que afectan a los estudiantes en diversos contextos de su vida diaria (Bronfenbrenner, 2005).

La exclusión social, el acoso cibernético, el acoso verbal, la agresión física y la exclusión social constituyen desafíos distintos para el bienestar de los alumnos. La necesidad de estrategias de intervención adaptadas a cada tipo de agresión se pone de relieve por Olweus (2016), quien destaca que cada tipo de violencia tiene efectos distintos sobre las víctimas. Por ejemplo, debido a que es digital y persistente, el acoso cibernético requiere enfoques distintos a los de la violencia física convencional (Bradshaw et al., 2018).

El acoso verbal y la exclusión social fueron los tipos de violencia más reportados en este estudio; esto se ajusta a la literatura previa que indica que estos tipos son los más comunes en el ambiente

escolar. Los resultados evidencian la necesidad de intervenciones más personalizadas o contextualmente específicas para abordar los diferentes tipos de violencia, mucho más cuando la consistencia general de los datos entre hombres y mujeres indica una percepción similar de los tipos de violencia escolar, con una leve tendencia a una mayor frecuencia reportada por las mujeres. Sin embargo, en el ítem Q6 que indica si han sido excluidos de grupos se identificó una variabilidad en las respuestas, tanto para hombres (1.15) como para mujeres (1.26). Esta dispersión evidencia que hay diversidad de percepciones frente a la aceptación o no que puede generar en unos y otros los distintos tipos de violencia.

### ***Impacto Emocional***

El impacto emocional de la violencia escolar, que se analiza en los ítems Q9 a Q12 determinan la importancia de un ambiente escolar seguro para el desarrollo emocional de los estudiantes, incluso el manejo del estrés y la percepción de amenaza son esenciales para comprender la afectación que tiene la violencia en el desarrollo emocional de los estudiantes, (Chen, et al.,2011; Kwan et al., 2020) incluso los resultados denotan un problema serio y es el que genera en la salud mental de los estudiantes la vivencia directa o indirecta que propicia el fenómeno de violencia escolar (Zych et al., 2019).

Una conclusión que se evidencia a partir de la asimetría en el ítem Q9 (si te sientes triste o deprimido/a debido a la violencia escolar), las mujeres (1.65) presentaron una mayor afectación, lo que refuerza la idea de que la violencia tiene un impacto emocional significativo sobre ellas. Sin embargo, los datos del ítem Q12 evidencian que los hombres reportan un mayor impacto emocional en Q12 (media de 2,67) en comparación con las mujeres (2,60), lo que indica una mayor vulnerabilidad emocional debido a la frustración y enojo que les genera cualquier situación de violencia escolar, esto muestra desde la revisión teórica como los factores culturales y sociales, afectan la percepción del apoyo social y la expresión emocional, causando afectación de los estudiantes en el desarrollo de su salud mental (Ttofi y Farrington, 2011).

## **Rendimiento Académico**

La afectación del rendimiento académico, medida a través de los ítems Q13 a Q16, muestra cómo la violencia escolar puede interferir en el desempeño educativo de los estudiantes. El desarrollo académico está relacionado con la motivación intrínseca, según la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985); la violencia tiene el potencial de debilitar esta motivación al generar un entorno de desconfianza y miedo. Además, esto se relaciona con el condicionamiento de las conductas de los estudiantes que, por las razones antes expuestas, disminuyen su rendimiento académico, que incluso si no es abordado de forma adecuada por la escuela, puede llevar en el peor de los casos a la deserción escolar (Deci y Ryan, 2000).

Según Bandura (1997), en su teoría de la autoeficacia, la percepción de las propias habilidades tiene un impacto directo en el rendimiento académico. La autoeficacia de los alumnos puede verse afectada por la exposición a la violencia, lo que los hace sentir menos capaces.

Lo señalado se contrasta con que las mujeres perciben una mayor influencia en su rendimiento académico, en particular en el Q16 (media de 3,04), en comparación con los hombres (2,90). La mayor exposición a la violencia y los efectos emocionales asociados están relacionados con esta diferencia, lo que afecta su rendimiento académico.

El ejercicio realizado permitió concluir que tanto hombres como mujeres experimentan de forma significativa la violencia escolar, pero con diferencias en el impacto emocional en cada grupo, según los datos analizados, los hombres muestran una mayor influencia emocional en ciertos aspectos, como en el ítem Q12, mientras que las mujeres expresan una mayor inclinación hacia sentimientos de tristeza o depresión, como se evidencia en la asimetría del ítem Q9.

Lo señalado a lo largo del documento permite deducir que el impacto emocional de la violencia escolar varía según el género, según estas diferencias, lo que podría estar relacionado con los factores socioculturales que afectan cómo cada género interioriza

y representa su incomodidad y dolor emocional. Por lo tanto, es esencial crear intervenciones particulares de género que reconozcan estas diferencias para disminuir los efectos negativos de la violencia escolar.

## Conclusiones

La presencia de la violencia escolar en el contexto escolar representa no solamente las relaciones que construyen los estudiantes, sino también la gestión frente al fenómeno que hace la escuela. La recurrencia de la problemática en las aulas crea un ciclo de agresión en ambientes donde la violencia no es sancionada adecuadamente, esto a su vez, desencadena afectaciones no solamente psicológicas, sino también emocionales, haciendo que los estudiantes puedan sentir desmotivación e inseguridad.

El estudio muestra una correlación consistente entre la violencia escolar y el rendimiento académico; en particular, en el ítem Q16, las mujeres tienen un impacto ligeramente mayor en su rendimiento académico. Este hallazgo destaca que no solo se afecta el bienestar emocional de los alumnos, sino que también tiene un impacto directo en su rendimiento académico. Esto se evidencia con la correlación del ítem con respecto a los otros ítems, por tanto, la expresión no es similar tanto en hombres como en mujeres en lo que refiere a como la violencia escolar afecta las calificaciones de unos y otros.

El impacto en el rendimiento puede estar relacionado con la carga emocional que los alumnos experimentan como resultado de la violencia, lo cual puede disminuir su motivación y concentración en el ambiente educativo. La importancia de abordar la violencia escolar desde una perspectiva de salud mental y como un componente crucial para mejorar la salud mental se reafirma con estas conclusiones.

Otro hallazgo importante es que el ítem Q11 (Te sientes ansioso/a o nervioso/a en la escuela) muestra que es un componente fuerte que aumenta significativamente la confiabilidad del instrumento. Por tanto, es claro para los estudiantes sin excepción alguna la afectación que tiene la violencia escolar en estado emocional.

## **Referencias Bibliográficas**

- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe. [https://nanopdf.com/download/teoria-del-aprendizaje-social-albert-bandura\\_pdf](https://nanopdf.com/download/teoria-del-aprendizaje-social-albert-bandura_pdf)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. (2013). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <https://psycnet.apa.org/record/2015-09085-018>
- Borgobello, A., Pierella, M. P., & Pozzo, M. I. (2018). *Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada*. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/73b903ac-3b6a-4ee9-9512-005085d72530/content>
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2018). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 61(1-2), 78-92. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19333749/>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications <https://books.google.com.ec/books?id=fJS-Bie75ikC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. Em Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (993-1028)*. New York: John Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2018). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Chen, J. K., & Wei, H. S. (2011). The impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese junior high school students. *Social indicators research*, 100, 479-498. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-010-9625-4>
- Chen, J. K., Yang, B., Wang, L. C., Chang, C. W., & Lin, C. Y. (2023). Is psychological distress a risk factor or an outcome of school Violence and cyberbullying perpetrated by adolescents? A short-term longitudinal panel study. *Journal of interpersonal violence*, 38(15-16), 9215-9238. <https://doi.org/10.1177/0886260523116324>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://www.amazon.com/Research-Design-Qualitative-Quantitative-Methods/dp/1452226105>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://link.springer.com/article/10.1007/bf02310555>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0092656685900236>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

- Dorio, N. B., Clark, K. N., Demaray, M. K., y Doll, E. M. (2020). School climate counts: A longitudinal analysis of school climate and middle school bullying behaviors. *International journal of bullying prevention*, 2(4), 292-308. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00038-2>.
- Draganić, M., Grbović, S., & Adžić Zečević, A. (2024). The Incidence and Forms of Cyberbullying and the Connection Between Cyberbullying and Self-Esteem Among High School Students in Montenegro. *Sage Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241239124>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rinehart, S., & Doshi, N. (2016). Understanding types, locations, & perpetrators of peer-to-peer sexual harassment in US middle schools: A focus on sex, racial, and grade differences. *Children and youth services review*, 71, 174-183, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.11.010>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0038928>
- Jairam, D., & Kahl, D. H. (2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 311-329. doi: <https://doi.org/10.28945/1700>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2018). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 211-272. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0035618>
- Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., ... y Thomas, J. (2020). Ciberacoso y salud mental de niños y jóvenes: un mapa sistemático de revisiones sistemáticas. *Ciberpsicología, comportamiento y redes sociales*, 23 (2), 72-82. <https://www.liebertpub.com/doi/full/10.1089/cyber.2019.0370>

- Lidberg, J., Berne, S., & Frisen, A. (2023). Challenges in emerging adulthood related to the impact of childhood bullying victimization. *Emerging Adulthood*, 11(2), 346-364. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/21676968211051475>
- Olweus, D. (2016). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Otzen, T, & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pelfrey WV, Weber N. (2014). Hablar de tonterías y el juego del teléfono: conceptualización del acoso cibernético con jóvenes de la escuela secundaria y preparatoria. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 397-414. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.830702>
- Smith, P. K., & Thompson, F. (2017). Preventing and tackling bullying: An international perspective. *Educational Psychology Review*, 29(1), 37-59. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9371-y>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smokowski, P. R., Evans, C. B., & Cotter, K. L. (2014). The differential impacts of episodic, chronic, and cumulative physical bullying and cyberbullying: the effects of victimization on the school experiences, social support, and mental health of rural adolescents. *Violence & Victims*, 29(6). 10.1891/0886-6708.vv-d-13-00076
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2017). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 13(4), 439-465. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Varela, J. J., Savahl, S., Adams, S., y Reyes, F. (2020). Examining the relationship among bullying, school climate and adolescent well-being in Chile and South Africa: A cross cultural comparison. *Child Indicators Research*, 13(3), 819-838. <https://doi.org/10.1007/s12187019-09648-0>.
- Williamson, V., Larkin, M., Reardon, T., Pearcey, S., Button, R., Green, I., ... & Creswell, C. (2022). School-based screening for childhood anxiety problems and intervention delivery: a codesign approach. *BMJ open*, 12(6), e058089. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-058089>
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3-21. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1524838016683456>



# Conclusiones Generales del Libro

## *General Conclusions of the Book*

El libro ofrece una visión completa sobre la violencia escolar al unir la evidencia bibliométrica, los hallazgos empíricos y la reflexión teórica. Gracias a la triangulación de fuentes, se pudo ver cómo las tendencias globales (2018–2025) se reflejan en las dinámicas locales del Valle del Cauca. La conexión entre los capítulos muestra que los problemas de acoso, conflicto y exclusión escolar no son fenómenos aislados, sino que son procesos sociales que están influenciados por el contexto educativo, la cultura digital y la gestión institucional. Este enfoque integral refuerza la comprensión interdisciplinaria y la relevancia de las estrategias de prevención.

El análisis bibliométrico concluyó que las investigaciones científicas más recientes que abordan cuestiones relativas a la violencia escolar han abierto el camino a nuevas líneas de investigación en campos emergentes como la inteligencia artificial, la salud mental y la prevención digital. Estos resultados, de carácter teórico, sirvieron de base para el trabajo empírico que ponía de relieve la persistencia de actos de violencia mediada por las redes sociales, así como el escaso nivel de formación del profesorado en mediación. La relación entre ambos niveles, el global y el local, facilitó probar que el aumento de los conceptos teóricos no siempre se traduce en avances institucionales, lo cual pone de manifiesto la existencia de una brecha entre la investigación académica y la práctica pedagógica cotidiana.

El segundo capítulo proporcionó una mirada contextual que corroboró la vigencia de patrones de violencia recogidos en la literatura internacional; por el contrario, también dio lugar a localismos culturales como la naturalización de ciertas maneras de agresión simbólica y una escasa intervención del sistema de la familia. Confrontando unos resultados con el análisis bibliométrico, se evidencia la necesidad de adaptar las políticas de convivencia al entorno colombiano. La relación entre ambos capítulos pone de

manifiesto que las estrategias deben ser culturalmente adecuadas, combinando conocimiento científico y experiencia educativa y comunitaria.

El tercer capítulo recoge los resultados teóricos y empíricos para poder configurar un modelo de intervención destinado a la prevención y resolución de los conflictos, integrando prácticas restaurativas, alfabetización emocional y educación digital como ejes en la convivencia escolar. La concordancia con lo expuesto en los capítulos anteriores permite que la pertinencia de una mirada ética y pedagógica frente a las manifestaciones actuales de la violencia quede corroborada. El cierre teórico-metodológico del libro resume una propuesta formativa que articula investigación científica y acción transformadora de los contextos escolares.

La revisión de los tres capítulos muestra una continuidad en el conocimiento que refuerza la coherencia metodológica del estudio. Desde la exploración teórica hasta la aplicación práctica, el libro ilustra cómo se puede analizar, entender y transformar la violencia escolar desde diferentes perspectivas que se complementan. Los resultados demuestran que, al combinar enfoques cuantitativos, cualitativos y reflexivos, se logra una comprensión más profunda del fenómeno. La conexión entre los capítulos subraya la importancia de que la educación juegue un papel clave en fomentar la empatía, la justicia y la resolución pacífica de conflictos.

En conjunto, los tres capítulos hacen una valiosa aportación tanto académica como social. El libro resalta que la investigación sobre la violencia escolar necesita un enfoque integrado que combine análisis, diagnóstico y acción. La relación entre la evidencia bibliométrica, la observación empírica y la reflexión propuesta crea un marco de intervención sostenible, enfocado en el bienestar y la inclusión. Esta conexión demuestra que el conocimiento científico cobra vida cuando se traduce en políticas educativas, programas institucionales y prácticas docentes que se comprometen a construir entornos escolares seguros, participativos y más humanos.

La metodología de este libro demuestra la efectividad de un enfoque integrado que combina el análisis bibliométrico, el estudio empírico y la reflexión sobre teoría; la estructura del texto ayudó a entender la violencia escolar desde las distintas dimensiones globales (*local* y *propositiva*), dándole peso y consistencia a la validez del proceso de investigación. La triangulación de datos, el uso de herramientas digitales y la implicación de abordajes cuantitativos y cualitativos permitieron que los resultados fueran consistentes. Y el diseño de este tipo de investigación, que articula teoría y práctica, hace evidente que la investigación educativa puede generar conocimiento riguroso y al mismo tiempo incidir en la transformación de las realidades escolares.

Uno de los puntos de mayor interés del libro reside en la coherencia entre las tres fases de las que se componen las fases metodológicas (*exploratoria*, *descriptiva* y *propositiva*), de manera que la interacción entre los datos bibliométricos y la observación empírica y el tránsito de esta a la propia reflexión crítica constituyen una línea de investigación susceptible de replicar y de ser aplicada en otros contextos. La metodología utilizada permite ofrecer una visión interdisciplinar de la violencia escolar, al proporcionar una mirada ética e innovadora que no termina en la realización de diagnósticos, sino que avanza hasta la acción educativa y la elaboración de políticas de convivencia escolar fundamentadas en la investigación y la reflexión pedagógica.

### ***Limitaciones y Brechas para Futuras Investigaciones***

Entre las principales limitaciones del estudio, se destaca el carácter temporal del análisis bibliométrico. Aunque abarca el periodo de 2018 a 2025, es posible que se quede rápidamente desactualizado debido a la constante evolución del campo. Además, las muestras empíricas se limitan a instituciones del Valle del Cauca, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados. La interpretación de los datos también estuvo influenciada por la disponibilidad de publicaciones indexadas y la participación voluntaria de los actores educativos, factores que pudieron afectar la representatividad y la profundidad de los hallazgos.

El estudio abre varias puertas para futuras investigaciones. Es fundamental profundizar en cómo las tecnologías emergentes impactan las dinámicas de acoso escolar, así como explorar el papel de la inteligencia artificial en la prevención y el monitoreo de la violencia en entornos educativos. También se sugiere ampliar el enfoque comparativo con otros contextos latinoamericanos y fortalecer los estudios longitudinales sobre los efectos de las intervenciones restaurativas. Investigar la intersección entre educación emocional, ciudadanía digital y convivencia escolar representa un nuevo horizonte de investigación interdisciplinaria que es tanto relevante como necesario.



# Acerca de los Autores

*About the Authors*

## **Yovany Ospina Nieto**

Universidad de Santiago de Cali

✉ [yovanyospina00@usc.edu.co](mailto:yovanyospina00@usc.edu.co)

© <https://orcid.org/0000-0001-5717-9426>

Magister en Educación y Desarrollo Humano, licenciado en Filosofía y doctor en Administración de Negocios. Miembro del grupo de investigación Humanidades y Universidad y profesor a tiempo completo en la Universidad Santiago de Cali. Los temas que abordan sus líneas de investigación son la convivencia en las escuelas, la educación para la paz, el desarrollo ciudadano y ético, así como los procesos educativos en entornos escolares. Durante su carrera en la educación superior, ha liderado y publicado múltiples proyectos de investigación que tienen relación con los temas tratados en este trabajo.

## **Lorena Meneses Medina**

Universidad Santiago de Cali

✉ [lorena.meneses00@usc.edu.co](mailto:lorena.meneses00@usc.edu.co)

© <https://orcid.org/0009-0005-2767-1263>

Comunicadora Social y Magíster en Comunicación. Docente de la Universidad Santiago de Cali e integrante del grupo de investigación GISOHA. Sus intereses investigativos se orientan al estudio de la comunicación estratégica, la publicidad, la comunicación organizacional y la producción de contenidos en contextos sociales e institucionales. Ha participado en procesos académicos y proyectos de investigación relacionados con estrategias de comunicación y gestión de mensajes en distintos escenarios organizacionales y comunitarios.





# Pares Evaluadores

*Peer Evaluators*

## **Wilfred Fabian Rivera Martinez**

Centro de Desarrollo Tecnológico Creativ. Popayán, Colombia

Investigador Asociado (I)

© <https://orcid.org/0000-0003-2888-7929>

## **Adriana Orejuela Upegui**

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. Cali, Colombia

Investigador Junior (IJ)

© <https://orcid.org/0000-0002-2544-3567>

## **Angie Milena Cárdenas Silva**

Fundación Hospital Infantil Los Ángeles. Pasto, Colombia

Investigador Junior (IJ)

© <https://orcid.org/0000-0002-6190-8341>

## **Rodrigo Andrés Sarria Villa**

Universidad del Cauca. Popayán, Colombia

Investigador Junior (IJ)

© <https://orcid.org/0000-0003-1295-7865>

## **Anibal Vicente Arteaga Noriega**

Corporación Universitaria Remington. Medellín, Colombia

Investigador Senior (IS)

© <https://orcid.org/0000-0002-6612-1169>

## **Pedro Antonio Calero Saa**

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. Cali, Colombia

Investigador Asociado (I)

© <https://orcid.org/0000-0002-9978-7944>

## **Distribución y Comercialización**

*Distribution and Marketing*

Universidad Santiago de Cali  
Publicaciones / Editorial USC  
Bloque 7 - Piso 5  
Calle 5 No. 62 - 00  
Tel: (57+) (2+) 518 3000  
Ext. 323 - 324 - 414  
✉ editor@usc.edu.co  
✉ publica@usc.edu.co  
Cali, Valle del Cauca  
Colombia

## **Diseño y Diagramación**

*Design and layout by*

Juan Diego Tovar Cardenas  
Universidad Santiago de Cali  
✉ librosusc@usc.edu.co  
Tel. 5183000 - Ext. 322  
Cel. 301 439 7925

Este libro fue diagramado utilizando  
fuentes tipográficas Literata en el contenido  
del texto y Gotham para los títulos.

Impreso en el mes de abril.  
Se imprimieron 50 ejemplares en los  
Talleres de la Editorial Díké.  
Bogotá-Colombia  
Tel: (57+) 301 242 7399  
✉ dikesasgerencia@gmail.com  
web www.editorialdike.co  
2026



Fue publicado por la Facultad de Humanidades y Artes  
de la Universidad Santiago de Cali

Esta obra proporciona un panorama integral acerca de uno de los retos más difíciles en el contexto educativo contemporáneo: la violencia en las escuelas. Con un enfoque investigativo minucioso, analiza el fenómeno desde tres niveles que se complementan: la realidad empírica de las instituciones educativas, el panorama global de la investigación y las repercusiones emocionales y académicas que tienen estas dinámicas en los alumnos.

Se realiza un análisis bibliométrico de la producción científica global en torno a conflicto, acoso y violencia escolar entre 2018 y 2025 en el primer capítulo. Esto facilita el hecho de identificar tendencias investigativas, autores prominentes y perspectivas emergentes en el campo de la educación. El segundo capítulo, a continuación, muestra un estudio empírico llevado a cabo en establecimientos educativos del Valle del Cauca; en este, se examinan las formas más comunes de violencia escolar y el rol de las prácticas restaurativas como métodos de intervención pedagógica y convivencia. Por último, el tercer capítulo emplea instrumentos de estadística multidimensional para analizar cómo la violencia en las escuelas afecta el desempeño académico y el bienestar emocional de los alumnos.

La obra ofrece una comprensión profunda del fenómeno, combinando evidencias internacionales con datos empíricos locales y herramientas analíticas avanzadas como Jamovi y VOSviewer. Por lo tanto, el libro no solo explica los problemas, sino que además sugiere caminos de intervención para robustecer la convivencia en las escuelas, la educación emocional y el establecimiento de ambientes educativos más seguros, inclusivos y humanizados. Se transforma en una herramienta útil para educadores, investigadores, directores y responsables de políticas educativas que buscan prevenir la violencia en las escuelas.

**SÍGUENOS**

 | @publicaUSC  
 | @Editorial\_USC | @DGI\_USC

VIGILADA  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



EDITORIAL

ISBN: 978-628-7770-99-7



9 786287 770997