

Manejo de conflictos interpersonales y violencia escolar en estudiantes de bachillerato: aproximación conceptual y estudio empírico

Alejandro César Antonio Luna Bernal

José María Nava Preciado

Ana Cecilia Valencia Aguirre





Manejo de conflictos
interpersonales y violencia
escolar en estudiantes de
bachillerato:
aproximación conceptual y
estudio empírico



Humanidades

Manejo de conflictos
interpersonales y violencia
escolar en estudiantes de
bachillerato:
aproximación conceptual y
estudio empírico

Alejandro César Antonio Luna Bernal
José María Nava Preciado
Ana Cecilia Valencia Aguirre

Universidad de Guadalajara
2021

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiada con el Programa a la mejora en las condiciones de producción S N I (PROSNI 2021).

Primera edición, 2021

D.R. © 2021, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Guanajuato 1045

Col. Alcalde Barranquitas

44260, Guadalajara, Jalisco, México

Consulte nuestro catálogo en: www.cucsh.udg.mx

ISBN:978-607-571-440-0

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Índice

Presentación	11
Introducción	15
Capítulo 1. Manejo de conflictos interpersonales	21
Convivencia y violencia. El conflicto y su manejo	21
Perspectivas negativa o tradicional, y positiva o constructiva	22
Distinciones entre conflicto, convivencia y violencia	24
Enfoque estático y dinámico. Manejo constructivo y destructivo	28
Tácticas de conflicto: argumentación y agresión	31
Tácticas de conflicto en adolescentes	34
El Modelo de Doble Preocupación	40
Dimensiones integrativa y distributiva	43
Estilos de manejo de conflictos en adolescentes	45
La dimensión de agresividad-asertividad en el Modelo de Doble Preocupación	49

La perspectiva de la gestión de conflictos	52
Cuestiones de género	57
Capítulo 2. Aproximación al concepto de violencia escolar	63
Concepciones amplias de violencia	63
Enfoque positivo del concepto de convivencia	66
Giro epistemológico y concepto privativo de violencia	68
Algunas definiciones de comportamiento violento	71
Concepto negativo o privativo de comportamiento violento	75
Violencia escolar y conducta disruptiva	78
Diferencia entre violencia escolar y <i>bullying</i>	81
Afrontamiento de conflictos interpersonales y violencia escolar en adolescentes de secundaria	83
Capítulo 3. Estudio empírico: objetivos, método y resultados	91
Objetivos del estudio	91
Enfoque y diseño metodológico	93
Participantes	95
Instrumentos	96
Procedimiento de aplicación	99
Análisis estadístico	100
Puntajes generales	102
Comparativo por género en las variables de estudio	103
Comparativo por grupos de edad	105

Comparativo por grado escolar	107
Relación entre tácticas y estilos de manejo de conflictos	108
Relación entre violencia escolar y manejo de conflictos	110
Análisis correlacional, comparando hombres y mujeres	111
Capítulo 4. Discusión de los hallazgos del estudio empírico	117
Diferencias de edad, grado y género	117
Criterios de interpretación para los análisis correlacionales	121
Correlaciones entre estilos de manejo de conflictos	122
Correlaciones entre tácticas de conflicto	126
Argumentación y estilos de manejo de conflictos	128
Agresión psicológica o verbal y estilos de manejo de conflictos	130
Agresión física y estilos de manejo de conflictos	132
Violencia escolar y tácticas de conflicto	133
Violencia escolar y estilos de manejo de conflictos	134
Valoración de conjunto	135
Conclusiones	141
Referencias	145
Acerca de los autores	159

Presentación

En el presente trabajo se exponen los resultados de un estudio llevado a cabo en el marco de una *línea de investigación* sobre estilos de manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes, la cual involucra de manera directa nuestros trabajos de investigación del Cuerpo Académico *Adolescentes, Mundo y Vida* (UDG-CA-967) ligados a las condiciones socioeducativas de interacción en adolescentes.

Estilos de manejo de conflictos son, por ejemplo, el competir, el colaborar o el ceder ante la otra parte en un conflicto interpersonal. El objetivo de esta línea de investigación es identificar y ponderar sistemáticamente, a través de una serie de estudios, variables que pudieran estar asociadas a estos estilos en adolescentes y jóvenes de secundaria, bachillerato y licenciatura, considerando cada una de las dimensiones de su desarrollo psicosocial (afectiva, sociomoral, de género, de personalidad, la autoestima, la competencia comunicativa, la toma de decisiones, el comportamiento agresivo, el bienestar subjetivo, entre otras), y en distintos ámbitos de sus relaciones interpersonales (conflictos con los padres, hermanos, amigos, pareja, compañeros de escuela, entre otros). Lo anterior, con la doble finalidad de generar conocimientos que, en primer lugar, contribuyan a la comprensión y explicación de la naturaleza y dinámica de los conflictos y de las diversas maneras de afrontarlos, y que, en segundo lugar, puedan ser sustento de posibles programas de investigación e intervención.

Con esta doble finalidad mencionada, pretendemos incidir en los contextos socioeducativos dado que una de sus prioridades es generar propuestas para mejorar la convivencia escolar y la Educación para la Paz, en sintonía con los

organismos internacionales y los teóricos de la pedagogía que mencionan la importancia de educar en la esperanza y dignificar la condición humana en contextos donde la violencia cotidiana se normaliza y se torna apremiante la necesidad de resignificar la convivencia desde la gestión de los conflictos. Sin embargo, consideramos que intervenir exige comprender el fenómeno desde sus raíces, y una de ellas es la exploración y el análisis de las formas habituales de manejo de conflictos en los adolescentes y jóvenes, de ahí la pertinencia de este estudio.

Aunque existen algunos antecedentes, una línea de investigación como la presente es inédita en nuestro país. Por tal motivo, los trabajos que hemos venido desarrollando dentro de la misma han sido sobre todo exploratorios (por ejemplo, Luna, 2017; Luna y De Gante, 2017; Luna y Laca, 2010 y 2017; Luna, Laca y Cedillo, 2012; Luna, Mejía y Laca, 2017; Luna, Mejía, Laca y Martínez, 2017) y algunos otros de validación de escalas psicométricas a través de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios (Luna, 2019; Luna y De Gante, 2015; Luna y Laca, 2014a; Luna, Valencia y Nava, 2018); aunque también, donde el estado de la investigación lo ha permitido, hemos ensayado la construcción de algunos modelos predictivos (Luna, 2014; Luna, De Gante y Gómez, 2018). A medida que los autores y colaboradores hemos ido logrando consolidar algunos resultados también hemos podido ir avanzando hacia el desarrollo de conceptualizaciones más precisas (por ejemplo, Luna 2018a y 2018b; Luna, Valencia, Nava y Ureña, 2019). Más recientemente, hemos comenzado a trabajar, también, en el diseño de nuestras propias escalas psicométricas (De Gante, Luna, López y Nava, 2020; Luna, 2020; Luna, Gómez, Sandoval y Valencia, 2020).

En otros estudios de enfoque cualitativo, Valencia, Nava y Luna (2018), recuperaron y analizaron las voces de los adolescentes de cinco escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara y refirieron que los conflictos derivados de la aplicación de los reglamentos escolares dependían en gran medida de la forma como estos son dados al alumnado: la imposición, la negociación, el diálogo y acuerdo. Y que en gran parte la aplicación de los reglamentos pondera lo relevante o no para la sana convivencia escolar. En otro estudio de naturaleza cualitativa, se aborda la relevancia que los adolescentes les otorgan a los derechos humanos y cómo los viven cotidianamente en sus escuelas, desde un análisis de sus deliberaciones en grupos de discusión (Nava y Méndez,

2014). En ambos estudios cualitativos realizados por los miembros de nuestro Cuerpo Académico se pondera la importancia que tiene, para los adolescentes en contextos socioeducativos, la convivencia desde la cultura de la Paz en los Derechos Humanos y el manejo de los conflictos por la vía del diálogo, la argumentación y el acuerdo. Por ello, no dudamos de la importancia de este estudio para fundamentar propuestas para la educación de los adolescentes y abonar a la sustentación de discusiones teóricas sobre el fenómeno conflictual desde una base empírica.

En este marco, el presente trabajo constituye un paso más en el desenvolvimiento de la mencionada línea de investigación. En él se ha logrado avanzar hacia el estudio de la vinculación de los estilos de manejo de conflictos con su manejo constructivo y destructivo, y con la violencia escolar, en el contexto de las relaciones entre pares adolescentes en el Nivel Medio Superior.

A lo largo del desarrollo del trabajo confiamos que quedará claro el sentido y la relevancia de analizar estos aspectos de la vida de los adolescentes en su relación con los estilos de manejo de conflictos, buscando estimular en sus lectores una reflexión que, partiendo de datos concretos, pueda contribuir a la construcción de bases sólidas para el desarrollo de nuevas propuestas de investigación e intervención.

Introducción

La Filosofía para la paz, la Psicología del conflicto y los estudios sobre Convivencia escolar constituyen actualmente tres áreas de investigación distintas que, sin embargo, comparten una cierta visión acerca del conflicto y de su papel en la convivencia humana. El presente trabajo tiene su punto de partida, precisamente, en esa visión compartida, la cual puede expresarse (al menos en sus aspectos más básicos) en el siguiente conjunto de afirmaciones: a) que para delimitar adecuadamente estos campos de conocimiento es necesario establecer una distinción entre los conceptos de *conflicto* y *violencia*; b) que, así delimitado, el conflicto debe entenderse como consustancial a la coexistencia humana; c) que los conflictos por sí mismos no son buenos ni malos, sino que sus efectos favorables o desfavorables dependen de la manera en que sean manejados; d) que si los conflictos son manejados a través de mecanismos no violentos tienen el potencial de enriquecer la vida humana, a nivel individual y social; y e) que, por tanto, es necesario estudiar no sólo los aspectos que contribuyen a disminuir la violencia sino, sobre todo, generar conocimientos que permitan comprender y promover el funcionamiento de los factores que propician e incentivan el manejo constructivo de conflictos y, con ello, la convivencia pacífica.

En el marco de lo anterior, el presente trabajo pretende ser una aportación que se inscriba en la confluencia de las áreas mencionadas. Partiendo de la idea de que el conflicto es una situación susceptible de desembocar tanto en la convivencia como en la violencia, surge la necesidad de estudiar teórica y empíricamente

los factores que podrían estar asociados a los conflictos constructivos, así como a los destructivos.

En ese contexto, la investigación se planteó como objetivo, en primer lugar, llevar a cabo una aproximación conceptual a la noción de *violencia escolar* con el fin de explorar la cuestión de si sería posible construir un concepto negativo o privativo de la misma. Como se explicará en el cuerpo del trabajo, ello deriva de la necesidad de encontrar una formulación que pueda ser congruente, por un lado, con el giro epistemológico propuesto por la Filosofía para la Paz, y por el otro, con el concepto positivo de *convivencia* y, particularmente, de *convivencia escolar*, tal como este último ha sido abordado en la literatura académica reciente en el área de Educación. Partiendo de la tesis de que la violencia debe definirse como ausencia o negación de la convivencia, y no a la inversa, la presente investigación se propone realizar un primer ejercicio de indagación en torno a esta cuestión.

Además de ello, este trabajo parte de un planteamiento en torno a las relaciones entre los conceptos de *conflicto*, *convivencia* y *violencia*, útil para situar los objetivos, alcances y limitaciones de la presente investigación, ya que sirve como marco de referencia tanto para la aproximación conceptual mencionada, como para el estudio empírico que se llevará a cabo, y al cual nos referiremos a continuación.

En el marco de todo lo anterior, el objetivo planteado para el estudio empírico fue examinar las asociaciones que pudieran darse entre tres grupos de variables: los estilos de manejo de conflictos (dominante, complaciente, evitativo y cooperativo), las tácticas de conflicto (argumentación y agresión) y la violencia escolar (conducta violenta o disruptiva, y victimización). Lo anterior, en el contexto de las relaciones entre pares adolescentes en el Nivel Medio Superior.

Este estudio empírico pretende aportar información que contribuya a la reflexión de dos principales cuestiones. La primera es la siguiente: ¿Qué nexos existen entre los estilos de manejo de conflictos, entendidos como orientaciones actitudinales y comportamentales de los adolescentes hacia las desavenencias cotidianas, y el uso instrumental que hacen ellos mismos de la argumentación y de la agresión durante los desacuerdos con sus pares, en el contexto escolar?

Como veremos, la argumentación y la agresión son entendidas, en el Modelo de Tácticas de Conflicto que utilizaremos, como instrumentos empleados por los individuos para gestionar sus interacciones conflictivas. El uso de la argumentación podemos asociarlo a un *manejo constructivo* orientado a la convivencia, mientras que el empleo de conductas de agresión física o verbal constituiría un *manejo destructivo*. ¿Qué relación tienen estas formas de manejo con los estilos dominante, complaciente, evitativo y cooperativo? ¿La cooperación implica siempre argumentación? ¿Asumir un estilo dominante durante un desacuerdo entraña siempre agresión?

Como puede observarse, la necesidad de explorar las asociaciones que pudieran darse entre estos dos grupos de variables es esencial para comprender las dinámicas de los conflictos entre pares adolescentes. Además, considerando que sus relaciones conceptuales no son obvias, es necesario generar información que pueda servir de apoyo al trabajo de reflexión que se realice a este respecto. La expresión *manejo de conflictos*, en el presente trabajo, se utilizará para englobar a ambos grupos de variables (estilos y tácticas), de manera que la exploración empírica de sus conexiones, basada en determinados conceptos y modelos teóricos concretos (que se expondrán en el Capítulo 1), servirá para reconsiderar esta misma formulación conceptual e, incluso, teórica.

Por otra parte, amén de la cuestión relativa a los vínculos que pudieran darse entre estilos de manejo de conflictos y tácticas de conflicto, es importante también estudiar los nexos entre estos dos conjuntos de variables y la violencia escolar, considerando tanto los casos en que los adolescentes son sujetos activos de la misma o agresores, como sus experiencias de victimización.

Por ello, la segunda cuestión principal de esta investigación es la siguiente: ¿Qué relaciones existen entre el manejo de conflictos y la violencia escolar? En el marco de esta pregunta general se plantean algunas más específicas como, por ejemplo: ¿Existe una asociación entre el empleo de conductas agresivas como instrumentos para manejar los conflictos, y los comportamientos violentos realizados por los adolescentes contra sus compañeros, contra sus profesores o contra la escuela? ¿Los adolescentes que emplean mayormente la argumentación en las discusiones con sus pares, tienden también a realizar menos actos de violencia escolar? ¿Los estilos de manejo de conflictos interpersonales tienen

alguna relación con la violencia escolar, se asocian a la experiencia de ser victimizado o de ejercer como agresor? ¿Qué relación podría establecerse entre conflicto y violencia, a partir de los hallazgos?

Como puede apreciarse, el presente estudio pretende, por tanto, contribuir a la discusión sobre las relaciones entre violencia y manejo de conflictos, aportando información relativa a la posible asociación entre las variables mencionadas. Para llegar a ello, sin embargo, es necesario presentar al lector el marco conceptual y metodológico en el seno del cual se llevará a cabo el mencionado análisis.

Así, en los siguientes capítulos se abordará, en primer lugar, una delimitación conceptual entre convivencia, conflicto y violencia, en el contexto de la cual es posible situar el Modelo de Tácticas de Conflicto que será empleado en esta investigación. Acto seguido, se hará referencia al Modelo de Doble Preocupación sobre estilos de manejo de conflictos, explicando la manera en que se hará uso de él en este trabajo, con base en algunos estudios antecedentes. Cerraremos este Capítulo 1 explicando brevemente los aspectos centrales de la perspectiva de Gestión de conflictos en la cual se inscribe la presente indagación.

En el Capítulo 2, por su parte, se llevará a cabo la mencionada aproximación al concepto de *violencia escolar*, enfocándola desde una perspectiva negativa o privativa (es decir, considerándola como ausencia o negación de la convivencia), explorando la posibilidad de hallar una formulación coherente y compatible con el enfoque positivo de la Filosofía para la Paz, de la Psicología del Conflicto y de la Convivencia escolar, tal como se expondrá.

Por su parte, el Capítulo 3 estará dedicado a exponer el estudio empírico realizado. Se señalarán sus objetivos, los aspectos de método y los resultados obtenidos. En la exposición se buscó ser precisos en consignar la información relativa a todos los detalles metodológicos y técnicos que son habitualmente requeridos en las publicaciones especializadas; sin embargo, hemos intentado al mismo tiempo abundar en la descripción de algunos aspectos que permitan al no especialista comprender al menos de manera general el sentido de los procedimientos empleados.

De cualquier manera, en el Capítulo 4, se presentará una síntesis de todos los resultados obtenidos en el estudio empírico junto con su correspondiente interpretación y discusión. En primer lugar, se seguirá el orden de los objetivos

particulares planteados y, en segundo lugar, se procederá a realizar una valoración de conjunto tomando como guía las dos preguntas que han guiado esta investigación, a las cuales hicimos alusión.

En las conclusiones, destacaremos las principales contribuciones que se desprenden de todo lo abordado, haciendo un balance conjunto de la aproximación conceptual y del estudio empírico realizados, destacando también algunas limitaciones y sugerencias para futuros estudios.

Capítulo 1. Manejo de conflictos interpersonales

Convivencia y violencia. El conflicto y su manejo

Aunque el concepto de *convivencia escolar* ha sido formulado de diversas maneras en la literatura académica, es de destacar el hecho de que por lo general los autores coinciden en considerar al conflicto como una de sus dimensiones constitutivas (por ejemplo, Leyton-Leyton, 2020; Rodríguez, Andino, Portilla y Coral, 2018). No obstante, es importante aclarar que, en este contexto, los conflictos son entendidos como situaciones que se presentan de manera cotidiana en la vida ordinaria de las personas, las cuales no implican necesariamente agresión. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) lo explican de la siguiente manera:

Consideramos que el conflicto es un elemento común en procesos de convivencia y en situaciones de violencia. Sin embargo, es el manejo que se haga del mismo lo que determinará que tenga un sentido formativo y por tanto apunte a la convivencia, o bien desemboque en violencia. La evaluación de la violencia y de la convivencia requieren por tanto aparatos conceptuales diferenciados. La convivencia debe focalizar las prácticas que apuntan a construir relaciones pacíficas duraderas –no por ello exentas de conflicto– entre los miembros de la comunidad escolar (p. 11).

Como se puede apreciar, las autoras diferencian tres nociones (conflicto, convivencia y violencia), basando tal distinción en esta otra: entre el *conflicto* y su *manejo*. Así, el conflicto hace referencia a una *situación* que puede ser manejada

de modo tal que, o bien conduzca a la convivencia, o bien a la violencia. En el presente trabajo, hablaremos de *conflicto constructivo o productivo* en el primer caso (esto es, cuando las desavenencias se gestionan usando comportamientos pacíficos), y de *conflicto destructivo o violento* en el segundo caso (esto es, cuando la situación conflictiva es abordada a través de comportamientos agresivos), haciendo con ello uso de una terminología que es común en la literatura académica sobre conflictos desde hace algunas décadas (por ejemplo, Deutsch, 1973; Kriesberg y Dayton, 2012). Como veremos más adelante, los modelos sobre estilos de manejo de conflictos y sobre tácticas de conflicto que utilizaremos durante el presente estudio, contemplan en conjunto comportamientos correspondientes a ambos tipos.

Perspectivas negativa o tradicional, y positiva o constructiva

La literatura académica sobre conflictos ha evolucionado desde una perspectiva tradicional o negativa en que se entendía que toda desavenencia era indeseable, hacia los enfoques actuales en los que se admite que, bajo ciertas condiciones, los procesos de conflicto pueden tener efectos favorables para el bienestar y el desarrollo de los individuos, de los grupos y de la sociedad.

En Psicología organizacional, por ejemplo, se ha mostrado que bajo determinadas condiciones, los conflictos podrían aumentar la motivación y el rendimiento de los equipos de trabajo, favorecer la innovación, estimular la cohesión, y mejorar los procesos de toma de decisiones, entre otros efectos positivos; sin embargo, en otros casos y bajo otras condiciones, podrían obstaculizar el desarrollo de un equipo o dañar las relaciones entre los miembros (Martínez, 2003).

En el ámbito familiar, se ha observado que los conflictos pueden tener una función constructiva cuando ocurren en condiciones de confianza e intimidad (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2004).

Con relación a los conflictos entre pares adolescentes, diversos autores han insistido en que éstos cumplen funciones importantes para el desarrollo psicosocial de los individuos, tales como estimular el desarrollo sociocognitivo y el aprendizaje de habilidades de regulación emocional, de razonamiento moral, de toma de decisiones y de comunicación interpersonal, entre otras (Laursen y Collins, 1994; Sandy, 2014).

Laursen, Finkelstein y Townsend (2001), por ejemplo, nos dicen que la resolución de conflictos proporciona un marco dentro del cual los individuos adquieren principios de justicia, dominan la regulación del afecto y definen la autonomía personal durante la adolescencia, y que, por tanto, estos procesos son de particular interés para entender el desarrollo psicosocial de los seres humanos durante esta etapa.

En este sentido es importante considerar que en la adolescencia, como lo señalan Delpino y Eresta (2009), “el conflicto se convierte en un elemento estructurante porque ocupa una posición central en el crecimiento del chico o la chica adolescente” (p. 15). Según Verbeek, Hartup y Collins (2000), la adquisición de habilidades de gestión de conflictos es un elemento importante del desarrollo social de los niños y adolescentes, ya que éste se caracteriza por lograr reconciliar la individuación con la integración social.

No obstante lo anterior, es necesario insistir en el hecho de que, en este contexto, los conflictos se refieren simplemente a situaciones de interacción en las que dos o más partes perciben tener metas incompatibles, sin que ello implique necesariamente agresión. De hecho, se ha observado que cuando los conflictos son manejados a través de comportamientos agresivos, no se favorece el desarrollo personal y, por el contrario, se experimentan consecuencias negativas para el propio bienestar del individuo y de su comunidad. De ahí la importancia de distinguir, en todo momento, al conflicto y a la violencia, al conflicto constructivo y al destructivo.

La actitud de rechazo indiscriminado hacia *todo conflicto* que se encontraba arraigada en la perspectiva tradicional o negativa, partía precisamente de una indebida identificación del conflicto con la violencia, de modo que el propio término *conflicto* era entendido como sinónimo de confrontaciones hostiles, guerras, enfrentamientos violentos y peleas. En la actualidad, en cambio, la idea de que los conflictos son situaciones que tienen un potencial tanto destructivo como constructivo gana cada vez mayor reconocimiento en el ámbito académico y en la sociedad; si bien, son todavía necesarios mayores esfuerzos, dado que algunos estudios recientes muestran que el enfoque tradicional sigue teniendo presencia entre los investigadores (Andrades-Moya, 2020) y ciertos actores escolares (Valderrama, 2001).

Desde la perspectiva de la Filosofía para la Paz, Sonia Paris (2009) distingue dos principales concepciones acerca de los conflictos: la negativa y la positiva. La primera considera que los conflictos tienen efectos destructivos, ya que los medios que se usan para afrontarlos son violentos y, en consecuencia, se piensa que todo conflicto “debe ser eliminado” (p. 24). Por su parte, la concepción positiva considera que el conflicto no tiene que ser eliminado a toda costa, sino que es posible aprender a convivir con él. Privilegiando el uso de medios pacíficos, esta concepción apuesta por la “transformación pacífica de las tensiones y creación de nuevos objetivos” (p. 24).

Por su parte, desde el ámbito de la Educación para la Paz, Xesús Jares (2012) distingue dos diversas concepciones acerca de los conflictos. De acuerdo con el autor, estaría por un lado la concepción tradicional “derivada de la ideología tecnocrática-conservadora que lo asocia como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar” (p. 124), y por otro lado, la nueva concepción que recoge el modelo crítico-conflictual-noviolento de la Educación para la Paz en la que “el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales” (p. 137).

Como se puede observar, la visión constructiva o positiva de los conflictos resulta ser compatible con la perspectiva formativa del concepto de *convivencia escolar* y converge, así mismo, con los enfoques de la Filosofía para la Paz, de la Educación para la paz, y de la Psicología del conflicto, los cuales han venido llamando la atención desde hace algunas décadas, sobre el potencial que estas situaciones presentan para el crecimiento personal y social, cuando son manejadas a través de mecanismos pacíficos. No obstante, es menester considerar que, siendo el conflicto una situación susceptible de desembocar tanto en la convivencia como en la violencia, se plantea la necesidad de estudiar teórica y empíricamente los factores que podrían estar asociados a su manejo constructivo o destructivo, tal como se señaló. En ello se centra el interés de la presente investigación.

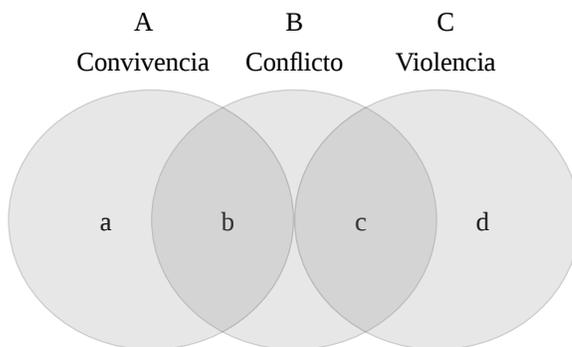
Distinciones entre conflicto, convivencia y violencia

Como se ha podido observar en los párrafos precedentes, la confusión entre conflicto y violencia tiene repercusiones importantes, teóricas y prácticas, las

cuales podrían moderarse con una adecuada delimitación. Por ello, en el presente trabajo se parte de la necesidad de diferenciar estos conceptos proponiendo distinguir cuatro tipos de situaciones, las cuales se representan en la Figura 1 con letras minúsculas (a, b, c y d).

En dicha Figura 1, el círculo de la izquierda (A) simboliza el conjunto de todas las situaciones de *convivencia* que puedan presentarse. Por su parte, el círculo de en medio (B) engloba a todas las situaciones de *conflicto*. Finalmente, el círculo de la derecha (C) abarca todas las posibles situaciones de *violencia*. De la intersección de estos tres conceptos surgen las mencionadas cuatro diferentes situaciones representadas por letras minúsculas (a, b, c y d), tal como se explicará a continuación.

Figura 1
Relaciones entre los conceptos de convivencia, conflicto y violencia



- a Situaciones de convivencia sin conflictos.
- b Conflictos que se manejan de manera pacífica.
- c Conflictos que se manejan de manera violenta.
- d Actos de violencia que ocurren sin que hubiera un conflicto previo.

Fuente: elaboración propia.

Situaciones de convivencia sin conflicto

Como se puede observar en la Figura 1, en primer lugar, encontramos (*área a*), situaciones concretas de interacción en las que los participantes sienten estar en

total sintonía; es decir, casos en que las personas se perciben inmersas en una experiencia de completa armonía y cordialidad. Un ejemplo podría ser una conversación entre un grupo de estudiantes en la que se perciben estar compartiendo juntos un momento agradable, o bien, el desarrollo de un trabajo colaborativo en el que las interacciones fluyen de manera coordinada y sin fricciones.

Conflicto sin violencia o constructivo

En segundo lugar, encontramos en la Figura 1 (*área b*) interacciones de conflicto que no implican violencia, como cuando se produce una discusión respetuosa o incluso amigable entre dos o más personas que exponen posturas divergentes en torno a una determinada cuestión, o una negociación amable entre dos estudiantes cuyos intereses o puntos de vista se contraponen.

Como se puede observar, el *área b* es común al concepto de convivencia y al de conflicto. Así, el concepto de convivencia (círculo A) implica siempre interacciones pacíficas, algunas coordinadas y otras en conflicto, pero siempre *no violentas*. Por su parte, el concepto de conflicto (círculo B) comparte con la convivencia esta *área b*, de desavenencias no violentas; sin embargo, contempla también otra dimensión: los conflictos violentos (*área c*), como veremos a continuación.

Conflicto con violencia o destructivo

En efecto, en tercer lugar, encontramos en la Figura 1 (*área c*) interacciones de conflicto dentro de las cuales ocurren conductas de violencia. Esta violencia puede ser verbal, psicológica o física. En el contexto de un conflicto, tales conductas generalmente son usadas por una o ambas partes ya sea de una manera instrumental para hacer valer su posición, o bien de manera expresiva, para manifestar ira, enojo u otras emociones negativas durante la interacción. Aquí tenemos, entonces, situaciones donde hay conflicto y *también* hay violencia, situaciones de conflicto manejadas con violencia.

Actos de violencia que ocurren sin el contexto de un conflicto previo

Finalmente, en cuarto lugar, encontramos en la Figura 1 (*área d*) situaciones de violencia que ocurren sin que exista un conflicto previo entre las partes. Aquí

estamos hablando de casos en los que simplemente hay una víctima que es agredida por un victimario o agresor. Pensemos, por ejemplo, en una persona que sufre un asalto, un secuestro, o una violación, cuando simplemente circulaba tranquila por la calle. Como se puede observar, en estos casos no existía un conflicto anterior entre los involucrados, sino que el acto de violencia simplemente irrumpió en el horizonte de vida de la víctima, alterando su flujo ordinario. En el contexto escolar, un ejemplo de este tipo se presenta cuando un estudiante es agredido por otro u otros, no habiendo entre ellos ningún desacuerdo previo. Los casos de *bullying* escolar (acoso escolar) son situaciones que, a menudo, caen dentro de esta categoría ya que, de acuerdo con Olweus (2007), suelen ocurrir sin provocación aparente por parte de la persona que lo sufre.

Este último aspecto aparentemente *gratuito* de muchas situaciones de acoso escolar, es similar a otros fenómenos de violencia que ocurren en nuestra sociedad. Tal hecho ha alertado a algunos autores, quienes nos llaman la atención acerca de la necesidad de considerar y reflexionar sobre situaciones de esta naturaleza. Dice Bauman (2018) a este respecto:

Fijémonos, por ejemplo, en lo que ocurre en los campus universitarios, en los colegios y en los acontecimientos públicos norteamericanos, fijémonos en los actos terroristas o en todo caso violentos que se emiten sin cesar en televisión, echemos un vistazo a la cartelera de los cines de nuestras ciudades, o a la lista de libros más vendidos en los últimos meses, y comprobaremos hasta qué punto estamos expuestos a diario al espectáculo de una violencia aleatoria, gratuita, injustificada: la violencia por la violencia, sin ninguna otra finalidad. El mal se ha trivializado de forma real y plena, y lo más importante, entre las consecuencias, está que nos hemos vuelto insensibles, o pronto lo seremos, a su presencia y a sus manifestaciones. Hacer el mal ya no exige motivaciones. El mal, incluido el acoso escolar, ¿no ha pasado quizá ya ostensiblemente de pertenecer a la clase de acciones encaminadas a lograr un objetivo (es decir, a su manera sensatas) a convertirse en un agradable pasatiempo y un entretenimiento (para un creciente número de espectadores)? (p. 63).

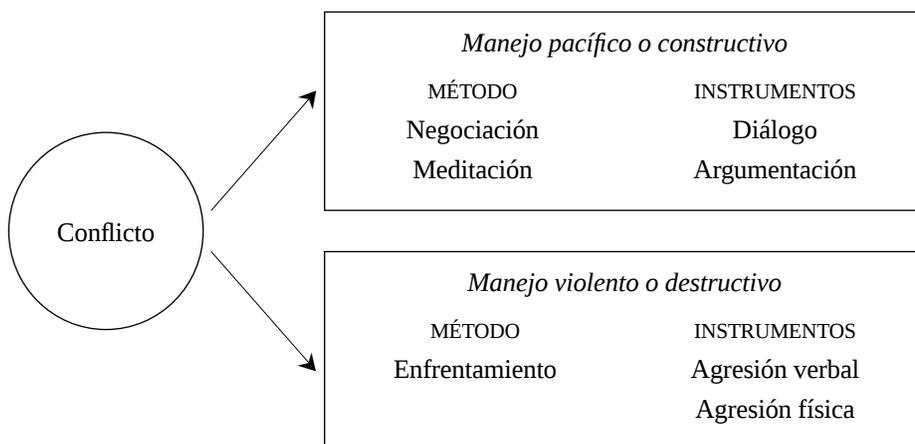
Valga esta referencia al pensamiento de Bauman, al menos como un indicativo de la necesidad y utilidad de diferenciar las *áreas c* y *d* de nuestra Figura 1, reconociendo la posibilidad de que se presenten actos de violencia fuera de un contexto de interacción conflictiva entre los involucrados. En el presente estudio, consideraremos al fenómeno de la *violencia escolar* abarcando ambas *áreas c* y *d*; mientras que los actos de agresión que ocurren como formas de manejar un conflicto pertenecerán solamente al *área c*.

Como se puede observar, la Figura 1 nos muestra en conjunto las relaciones entre los conceptos de *convivencia*, *conflicto* y *violencia* y, al hacerlo, nos ayuda a reflexionar sobre la vinculación que se presenta entre estos tres campos de investigación. Así, mientras que los estudios sobre convivencia comparten con los de conflicto el interés por describir, explicar y comprender los procesos que caracterizan a los *conflictos constructivos*; los estudios sobre violencia comparten con los de conflicto, a su vez, el interés por los procesos característicos de los *conflictos destructivos*. A su vez, el fenómeno de conflicto no agota esos otros dos campos, ya que en la convivencia cabe contar también aquellas interacciones no conflictivas que pueden presentarse en diversos escenarios de la vida, mientras que la violencia abarca también esos comportamientos de agresión que no buscan manejar un conflicto, sino que ocurren como ataques personales, incluso algunos de ellos de una manera *gratuita*. En este marco, la presente investigación se ha propuesto contribuir a estos campos de conocimiento indagando las posibles relaciones entre el manejo de conflictos y la violencia escolar, tal como se explicará en el curso de los siguientes apartados.

Enfoque estático y dinámico. Manejo constructivo y destructivo

Los conflictos pueden ser entendidos como situaciones de interacción en las cuales dos o más partes creen que existe una incompatibilidad entre sus respectivos cursos de acción. Esa incompatibilidad puede ser real o solamente percibida por los involucrados; no obstante, en cualquier caso, puede ser abordada de dos maneras básicas distintas: o a través de prácticas pacíficas como la argumentación y el diálogo, o bien, mediante conductas violentas como las distintas formas de agresión, tal como se muestra en la Figura 2.

Figura 2
El conflicto y las dos principales vías para su manejo



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, en esta Figura 2 se representan de otra manera las mismas áreas marcadas con las letras minúsculas *b* y *c* de la Figura 1, sólo que en el presente caso la Figura 2 permite distinguir un aspecto *estático*, simbolizado por el círculo de la izquierda, y uno *dinámico* representado por los recuadros de la derecha que siguen a las flechas.

Para comprender la trascendencia de la distinción mencionada, es menester señalar que en torno al uso del término *conflicto* a menudo se presenta cierta ambigüedad, la cual se deriva de que en muchas ocasiones se confunde al conflicto en sí mismo, con las maneras en que dicha situación es afrontada por las partes. Así, cuando se identifica al conflicto con las conductas agresivas empleadas en su manejo entonces se le toma como sinónimo de confrontaciones hostiles, guerras, enfrentamientos violentos, y peleas; en otros casos, cuando se conceptualiza al conflicto como un proceso que se desarrolla a través de las diversas fases de una interacción pacífica, se le considera equivalente a una discusión argumentada, a un diálogo o una negociación.

Con el fin de contribuir a dar cierta claridad en relación a estos usos, es que en el presente trabajo, como se ha señalado, se utilizará la expresión *conflic-*

to violento o destructivo para hacer referencia a un conflicto que está siendo abordado a través de actos de agresión; y se hablará de *conflicto constructivo o productivo* para los conflictos que son abordados de manera pacífica. En ambas expresiones, como se observa, se está enfocando al conflicto como un *proceso de interacción en curso*, es decir, en movimiento, y por tanto, corresponden a un *enfoque dinámico* del conflicto.

El término *conflicto* (sin adjetivos), por su parte, lo utilizaremos para referir a la *situación de conflicto* en sí misma, sin considerar la manera en que está siendo abordada por las partes. Este último término, entonces, corresponde a un *enfoque estático* del conflicto.

Diferenciar el enfoque estático y el dinámico es importante desde una perspectiva analítica, ya que permite al investigador observar, por un lado, los elementos que puedan ser comunes a las diversas situaciones de conflicto y, por otro, los métodos, modos e instrumentos implicados en su manejo, respectivamente. Autores como Entelman (2002) y Calvo (2014), han trabajado con una distinción de este tipo en sus respectivos abordajes teóricos. El mismo Calvo (2008), en un artículo titulado *Dos debates y una propuesta para la distinción entre negociar y argumentar*, propone diferenciar entre los métodos, los modos y los instrumentos empleados para solucionar un conflicto. Dentro de los métodos menciona a la negociación y al diálogo; dentro de los modos enumera a la imposición, la retirada o desistimiento, la conversión o allanamiento, y el compromiso (los cuales corresponderían a los estilos dominante, evitativo, complaciente y transigente que abordaremos en el presente trabajo); y dentro de los instrumentos menciona a las amenazas y a la argumentación.

Como se puede observar, el esquema expuesto en la Figura 2 no agota todo el campo posible de los métodos e instrumentos a ser utilizados para manejar un conflicto; no obstante, sí nos proporciona un marco útil para situar los objetivos, alcances y limitaciones de la presente investigación.

Así, para abordar el estudio de ambas maneras de manejar los conflictos (la constructiva o pacífica y la violenta o destructiva), en el presente trabajo utilizaremos la *Escala de Tácticas de Conflicto (Conflict Tactics Scales, CTS)* desarrollada por Straus (1979), para identificar el uso de la argumentación y de la agresión como tácticas empleadas en los conflictos entre pares adolescentes en

el contexto escolar, tal como se explicará a continuación. Más adelante, expon-dremos lo relativo a los estilos de manejo de conflictos. La expresión *manejo de conflictos*, en el presente trabajo, se utilizará para englobar ambos elementos: tácticas y estilos.

Tácticas de conflicto: argumentación y agresión

Las tácticas de conflicto se refieren a comportamientos que son utilizados por las personas como instrumentos para manejar un conflicto. Un individuo, por ejemplo, podría intentar imponer su postura sobre otro empleando para ello con-ductas como discutir en forma tranquila, insultar, amenazar o, incluso, golpear. En el Modelo de Tácticas de Conflicto tales comportamientos se engloban bajo dos grandes categorías: argumentación y agresión.

De acuerdo con Straus (1979), las tácticas de conflicto pueden entenderse como “el método utilizado para hacer avanzar el interés propio” (p. 76). Esta definición pareciera sugerir que el concepto de *tácticas* está pensado únicamente para el caso en que los individuos utilicen un estilo dominante de manejo de conflictos; sin embargo, en el presente estudio no se da por supuesta esta limitación, ya que como se ha mencionado, una de las preguntas de nuestra investigación es, precisamente, la cuestión de en qué medida la argumentación y la agresión podrían estar relacionadas con los distintos estilos de manejo de conflictos (do-minante, complaciente, evitativo, cooperativo). Por tanto, estudiaremos ahora el modelo de Tácticas de Conflicto sin presuponer la mencionada limitación.

Este modelo está estrechamente relacionado al desarrollo de la *Escala de Tácticas de Conflicto (Conflict Tactics Scales, CTS)* por el autor citado (Straus, 1979). La CTS es un instrumento psicométrico cuyos reactivos hacen referencia a conductas dadas en el desarrollo de un conflicto como, por ejemplo, discutir en forma tranquila, insultar o maldecir, amenazar, empujar, golpear, entre otras. En la Tabla 1, que viene más adelante, el lector puede observar los reactivos de la versión de la CTS empleada en el presente estudio; en el siguiente apartado haremos una descripción de ella.

Según lo que explica Straus (2007), la CTS “excluye deliberadamente actitu-des, emociones y evaluaciones cognitivas de las conductas” (p. 191), con el fin de hacer resaltar el *aspecto comportamental* como característico de las tácticas.

De hecho, al ser un instrumento de medida centrado en el aspecto comportamental, la CTS contempla la posibilidad de que los participantes reporten actos de agresión, aunque subjetivamente no los interpreten como tales.

De acuerdo con lo que señala el propio Straus (1979), el instrumento fue diseñado para evaluar tácticas correspondientes a tres modos de manejar los conflictos (*three modes of dealing with conflict*): la argumentación, la agresión verbal y la agresión física.

En primer lugar, la *argumentación (reasoning)* es definida por el autor como una aproximación intelectual a los conflictos (*an intellectual approach to the dispute*) consistente en el uso de la discusión racional (*rational discussion*), la argumentación (*argument*) y el razonamiento (*reasoning*) (ver Straus, 1979, p. 77). Con respecto a esta definición cabe mencionar que ponemos aquí los términos y las expresiones en el idioma original, junto a nuestra traducción, con el fin de que el lector pueda valorar el sentido de esta conceptualización. Por ejemplo, no es claro que traducir la palabra *approach* por *aproximación* aclare completamente el sentido de esta expresión, ya que el término en inglés parece aludir no solo a una cierta manera de mirar y entender a un determinado objeto (en este caso, los episodios de conflicto) sino también una cierta actitud hacia él. Asimismo, el término *argument* tiene muchas posibles traducciones al español (tales como disputa, discusión, pleito, argumentación, entre otras) aunque, en el presente contexto, parece hacer referencia a la actividad de argumentar, entendida como dar razones para sustentar un determinado punto de vista.

Straus (1979) señala que en sus primeros trabajos había denominado *Intelectualización (Intellectualization)* a la escala de argumentación; sin embargo, se encontró con que entre los terapeutas dicho término era utilizado para aludir a un mecanismo psicológico de carácter evasivo, lo cual contrastaba con el sentido que él quería darle. Dice el autor: “mi uso del término *intelectualización* tenía la intención de significar un enfoque activo y asertivo, pero también ‘civil’ y no agresivo (en el sentido de no malevolente) de los conflictos en la familia” (p. 77). Por tanto, decidió sustituir el término *intelectualización* por *argumentación (reasoning)*. Este último, no obstante, no está exento de problemas. El principal, dice el autor, es que “no denota adecuadamente el enfoque activo, de resolución de problemas y de poner los problemas en la mesa, que es tan crucial para la

gestión de conflictos” (p. 77). A pesar de ello, el uso de este término se mantiene hasta la actualidad.

En segundo lugar, la *agresión psicológica o verbal (verbal aggression)*, entendida en cuanto táctica de conflicto, hace referencia a “el uso de actos verbales y no verbales con los cuales simbólicamente se daña (*to hurt*) a otro” (Straus, 1979, p. 77). Aunque, como puede observarse, el autor utiliza la expresión *verbal aggression*, en el presente estudio hemos decidido usar *agresión psicológica o verbal* debido, por un lado, a que así es como suele ser denominada dicha escala en la literatura académica en nuestro idioma y, por otro lado, considerando que el propio Straus incluye en ella aspectos verbales y no verbales. Para efectos de su instrumento CTS, Straus (1979) define el término *agresión* de la siguiente manera: “un acto realizado con la intención de, o percibido como teniendo la intención de, lastimar a otra persona. La lesión puede ser simbólica, material o física” (p. 77).

En tercer lugar, la *agresión física (violence)*. Según el autor que seguimos, esta escala de la CTS refiere a “el uso de la fuerza física contra otra persona como un medio para resolver el conflicto” (Straus, 1979, p. 77). Como puede observarse, llama la atención que el autor haga uso del término *violence* en este contexto, restringiendo su significado a la violencia física. Como veremos más adelante, este empleo de dicha palabra corresponde a un uso concreto o específico (el cual contrastará con otros más amplios). Olweus (2007), por ejemplo, lo usa en un sentido bastante similar, tal como se comentará en el Capítulo 2.

De acuerdo con Straus (1979), la base teórica de la CTS es la teoría del conflicto formulada en las obras de autores como Simmel (1927), Coser (1961) y Dahrendorf (1962), la cual “asume que el conflicto es una parte inevitable de toda asociación humana; sin embargo, la violencia como una táctica para afrontar el conflicto no lo es” (Straus, Hamby, Mc-Coy y Sugarman, 1996, p. 284). Según esta teoría, sin los cambios provocados por el conflicto, los grupos sociales colapsarían ya que ello podría dar como resultado el estancamiento y la falta de adaptación a las nuevas circunstancias. No obstante, pese a que el conflicto es considerado inevitable y esencial para lograr un cambio positivo en las relaciones, se considera que los altos niveles del mismo pueden afectar el bienestar de los involucrados sobre todo cuando los medios con los cuales es manejado comprenden comportamientos hostiles. Según Straus (2007), “lo que

es dañino no es el conflicto en sí, sino el uso de la coerción, incluyendo la fuerza y la violencia, como una táctica para resolver los conflictos” (p. 190).

La CTS fue formulada originalmente por Straus (1979) como un instrumento para evaluar el empleo de la agresión y de la argumentación en el ámbito de las relaciones de pareja y familia. Es ese campo de investigación, la CTS es actualmente uno de los instrumentos mayormente utilizados a nivel mundial. Sin embargo, como bien explican Boone y Flint (1988), “las estrategias de resolución contenidas en la CTS son ampliamente empleadas fuera de la unidad familiar y, por tanto, la CTS puede ser una herramienta para la evaluación de la agresión en una variedad de relaciones” (p. 216). El propio Straus *et al.* (1996) mencionaron también la posibilidad de llevar a cabo este tipo de adaptaciones a diferentes contextos. Por tanto, en el presente estudio, se ha considerado pertinente emplear la CTS para evaluar la argumentación y la agresión como tácticas de conflicto entre adolescentes en el bachillerato, considerando algunos importantes antecedentes, tal como se explicará en el siguiente apartado.

Antes de ello, sin embargo, cabe señalar que existen al menos cuatro versiones de la CTS. La CTS1, propuesta, como se mencionó, hacia finales de los años setenta. En segundo lugar, la *Modified Conflict Tactics scale* (M-CTS), en la que se añadieron nuevos ítems y se modificó el formato de respuesta (Muñoz, Andreu, Graña, O’Leary y González, 2007). Posteriormente, apareció una versión orientada a identificar violencia ejercida sobre los hijos por los padres (*The Parent-Child Conflict Tactics Scales*, CTS-PC) (Straus, Hamby, Finkelhor, Moore y Runyan, 1998). Por último, otra versión de la CTS conocida como CTS2 (*Revised Conflict Tactics Scales*) fue propuesta por Straus *et al.* (1996). En el presente estudio, como se expondrá a continuación, trabajaremos con una versión de la M-CTS previamente adaptada a los conflictos entre pares adolescente en el contexto escolar.

Tácticas de conflicto en adolescentes

En el marco de todo lo anterior, el presente estudio tiene como antecedentes dos investigaciones previas. En primer lugar, la de Muñoz *et al.* (2007), quienes hicieron la traducción y adaptación de la M-CTS trabajando con una muestra amplia de adolescentes y jóvenes españoles. Esta traducción y adaptación es una referencia muy importante para nosotros ya que se trata de un estudio de valida-

ción del instrumento en población de adolescentes y jóvenes hispanohablantes; sin embargo, estuvo orientada a medir la violencia en las relaciones de noviazgo. Por tanto, Luna y De Gante (2015), partieron de esta versión para realizar una nueva adaptación del cuestionario orientada a investigar los conflictos entre pares adolescentes en el contexto escolar, trabajando para ello con una muestra de estudiantes mexicanos de educación secundaria (Nivel Medio Básico). A continuación, destacaremos algunos aspectos de estos dos estudios previos, considerando su utilidad para el presente trabajo.

El estudio de Muñoz *et al.* (2007), titulado *Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española*, se llevó a cabo con una muestra de 5,355 adolescentes y jóvenes pertenecientes a la Comunidad de Madrid, los cuales tenían un rango de edad de 16 a 26 años. La muestra inicial era mayor, pero sólo se tomaron en cuenta para el estudio a aquellos participantes que respondieron tener pareja o haber tenido pareja al momento de la aplicación del instrumento. Los autores analizaron los datos empleando una técnica conocida como Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Esta técnica “permite determinar si nuestro modelo teórico se ajusta a los datos empíricos obtenidos en la investigación” (Muñoz *et al.*, 2007, p. 694). El modelo teórico que los autores pusieron a prueba contemplaba cuatro factores medidos por la M-CTS: a) razonamiento-argumentación, b) agresión verbal-psicológica, c) agresión física leve, y d) agresión física grave. Los resultados confirmaron un ajuste adecuado de este modelo de cuatro factores a los datos empíricos recabados. Los autores definieron cada uno de mencionados factores, de la siguiente manera:

- a) La *argumentación* “supone la forma menos agresiva de resolución de conflictos” (Muñoz *et al.*, 2007, p. 696). Incluye conductas como discutir en forma tranquila, y buscar información para apoyar los propios puntos de vista.
- b) La *agresión psicológica/verbal* está “dirigida a la resolución de conflictos a través de insultos, discusiones y amenazas verbales” (Muñoz *et al.*, 2007, p. 696). Incluye conductas como insultar o maldecir, negarse a hablar, marcharse molesto, y fastidiar o provocar.
- c) La *agresión física leve* “refleja una serie de tácticas agresivas manifestadas a través del contacto físico o corporal con la víctima [...], pero no implican daños o lesiones físicas graves” (Muñoz *et al.*, 2007, p. 696). Incluye conductas

como amenazar con un objeto, sujetar físicamente a otro, golpear o patear, empujar o morder.

- d) Por último, la *agresión física grave* quedó compuesta por reactivos que “reflejan el uso de tácticas físicas cuyas consecuencias son graves para la propia integridad de la pareja-victimizada” (Muñoz *et al.*, 2007, p. 696). Incluye conductas como dar una golpiza, amenazar con un cuchillo o arma, e intentar ahorcar.

El segundo estudio antecedente para la presente investigación es el artículo titulado *Agresión interpersonal y gestión de conflictos en adolescentes: adaptación de la Escala de Tácticas de Conflicto al contexto escolar*, realizado por Luna y De Gante (2015). Estos autores se propusieron adaptar la CTS al contexto escolar con el fin de evaluar las tácticas de conflicto empleadas por pares adolescentes de nivel secundaria. La muestra de su investigación estuvo conformada por 346 estudiantes pertenecientes a dos planteles públicos de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México, distribuidos en los tres grados (anualidades), con rango de edad de 11 a 15 años. Los autores tomaron como punto de partida la versión validada de la M-CTS, hecha por Muñoz *et al.* (2007) en España, según el estudio que citamos en los párrafos precedentes. Los autores, adaptaron los reactivos y las instrucciones del cuestionario al contexto escolar considerando, específicamente los conflictos del adolescente con sus compañeros y compañeras de escuela. Además, agregaron cuatro reactivos a la escala de argumentación debido a que en el estudio citado de Muñoz *et al.* (2007) dicha escala había presentado un índice bajo de confiabilidad.

Una vez aplicado el instrumento, Luna y De Gante (2015) llevaron a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el fin de evaluar si el modelo de cuatro factores señalado anteriormente, se ajustaba adecuadamente a los datos obtenidos. Los resultados fueron positivos, confirmándose la validez de dicho modelo en el contexto de las relaciones entre compañeros de escuela. En la Tabla 1 se presentan los cuatro factores validados en este estudio, con sus respectivos reactivos (indicadores).

Tabla 1
Categorías e indicadores de la Escala de Tácticas de Conflicto,
adaptada al contexto escolar¹

Factores	Indicadores
Argumentación	1. ¿Has discutido de forma tranquila? 2. ¿Has buscado información para apoyar tu punto de vista? 19. ¿Has tratado de convencerlos con explicaciones? 20. ¿Has tratado de demostrarles de manera tranquila y con razones, que estaban equivocados? 21. ¿Has intentado expresar tu opinión de manera lógica? 22. ¿Has intentado arreglar las cosas hablando en vez de pelear?
Agresión psicológica o verbal	4. ¿Has insultado o maldecido a algún compañero(a)? 5. ¿Te has negado a hablar con tu compañero(a) o compañeros acerca de un tema? 6. ¿Te has marchado molesto? 8. ¿Has dicho o hecho algo para fastidiar o “cucar” (provocar)? 9. ¿Has amenazado con golpear o lanzar algún objeto? 10. ¿Has intentado sujetar físicamente a algún compañero(a)?
Agresión física media	13. ¿Has empujado o agarrado a algún compañero(a)? 14. ¿Has golpeado en la cara a algún compañero(a)? 15. ¿Has golpeado o mordido a algún compañero(a)?
Agresión física grave	11. ¿Has lanzado algún objeto a algún compañero(a)? 12. ¿Has golpeado, pateado o lanzado algún objeto a algún compañero(a)? 16. ¿Has intentado ahorcar a algún compañero(a)? 17. ¿Has dado una gorpiza (“tranquiza”, “madriza”) a algún compañero(a)? 18. ¿Has amenazado a algún compañero(a) con un cuchillo o arma?

*Nota*¹. Según el estudio de Luna y De Gante (2015).

Fuente: elaboración propia, a partir de la información del estudio citado.

Cabe mencionar que durante el proceso de análisis llevado a cabo por Luna y De Gante (2015), hubo dos reactivos de la versión original que presentaron malos indicadores psicométricos y que, por lo tanto, fueron eliminados de la versión final y no aparecen por ello en la Tabla 1. Tales reactivos fueron: el número 3 que decía *¿Has llamado o intentado llamar a otra persona para que ayude a arreglar las cosas?* y el número 7 que preguntaba *¿Has llorado?*

Con respecto a esto, los autores hicieron notar que el reactivo 3 implica recurrir a un tercero, a diferencia de los otros reactivos de la escala de argumentación, los cuales hacen referencia a conductas de negociación efectuadas directamente por el propio participante (véase Tabla 1). Según Medina y Munduate (2005), “lo esencial de la negociación no difiere en función de la aparición de terceras personas; no obstante, sí difieren las características del proceso negociador” (p. 120).

Por su parte, con relación al reactivo 7, los autores hicieron notar que Muñoz *et al.* (2007) ya habían comentado que este ítem “no denota tácitamente la presencia de motivación agresiva verbal o psicológica” (p. 697). Así que este resultado incluso puede interpretarse como un indicio de que, tal vez, los adolescentes no consideren el llorar durante un conflicto, necesariamente, como una conducta de agresión psicológica o verbal.

Luna y De Gante (2015), además, llevaron a cabo un análisis comparativo de los participantes de su estudio por género y edad, con el fin de identificar si se presentaban diferencias estadísticamente significativas en las tácticas de conflicto, en función de dichas variables.

Con relación al género, los adolescentes hombres presentaron puntajes más altos en agresión física grave. De acuerdo con los autores, este hallazgo coincide con la literatura sobre Psicología de la adolescencia en donde se ha encontrado de manera consistente una tendencia de los varones adolescentes a exhibir mayor agresión física; así como con los estudios sobre violencia escolar donde ser varón ha mostrado ser una característica importante de este tipo de agresión.

En cuanto a la edad, los resultados mostraron una posible tendencia del grupo de 11 y 12 años a presentar menor agresión psicológica o verbal y física grave respecto del grupo de 14 y 15 años. Según los autores, este resultado coincide con estudios previos sobre violencia escolar donde se ha encontrado, también, un aumento de la agresión asociado a la edad.

Finalmente, además de estudiar las propiedades de validez y confiabilidad del instrumento, y las diferencias por género y edad, Luna y De Gante (2015) realizaron también un análisis correlacional entre las cuatro escalas de la CTS (argumentación, agresión psicológica o verbal, agresión física media, y agresión física grave) y tres estilos de manejo de conflictos medidos con el *Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos* de Ross y DeWine (1988): a) estilo enfocado en sí mismo, de carácter dominante y agresivo; b) estilo enfocado en la otra parte, de carácter complaciente hacia la otra parte, y c) el estilo enfocado en el problema, de carácter colaborativo.

Los resultados de este análisis correlacional fueron los siguientes. En primer lugar, el estilo enfocado en sí mismo correlacionó positivamente con agresión en todas sus modalidades. Según los autores, este resultado es congruente con la literatura en la que se ha asociado a los estilos dominantes con actitudes de aceptación o justificación de la violencia y con conductas sociales agresivas.

Por su parte, los estilos enfocados en la otra parte y enfocado en el problema (caracterizados ambos por una alta cooperatividad o alta preocupación por los intereses de la otra parte) correlacionaron positivamente con argumentación. De acuerdo con los autores, este resultado es congruente con otros estudios en los que se ha encontrado que los estilos colaborativos y los complacientes se relacionan con habilidades de comunicación.

En general, como se puede observar, los resultados obtenidos en el estudio de Luna y De Gante (2015) apoyan una relación de las tácticas de agresión (psicológica o verbal, física media y física grave) con el estilo dominante, y de la argumentación con los estilos orientados a la cooperación. Tales resultados son congruentes con la literatura y contribuyen a ampliar y profundizar la discusión sobre la vinculación entre estilos y tácticas de manejo de conflictos, considerando sobre todo el contexto de las relaciones entre los adolescentes en la escuela.

Dentro de las limitaciones de su estudio, los autores señalaron que el mismo había sido realizado únicamente con adolescentes de nivel secundaria; por ello, recomendaron considerar para el futuro otros niveles educativos.

En el contexto de lo anterior, y con el fin de contribuir al desarrollo de esta línea de investigación, es que el presente trabajo se planteó, como uno de sus objetivos, explorar las relaciones entre tácticas de conflicto y estilos de manejo

de conflictos en una muestra de adolescentes estudiantes de bachillerato, tomando en cuenta que el estudio mencionado de Luna y De Gante (2015), se había llevado a cabo con adolescentes de secundaria. En ese marco, a continuación, se hará referencia al Modelo de Doble Preocupación sobre estilos de manejo de conflictos, el cual será empleado en esta investigación.

El Modelo de Doble Preocupación

Los estilos de manejo de conflictos pueden definirse como las maneras en que los individuos se comportan habitualmente al hacer frente a situaciones de conflicto interpersonal. De acuerdo con Luna (2018a), estos estilos “caracterizan las orientaciones actitudinales y comportamentales que las partes asumen frente a un conflicto” (p. 13); es decir, no se trata propiamente de conductas específicas sino de *modos* de comportamiento que suponen una cierta forma de mirar y de entender a los conflictos, y una determinada disposición hacia *qué hacer* con ellos.

Para el estudio de estos estilos nos basaremos en el Modelo de Doble Preocupación (*Dual Concern Model*), propuesto originalmente por Blake y Mouton (1964, 1970), el cual es uno de los más importantes en este campo (Donohue y Cai, 2014). De él, se han construido diversas e importantes versiones a lo largo de los años (por ejemplo, Rahim, 1983, 2001; Rubin, Pruitt y Kim, 1994; Thomas y Kilmann, 1974), no obstante, todas ellas comparten una serie de elementos que comentaremos a continuación.

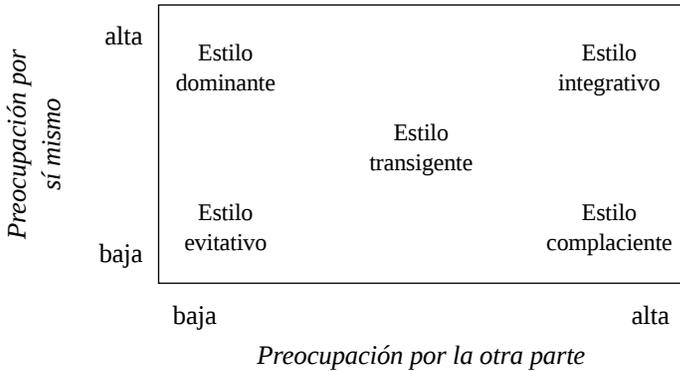
El Modelo de Doble Preocupación propone que el estilo de manejo de conflictos de un individuo está definido por la interacción de dos dimensiones: a) el grado de preocupación que el sujeto tenga acerca de cómo los resultados del conflicto puedan afectar a sus intereses, y b) el grado de preocupación de dicha persona con respecto a cómo los resultados del conflicto puedan afectar a su contraparte. Los diferentes estilos de manejo de conflictos vienen definidos por diversas combinaciones de ambas dimensiones, tal como se explicará a continuación (véase Figura 3).

Estilo dominante

Cuando en el sujeto se combina una alta preocupación por sí mismo con una baja preocupación por la otra parte, dicho individuo tenderá a adoptar actitudes

Figura 3

Modelo de Doble Preocupación sobre estilos de manejo de conflictos



Fuente: elaboración propia, a partir de Rahim (2001).

y comportamientos dominantes. Ello significa que en ese conflicto la persona intentará satisfacer sus propios intereses u obtener los resultados que le benefician, sin considerar los de la contraparte e, incluso, a costa de los intereses de ésta. A este estilo se le ha denominado rivalizar, dominar, forzar, competir, confrontar, entre otros.

Estilo complaciente

En segundo lugar, si se combina una alta preocupación por la otra parte con una baja preocupación por sí mismo, el sujeto tenderá a complacer al otro individuo. En dichos conflictos, la persona estará inclinada a satisfacer los intereses del otro, incluso a costa de sacrificar o de no considerar los resultados propios. A este estilo se le ha denominado complaciente, estilo de ceder, servilismo, conceder, acomodación, conformidad, sumisión, entre otros.

Estilo integrativo

En tercer lugar, si la persona tiene una alta preocupación por los resultados de las dos partes en conflicto, entonces su estilo tenderá a ser integrativo. Es decir, si el sujeto tiene un interés elevado por la contraparte, pero al mismo tiempo está altamente interesado en sus propias necesidades, se sentirá inclinado a buscar una

solución en la que ambos puedan ser satisfechos plenamente. Así, el individuo procurará integrar los intereses de uno y otro en una solución de mutuo beneficio. A este estilo se le ha denominado estilo colaborativo, integrativo, solución de problemas, entre otros.

Estilo evitativo

En cuarto lugar, con una baja preocupación por los resultados de ambas partes el sujeto se inclinará a evitar el conflicto. Es decir, si el individuo percibe que tanto él como la otra parte tienen poco que ganar o perder, tenderá entonces a evitar la confrontación e, incluso, la interacción. Debido a ello, este estilo ha sido denominado como inacción, retirada, evitación, estilo evasivo, entre otros.

Estilo transigente

Por último, si el sujeto tiene una preocupación moderada tanto por sí mismo como por la otra parte envuelta en el conflicto, se inclinará a transigir. Es decir, el individuo estará dispuesto a ceder algo a cambio de que la contraparte también lo haga, satisfaciendo así los intereses de ambas, aunque sólo parcialmente. Como se ve, lo que se busca es llegar a una solución aceptable para las dos partes, a través de un proceso de concesiones mutuas. Este estilo de compromiso también ha sido denominado estilo comprometido, estilo de concesiones mutuas, estilo de convenir, entre otras.

Como puede apreciarse en la Figura 3, el estilo transigente ocupa un lugar intermedio en ambas dimensiones de preocupación. A través de dicho estilo, los individuos renuncian a parte de su interés propio, pero no tanto como si adoptaran el estilo complaciente, e igualmente, se muestran involucrados en lograr una solución que integre los intereses de ambas partes, pero sólo de manera parcial.

Finalmente, cabe también agregar un comentario adicional para llamar la atención acerca de la naturaleza del estilo integrativo. Como se dijo, en este estilo la persona busca una alternativa de solución al conflicto en la cual sea posible satisfacer *plenamente* tanto los intereses de la contraparte como los propios, lo cual a menudo no es algo fácil de alcanzar. Debido a esto, el estilo integrativo muchas veces demanda una estrecha colaboración entre los involucrados me-

dian­te la apertu­ra, el inter­cambio de in­for­ma­ción y el exa­men de las di­fe­ren­cias para lle­gar a una pro­pues­ta que in­te­gre los in­te­re­ses de am­bos. De acuer­do con Follet (2005), la in­te­gra­ción plena exi­ge a los su­je­tos im­pli­ca­dos una au­tén­ti­ca la­bor de co­mu­ni­ca­ción, in­te­li­gen­cia, per­spi­ca­cia e in­ven­ti­va ya que se tra­ta de un pro­ce­so crea­ti­vo me­diante el cual algo nue­vo debe sur­gir. Para que ello ocu­rra, es me­ne­ster que las per­so­nas am­plíen su per­spec­ti­va por en­ci­ma de sus res­pec­ti­vas po­si­cio­nes y con­struyan en su pen­sa­mien­to e im­a­gi­na­ción so­lu­cio­nes po­si­bles. Estas ca­rac­te­rís­ti­cas del es­ti­lo in­te­gra­ti­vo le dan una com­ple­ji­dad es­pe­cial, para la cual se re­qui­eren par­ti­cu­la­res con­di­cio­nes de con­fian­za mu­tua, así como el de­sar­rol­lo de ha­bi­li­da­des psi­co­so­cia­les en los in­di­vi­duos, en un gra­do ma­yor que en los otros es­ti­los.

Con res­pec­to a la pre­gun­ta sobre cuál de estos es­ti­los es el me­jor, cabe men­cio­nar que la res­pues­ta no es sen­ci­lla, ya que te­ne­mos al me­nos dos pos­tu­ras dis­tin­tas. Por un la­do, hay au­to­res como Follet (2005), Blake y Mouton (1970) y Rubin *et al.* (1994) que con­si­de­ran que el es­ti­lo in­te­gra­ti­vo es el me­jor. Por otro la­do, sin em­bar­go, hay au­to­res que, por el con­tra­rio, sos­tie­nen que cada uno de los es­ti­los de ma­ne­jo de con­flic­tos puede ser apro­pia­do o inapro­pia­do de­pen­diendo de la si­tuación. Por ejem­plo, según Rahim (2001) “la se­lec­ción y el uso de cada es­ti­lo puede ser con­si­de­ra­do como un es­ti­lo de ga­nar-ga­nar, siem­pre que se uti­lice para la me­jora del in­di­vi­duo, del gru­po, y de la efi­ca­cia de la orga­ni­za­ción” (p. 30). A la pri­me­ra de estas pos­tu­ras le he­mos llama­do *nor­ma­ti­va*, y a la se­gun­da *con­tingen­cial* (Luna, 2020).

Por nues­tra parte, en este tra­ba­jo no es dable to­mar una pos­tu­ra pre­via al res­pec­to, ya que una de las pre­gun­tas de in­ves­ti­ga­ción que se han plan­teado con­si­ste, pre­ci­sa­men­te, en di­lucidar qué re­la­cio­nes pu­die­ran darse en­tre los es­ti­los de ma­ne­jo de con­flic­tos, las tácti­cas de con­flic­to y la vio­len­cia es­co­lar. Por tan­to, este debe ser un pun­to a dis­cu­tir a partir de los re­sul­ta­dos que ar­roje el pre­sen­te es­tudio.

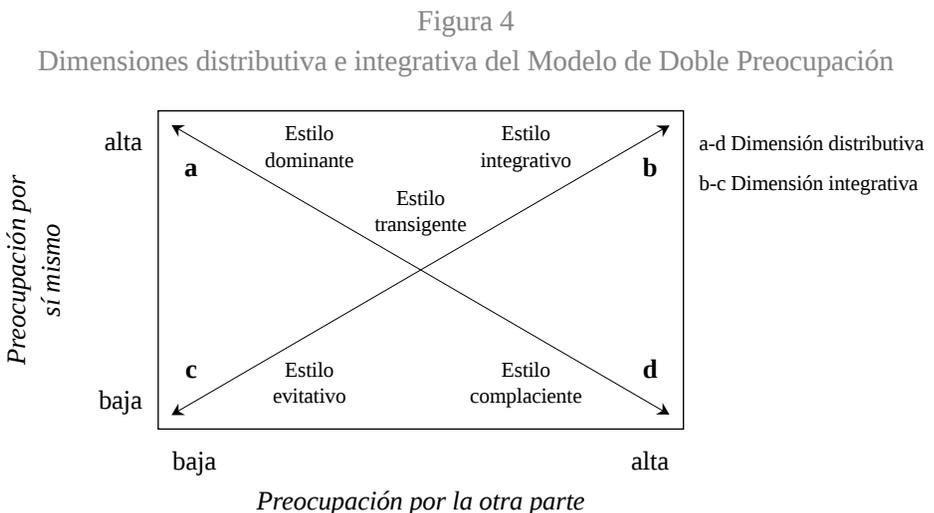
Di­men­sio­nes in­te­gra­ti­va y dis­tri­bu­ti­va

Además de las men­cio­na­das dos di­men­sio­nes de pre­o­cu­pa­ción, en la li­te­ra­tu­ra suele ha­cerse re­fe­ren­cia a dos ti­pos bá­si­cos de ne­go­cia­ción: la in­te­gra­ti­va y la dis­tri­bu­ti­va. Según Medina y Munduate (2005), en la ne­go­cia­ción dis­tri­bu­ti­va

los resultados de las partes se encuentran relacionados de manera inversa. Esto quiere decir que todo lo que una de las partes gane la otra lo perderá. Por ello también se conoce a este tipo de negociación como ganar-perder o como negociación de pastel fijo ya que, si se divide un pastel, cada rebanada que se lleve una de las partes implicará una menos para la contraparte. Por el contrario, según estos mismos autores, la negociación integrativa se caracteriza porque en ella los resultados de las partes pueden estar directamente relacionados, de modo que es posible aumentar los beneficios de las dos partes simultáneamente. Por ello también se conoce a este tipo de negociación como ganar-ganar. Si seguimos la analogía del pastel diríamos que se trataría de negociaciones donde se busca aumentar el pastel para beneficio de ambas partes, en lugar de solamente disputarse las rebanadas existentes.

La distinción entre estos dos tipos de negociación es relevante para el presente trabajo en cuanto a que es útil para identificar dos nuevas dimensiones del Modelo de Doble Preocupación: la dimensión distributiva y la integrativa (véase Figura 4).

De acuerdo con Rahim (2001), la dimensión de integración o dimensión integrativa representa la medida (alta o baja) en que se satisfacen simultáneamente



Fuente: elaboración propia, a partir de Medina y Munduate (2005) y Rahim (2001).

te ambos intereses de las partes involucradas en el conflicto. Esta dimensión tendría en un extremo al estilo evitativo, en el que no se satisface el interés de ninguna de las dos partes. Como punto intermedio se encontraría el estilo transigente, ya que en éste se satisfacen parcialmente los intereses de ambas partes (cada parte obtiene algo, pero cede algo a su vez). En el otro extremo de la dimensión integrativa estaría el estilo integrativo o colaborativo, en el que se satisfacen completamente los intereses de las dos partes. Según este autor, la dimensión integrativa representa la cantidad de satisfacción recibida por ambas partes simultáneamente (es decir, uno mismo y los otros).

Por el contrario, según el mismo Rahim (2001), la dimensión distributiva representa la cantidad de satisfacción recibida por una de las partes (es decir, uno mismo o los otros). Como se señaló, en la dimensión distributiva los intereses de ambas partes se encuentran inversamente relacionados, de modo que a medida que una parte obtiene mayor satisfacción de sus intereses la parte contraria obtendrá menor satisfacción, y viceversa. De acuerdo con el autor citado, la dimensión distributiva tiene en un extremo al estilo dominante y en el otro al estilo complaciente. En el primero, la persona intenta obtener una alta satisfacción de sus propios intereses, teniendo una baja satisfacción de la contraparte. En el complaciente, el sujeto intenta obtener una alta satisfacción de los intereses de la contraparte, teniendo una baja satisfacción de los intereses propios. Por su parte, en un punto intermedio de la dimensión distributiva (entre el estilo dominante y el complaciente), el estilo transigente o de compromiso representa una satisfacción parcial de los intereses de ambas partes.

Como puede observarse, el estilo de compromiso o transigente representa el punto de intersección de las dos dimensiones (integrativa y distributiva); es decir, una posición intermedia donde cada parte cede parcialmente ante la otra y obtiene a su vez concesiones (aspecto distributivo) a fin de lograr una integración parcial de los intereses de ambas (aspecto integrativo).

Estilos de manejo de conflictos en adolescentes

A lo largo de los años los especialistas han formulado diversas versiones del Modelo de Doble Preocupación. Algunas de estas versiones contemplan cinco estilos; otras, en cambio, consideran únicamente cuatro, y otras contemplan úni-

camente tres. Thomas y Kilmann (1974), por ejemplo, consideran cinco estilos (evitar, competir, ceder, comprometerse y colaborar); la versión de Rubin *et al.* (1994) abarca cuatro (inacción, confrontar, ceder y solucionar problemas), la de Ross y DeWine (1988) considera tres (ceder o centrarse en el otro, colaborar o centrarse en el problema, y competir o centrarse en uno mismo), entre otras.

Sobre este punto es muy importante tener en cuenta que las discusiones acerca de la cantidad de estilos aceptables en un modelo, no versan únicamente sobre una cuestión puramente teórica o especulativa, sino que tocan también, y sobre todo, a la validez empírica de dichos modelos. Dicho de otro modo, lo que está en juego es el problema de qué modelos se ajustan a los datos de una manera mejor y más consistente, a lo largo de un conjunto de estudios (Luna, 2018a). Esta observación será significativa para la presente investigación, considerando el caso específico de los estilos de manejo de conflictos de los adolescentes, tal como se apreciará en el presente apartado.

Dentro de la tradición del Modelo de Doble Preocupación, en el presente estudio nos basaremos en la versión de Rahim (2001). Este autor diferenció a los estilos de manejo de conflictos interpersonales considerando dos dimensiones básicas: la preocupación por sí mismo (*concern for self*) y la preocupación por otros (*concern for others*). La primera explica el grado (alto o bajo) en el cual una persona intenta satisfacer sus propias preocupaciones; la segunda, el grado (alto o bajo) en el cual una persona desea satisfacer las preocupaciones de la contraparte en el conflicto. De acuerdo con Rahim estas dimensiones representan las orientaciones motivacionales de un individuo determinado durante un conflicto. La combinación de ambas tiene por resultado cinco específicos estilos de manejo de conflictos: dominante (*dominating*), complaciente (*obliging*) evitativo (*avoiding*), transigente (*compromising*) e integrativo (*integrating*).

Este modelo fue formulado originalmente para ser usado en el ámbito organizacional. No obstante, como se explicará enseguida, ha sido empleado también con buenos resultados en otros ámbitos tales como los conflictos de pareja, con los padres y con los amigos (por ejemplo, Castellano, Velotti, Crowell y Zavattini, 2014; Lin, Lin, Huang y Chen, 2016; Ricco y Sierra, 2017). También ha sido utilizado para estudiar estilos de manejo de conflictos entre pares adolescentes en el contexto escolar; por ejemplo, Chang y Zelihic (2013) en Taiwán, Colsman

y Wulfer (2002) en Estados Unidos, De Conti (2014) en Italia, y Luna (2017) y Luna *et al.* (2018) en México.

Para evaluar los cinco estilos de su modelo, su creador desarrolló el *Rahim Organizational Conflict Inventory-II* (ROCI-II; Rahim, 1983). Este instrumento tiene tres versiones las cuales evalúan la manera en que un miembro de una organización maneja sus conflictos con superiores, subordinados y pares, respectivamente. El ROCI-II ha sido traducido y adaptado a diversos idiomas y culturas. Como ejemplo cabe mencionar los estudios de Dixit y Mallik (2008) para la India; Munduate, Ganaza y Alcaide (1993) para España, y Ramírez-Landeta y Borges-Grün (2011) para Brasil, entre otros. En la actualidad, el cuestionario ha sido ya ampliamente utilizado en decenas de estudios sobre conflictos y manejo de conflictos en las organizaciones alrededor del mundo.

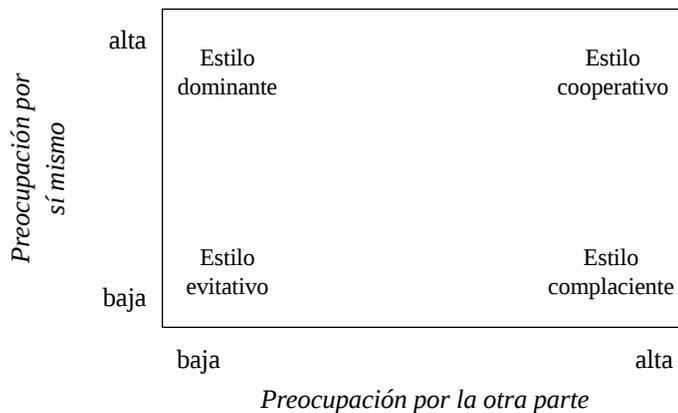
A este respecto es importante considerar lo siguiente. Por un lado, si bien en muchos de los estudios señalados se ha replicado la estructura factorial original de cinco factores (dominante, complaciente, transigente, evitativo e integrativo) en el ámbito organizacional, cabe mencionar que en otros ámbitos se ha encontrado que una solución de cuatro factores (en lugar de la de cinco) sería más apropiada. Por ejemplo, en el caso de conflictos con padres, amigos y hermanos (Hammock, Richardson, Pilkington y Utley, 1990),

Como ejemplo, cabe mencionar el estudio de DeBates (1999) en el que se hizo una adaptación del ROCI-II para evaluar los estilos de manejo de conflictos que los adolescentes emplean cuando tienen conflictos con sus mejores amigos del mismo sexo. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 393 adolescentes de 13 a 15 años en Dakota, Estados Unidos. Una vez realizado un análisis factorial exploratorio, la autora encontró una composición de cuatro factores (*compromising/collaborating*, *accomodating*, *avoiding*, y *dominating*). Así, como se puede observar, DeBates mostró la plausibilidad de un factor común subyacente a los reactivos correspondientes a los estilos comprometido (*compromising*) e integrativo (*collaborating*), en el ámbito evaluado.

Más arriba se hizo mención de algunos estudios en que se ha empleado el modelo de Rahim en el ámbito de los conflictos entre pares adolescentes en la escuela. Es importante señalar a este respecto, que tales estudios han considerado una distinta composición del ROCI-II: Chang y Zelihic (2013), De Conti

(2014) y Luna (2017) utilizaron el instrumento ateniéndose a su formulación original de cinco estilos; en cambio, Colman y Wulfer (2002) consideraron sólo cuatro estilos de manejo de conflictos. Debido a estas discrepancias, Luna *et al.* (2018) se plantearon poner a prueba la validez del modelo analizando las propiedades psicométricas del ROCI-II, en una versión adaptada para estudiar los estilos de manejo de conflictos entre pares adolescentes en el contexto escolar. En el estudio participaron 663 estudiantes mexicanos de una preparatoria pública con rango de edad de 15 a 19 años. Una vez realizado el trabajo de campo los autores llevaron a cabo el examen de los datos empleando la mencionada técnica de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Los resultados aportaron información relevante para sustentar una estructura conformada por cuatro factores: a) estilo dominante, b) estilo complaciente, c) estilo evitativo, y d) estilo cooperativo (véase Figura 5).

Figura 5
Cuatro estilos de manejo de conflictos en adolescentes



Fuente: elaboración propia, a partir de Luna *et al.* (2018).

Con relación a este hallazgo, cabe comentar lo siguiente. Como se señaló, el modelo original de Rahim (2001) contempla cinco estilos: dominante, complaciente, evitativo, transigente e integrativo. No obstante, Luna *et al.* (2018) encontraron una alta correlación entre los estilos transigente e integrativo, a gra-

do tal, que resultó más consistente considerarlos como un solo estilo, al cual llamaron *estilo cooperativo*, tal como se muestra en la Figura 5.

Tal como se explicó más arriba, en el modelo original la diferencia entre tales dos estilos estriba en que en el transigente los individuos están dispuestos a ceder parte de su interés con el fin de llegar a un acuerdo mediante concesiones mutuas, mientras que en la integración se busca de manera creativa una solución en la cual se logren satisfacer íntegramente los intereses de ambas partes sin que nadie tenga que ceder nada. Así, el hallazgo de Luna *et al.* (2018) indicó, por tanto, que los estudiantes adolescentes de bachillerato parecen no distinguir de manera consistente entre los estilos integrativo y transigente, lo cual puede ser un dato a tomar en cuenta para comprender la naturaleza de sus interacciones en situaciones de conflicto.

Por lo anterior, en el presente estudio nos apoyaremos en esta formulación del Modelo de Doble Preocupación de cuatro estilos (dominante, complaciente, evitativo y cooperativo) ya que, como puede apreciarse, ha mostrado ser consistente y útil para conceptualizar y evaluar estilos de manejo de conflictos en adolescentes en nuestro contexto. De esta manera, exploraremos las relaciones que pudieran presentarse entre los estilos de manejo de conflictos así definidos, las tácticas de conflicto y la violencia escolar. Antes de ello, sin embargo, debemos hacer referencia a algunos elementos que serán de gran relevancia y utilidad para nuestra investigación, a los cuales se hará referencia en los próximos apartados.

La dimensión de agresividad-asertividad en el Modelo de Doble Preocupación

Cerraremos el presente Capítulo 1 haciendo una breve referencia a tres elementos relacionados con el manejo de conflictos en adolescentes, los cuales serán de gran relevancia y utilidad en la interpretación y discusión de los resultados del estudio empírico que se llevará a cabo más adelante. El primero de tales elementos se refiere a la dimensión de asertividad-agresividad del Modelo de Doble Preocupación, propuesta recientemente por Luna (2020). El segundo elemento se refiere a la concepción de la llamada gestión de conflictos (*conflict management*) y, en ese marco, a las condiciones bajo las cuales en dicha perspectiva se piensa que los conflictos podrían ser constructivos o productivos. Finalmente, el

tercer elemento se refiere al concepto de *socialización diferencial por género*, el cual será importante para la consideración del papel del género en las relaciones entre las variables del mencionado estudio empírico. En ese tenor, en el presente apartado nos referiremos el primero de los elementos mencionados. Abordaremos los otros dos elementos en las siguientes dos secciones que cierran este Capítulo 1.

Luna (2020) propone considerar que cada uno de los estilos de manejo de conflictos interpersonales del Modelo de Doble Preocupación podría expresarse bajo dos modalidades: a) pacífica-assertiva, o b) violenta-agresiva. De acuerdo con el autor:

En términos generales, un estilo de manejo de conflictos se presentará bajo una modalidad agresiva cuando la persona tienda a emplear modos de comportamiento que impliquen falta de respeto y consideración hacia los otros, tales como amenazar, ridiculizar, culpar, exigir, presionar, insultar, ofender, reclamar, forzar, entre otros. Por su parte, un estilo de manejo de conflictos será assertivo cuando, independientemente del fin que persiga, la persona aborde la situación usando maneras que impliquen respeto y consideración hacia las otras personas, tales como proponer, pedir, solicitar, convidar, invitar, tratar de persuadir, entre otros (Luna, 2020, p. 21).

Dado que en el presente trabajo abordaremos el estudio de los estilos de manejo de conflictos de los adolescentes con un modelo que contempla cuatro estilos (dominante, complaciente, evitativo, cooperativo), tal como se explicó, conviene explicar este planteamiento señalando que ello implicaría una modalidad assertiva y una agresiva para cada uno de ellos.

Así, por ejemplo, una persona que utiliza un estilo dominante expresado bajo una modalidad assertiva tendería a afirmar sus propias necesidades pero tratando de imponer su posición a través de formas amables, o que por lo menos impliquen respeto hacia el otro (por ejemplo, mediante la persuasión o el convencimiento); en cambio, otra persona que emplea también un estilo dominante pero bajo una forma agresiva, podría buscar el mismo objetivo de afirmar sus propias

necesidades y deseos pero trataría de imponer su posición por medios violentos (por ejemplo, uso de amenazas, ofensas, o incluso actos de violencia física).

Por su parte, un individuo con estilo complaciente-agresivo estaría inclinado a ceder ante los intereses de otros, aunque empleando modales ofensivos (por ejemplo, el adolescente que cede su lugar a otro, pero aprovecha la ocasión para humillarle o “echarle en cara” su sacrificio); mientras que otro con un estilo complaciente-assertivo puede tener la misma inclinación a satisfacer las necesidades de los demás, pero expresada mediante un trato amable y respetuoso.

En tercer lugar, podemos decir que un sujeto emplea un estilo evitativo-assertivo, cuando intenta eludir una discusión o interacción conflictiva, empleando para ello modos de comportamiento que implican respeto y consideración hacia las otras personas (por ejemplo, excusándose de dialogar, o dando razones para evitar inmiscuirse en la discusión). Pero se trataría de un estilo evitativo-agresivo, si el individuo trata de evitar una discusión o interacción conflictiva, empleando modos de comportamiento que implican falta de respeto y consideración hacia los otros (por ejemplo, utilizando ofensas para lograr alejar a quienes desean discutir con él).

En cuarto lugar, un individuo con estilo cooperativo-agresivo estaría inclinado a buscar soluciones de mutuo beneficio, pero intentando hacer que la otra parte coopere con él empleando modales ofensivos (por ejemplo, presionando o amenazando); mientras que otro con un estilo cooperativo-assertivo puede tener la misma inclinación pero combinada con un trato cortés y amigable hacia las otras personas (tratando, por ejemplo, de persuadir o convencer a los demás de que lo mejor para todos es colaborar).

En el marco de lo anterior, cabe señalar que en el presente trabajo consideramos que el análisis de las conexiones entre tácticas (argumentación y agresión) y estilos de manejo de conflictos (dominante, complaciente, evitativo, cooperativo) entre pares adolescentes en el contexto escolar podría contribuir a aportar información que contribuya a ponderar la plausibilidad de esta diferenciación entre estilos agresivos y assertivos a partir de los resultados que arroje el estudio empírico que se llevará a cabo. Así, una fuerte relación de los estilos con la argumentación sería un dato a favor de la existencia de estilos assertivos, mientras que índices de correlación fuerte entre estilos y tácticas agresivas sería un

hallazgo que contribuiría a sustentar la idea de la existencia de estilos agresivos. Por tanto, este será un asunto a considerar en la Discusión de los resultados del estudio empírico.

La perspectiva de la gestión de conflictos

En la literatura académica es posible identificar distintas concepciones acerca de los conflictos a las que se hace referencia con expresiones tales como resolución de conflictos (*conflict resolution*), gestión de conflictos (*conflict management*), o transformación de conflictos (*conflict transformation*), entre otras. Cada una de estas concepciones implica una diferente manera de comprender el significado o los significados de los conflictos en la existencia humana, así como de explicar su constitución y sus dinámicas y, en consecuencia, diversas formas de abordar y tratar con ellos.

En el presente trabajo se consideró útil tomar como referente teórico el propuesto por Rahim (2001), el cual se encuentra enmarcado en la concepción de la *gestión de conflictos*, al menos como un marco que permita la discusión de los hallazgos de esta investigación, en diálogo permanente con la literatura del área y con los conceptos abordados en el presente libro, y siempre considerando los alcances y limitaciones del mencionado enfoque, en un constante ejercicio de reflexividad. Bajo ese entendido, a continuación mencionaremos los aspectos centrales de este enfoque teórico que serán de utilidad para nuestra investigación.

En congruencia con lo señalado, lo primero que hay que considerar es que el concepto de *gestión* hace referencia, en este marco, a que los conflictos no siempre deben suprimirse sino que en ciertos casos y bajo ciertas condiciones se considerará útil, incluso, *estimularlos* a fin de que la organización (y en definitiva, los individuos y la sociedad) puedan beneficiarse de sus efectos favorables para el propio desarrollo organizacional, humano y social. ¿Bajo qué condiciones cabe estimular los conflictos? Volveremos sobre este punto unos párrafos más adelante.

Por otro lado, cabe mencionar que al hablar de *organización* en el presente contexto, nos interesa enfocar esto en el ámbito escolar, de modo que pedimos al lector, en los siguientes párrafos, tener en mente dicha delimitación al momento de considerar las propuestas del autor que seguimos. Por nuestra parte, comenta-

remos al menos brevemente cómo puede aplicarse este enfoque al ámbito mencionado, sobre todo considerando el contexto del presente estudio.

Para comprender adecuadamente el concepto de *gestión* aludido, es fundamental considerar la distinción planteada por Rahim (2001) entre *gestión* y *resolución* de conflictos. De acuerdo con el autor, la resolución implica la reducción, eliminación o terminación de los conflictos; mientras que la gestión,

[...] no implica necesariamente la evitación, la reducción o la terminación del conflicto. Implica diseñar estrategias eficaces para minimizar las disfunciones del conflicto y aumentar sus funciones constructivas a fin de mejorar el aprendizaje y la eficacia de una organización (p. 76).

Según este autor, el enfoque de la resolución de conflictos se ha basado en una visión mecanicista-reduccionista de las organizaciones, de tal modo que “intenta resolver o reducir el conflicto entre las partes en el micro nivel dentro del sistema existente” (p. 72), por lo cual no cuestiona si la estructura y los procesos de una organización son deficientes, o si ellos son lo que está causando las controversias. La consecuencia de esto es que se exhorta a resolver las diferencias dentro del marco de un sistema dado que refuerza aún más sus procesos y estructuras.

En el ámbito escolar, ello ocurriría, por ejemplo, cuando se intenta abordar las desavenencias entre diversos miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, personal directivo, administrativo, etcétera), sin poner en cuestión aspectos relativos los procesos y estructuras que pudieran estar condicionando la emergencia y desarrollo de dichos desacuerdos, como por ejemplo, los relativos a la estructura y funcionamiento de la organización escolar, al modo en que operan los reglamentos, o a los patrones de relación entre los individuos y los grupos dentro de esa institución considerando que estos últimos, por ejemplo, podrían incluir aspectos relativos a los procesos de comunicación, o a las diferencias debidas al género (que suponen mediaciones condicionadas por la estructura social patriarcal que prevalece en nuestras sociedades), la edad (que supone patrones de relación e interacción entre individuos situados en distintas generaciones, considerando sus condicionantes debidas a los propios procesos de desarrollo psicoevolutivo y sociocultural), o la clase social (que podría supo-

ner mediaciones debidas al poder económico, o a la presencia de ideologías y prácticas clasistas, o de otro tipo), entre muchos otros.

En consecuencia de lo anterior, de acuerdo con Rahim (2001), los abordajes efectuados desde la perspectiva de la resolución de conflictos no proporcionan un nexo claro entre las estrategias empleadas para abordar las diferencias dadas entre los miembros o partes de una organización, y el aprendizaje de la misma. No obstante, considera fundamental tejer ese vínculo, ya que las organizaciones en la actualidad operan en entornos dinámicos, de modo que “uno de los principales objetivos de la gestión de conflictos en las organizaciones contemporáneas debe ser mejorar el aprendizaje organizacional el cual influirá en la eficacia a largo plazo” (Rahim, 2001, p. 63).

Según el autor que seguimos, existen dos tipos de aprendizaje: a) el de bucle simple (*single-loop learning*), que implica el diagnóstico y la intervención en los problemas, pero sin transformar las políticas, suposiciones y metas subyacentes; y b) el de bucle doble (*double-loop learning*), que involucra cambios cognitivos y de comportamiento que inducen transformaciones del marco o paradigma existente en la organización. La gestión de conflictos está orientada, fundamentalmente, hacia este segundo tipo.

Como se puede observar, la resolución de conflictos es caracterizada en el marco de la teoría que seguimos, como una forma de abordar las diferencias que tendría menor alcance que la gestión; ello, en la medida en que esta última se orienta hacia generar cambios y un aprendizaje organizacional que involucra tanto a las estructuras de la organización como a sus integrantes. En el caso de una comunidad escolar, el aprendizaje de bucle doble implicaría implementar estrategias que favorezcan la transformación de estructuras y procesos en dicha organización, como por ejemplo, un cambio en los patrones de relación entre los miembros de la comunidad escolar, favoreciendo mayor comunicación, trabajo colaborativo, un ejercicio de la autoridad más horizontal, entre otros.

De acuerdo con Rahim (2001), la gestión de los conflictos en una organización englobaría dos fases. La primera es el diagnóstico, el cual tiene como fin identificar si es necesario llevar a cabo una intervención y de qué tipo sería ésta. La segunda fase, corresponde a la intervención, la cual puede ser de dos tipos: de proceso y de estructura. La intervención de proceso busca principalmente que

los miembros aprendan a emplear de manera apropiada los estilos de manejo de conflictos, tales como los contemplados en el Modelo de Doble Preocupación que hemos señalado en los apartados anteriores (dominante, complaciente, evitativo, transigente, colaborativo). Por su parte, la intervención estructural se propone gestionar los desacuerdos mediante la modificación de las características estructurales de la organización.

En todo caso, el punto más importante para caracterizar a la perspectiva de la gestión de conflictos es observar los objetivos que ésta persigue, ya que es allí donde se revela lo que, desde el punto de vista del presente trabajo, es la tesis central de este enfoque: *la afirmación de que la conflictividad es inherente a la interacción humana y de que, bajo ciertas condiciones, los conflictos pueden tener efectos constructivos*. Los objetivos de la gestión, en ese marco, se orientarán a generar esas condiciones que permitan que los conflictos produzcan consecuencias benéficas para la organización y los individuos.

De acuerdo con Rahim, la primera de esas condiciones es propiciar que haya un nivel moderado de conflictos sustantivos en tareas no rutinarias. Los conflictos sustantivos son aquellos que versan sobre actividades, políticas y otros asuntos relacionados con los fines de la organización. En el caso de una institución escolar, evidentemente su función está orientada al propio proceso de formación y a los fines que persigue la misma educación, así que se trataría de conflictos derivados de actividades y desacuerdos acerca de cómo llevar a cabo esos fines, o sobre los fines mismos.

Según el autor que seguimos, las controversias de este tipo (es decir, los conflictos de tareas o sustantivos) pueden tener efectos positivos en el rendimiento individual y grupal ya que estimulan la discusión y el debate, conducen a una mejor comprensión de los diferentes puntos de vista, e impulsan la consideración de soluciones alternativas, de manera que los grupos que experimentan este tipo de desacuerdos son capaces de tomar mejores decisiones. Comparemos, por ejemplo, una institución educativa en la que sus miembros discuten abiertamente sobre estos puntos, con otra en la que no se habla nada al respecto o en la que se inhibe la expresión de los desacuerdos. Al hacer un contraste de este tipo, será evidente que en la primera institución habrá mayores niveles de involucramiento de los miembros de la comunidad educativa en los asuntos que afectan a ésta en

el cumplimiento de sus fines, así como una mayor comprensión mutua entre profesores, personal administrativo, directivos, estudiantes, padres de familia, pese a sus diferencias, e incluso un mayor grado de consideración y respeto mutuo.

De esta manera, en la gestión de conflictos se considera como deseable que haya desavenencias de este tipo entre los miembros de una organización, pero manteniéndose ellas en un nivel moderado de intensidad. Esto último se debe a que se ha observado que un nivel bajo de desacuerdos con respecto a los puntos mencionados (conflictos sustantivos o de tareas) genera apatía y estancamiento en la organización; mientras que, por otra parte, un nivel alto de intensidad hace que estos conflictos de tareas tiendan a convertirse en conflictos afectivos o de relación, con lo cual dejarán de tener efectos positivos. De tal modo que uno de los objetivos de la gestión de conflictos, como se señaló, consiste en propiciar que haya un nivel moderado de conflictos sustantivos en tareas no rutinarias. Con estas últimas se hace referencia a cuestiones que no tengan que ver solamente con aspectos menores, sino que tengan una incidencia en la consecución de los objetivos de la organización.

La segunda condición para que las diferencias generen efectos positivos, según el autor que seguimos, es reducir al mínimo las desavenencias de tipo afectivo o de relación entre los miembros de la organización. El autor se refiere aquí a cuestiones relacionadas con ataques personales entre los miembros, actitudes racistas, el acoso sexual, entre otros. Este tipo de controversias interfieren con los esfuerzos por ejecutar las tareas de la organización y alcanzar sus fines, porque los miembros se enfocan en reducir amenazas, aumentar el poder y tratar de construir la cohesión en lugar de trabajar en la tarea. Debido a ello, los conflictos de relación deben ser reducidos todo lo posible.

Como se puede observar, en esta perspectiva no se trata de solucionar o de resolver todas las diferencias sino, sobre todo, de generar las condiciones bajo las cuales se puedan obtener beneficios para el desarrollo de la organización y de las personas que la integran.

En el caso del presente trabajo debemos tener en cuenta que el concepto de convivencia, como se señalará en el siguiente Capítulo, está precisamente determinado por su orientación hacia los fines de la educación, y por tanto, creemos que la concepción propuesta es adecuada para entender cómo los conflictos

pueden ser parte de procesos que conduzcan a ella (la convivencia), cuando son gestionados en orden a favorecer dichos fines. Al mismo tiempo, esta perspectiva permite comprender cómo los conflictos pueden convertirse en un obstáculo para el desarrollo de los individuos y de la organización, si se manejan de manera inadecuada, conduciendo o desembocando en procesos de violencia. De ahí la importancia de vincular este enfoque de la gestión con los conceptos de *conflicto*, *convivencia* y *violencia*. A ello pretende contribuir, al menos como un primer acercamiento, la presente investigación.

Cuestiones de género

El género ha sido considerado de manera consistente como un factor de relevancia para el análisis de la dinámica del conflicto y de los procesos de negociación y mediación (por ejemplo, Fernández, Medina y Dorado, 2005; Olekalns, 2014), así como para el estudio de las relaciones interpersonales en la adolescencia (por ejemplo, Rebollo-Catalán, Ruiz-Pinto y García-Pérez, 2017), y específicamente de los conflictos entre pares adolescentes (por ejemplo, Bascón, 2014; Sandu, Rus y Rus, 2020), y por supuesto, en las investigaciones referentes a violencia escolar (por ejemplo, Domínguez-Alonso, López-Castedo y Nieto-Campo, 2019). En este marco, en la presente investigación se ha considerado a las diferencias de género como una variable importante de estudio. Para abordarla, hemos adoptando una perspectiva sociocultural sobre el género en relación con el desarrollo adolescente, tal como se explicará en los siguientes párrafos.

De acuerdo con Domínguez-Alonso *et al.* (2019), “hay que tener en cuenta que el género es un elemento constitutivo de relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los géneros, y como una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (p. 1032). El tema es amplio y complejo, por lo cual en el presente apartado sólo se hará mención de algunos conceptos que son relevantes para orientar la presente investigación, dejando para posteriores ocasiones el profundizar sobre algunas de las problemáticas que se encuentran implicadas aquí.

La distinción entre sexo y género ha sido importante en las ciencias sociales al menos desde los años sesenta. Tal distinción se ha planteado de diferentes maneras, pero en términos generales se puede decir que consiste en lo siguiente.

Según Colom y Zaro (2004), el término *sexo* suele emplearse para señalar la diferencia entre individuos de una especie con base en el dimorfismo sexual (entendiendo por *dimorfismo sexual* la existencia de características biológicas diferenciales para uno y otro conjunto de individuos). El término *género*, por su parte, suele emplearse para señalar la distinción sociocultural entre mujeres y hombres, la cual estaría fundamentada en los procesos de construcción social de los roles, estereotipos e identidades de género. Arnett (2008) explica la diferencia de la siguiente manera:

El uso del término “sexo” implica que las características consideradas de los machos y las hembras tienen una base biológica. El uso del término “género” implica que las características de los hombres y las mujeres responden a ideas, influencias y percepciones culturales y sociales. Por ejemplo, el hecho de que los hombres se vuelvan más musculosos en la pubertad y que las mujeres desarrollen senos es una diferencia sexual. Sin embargo, el hecho de que las chicas tengan una imagen corporal más negativa que los hombres en la adolescencia es una diferencia de género (p. 134).

Una explicación plausible de las diferencias de género en el desarrollo adolescente se ha basado en el concepto de socialización diferencial por género, con el cual se hace referencia “a la socialización de hombres y mujeres de acuerdo con las diferentes expectativas sobre las actitudes y conductas que son apropiadas [sic] para cada género” (Arnett, 2008, p. 143). El producto de esos procesos de socialización diferencial serían los hombres y mujeres con sus características psicosociales acordes a las expectativas de los roles y estereotipos tradicionales de género. La tendencia sería a desarrollar en los varones características psicosociales más de tipo instrumental y en las mujeres más de tipo expresivo. De acuerdo con Cuadrado (2007),

se considera Instrumental todo lo relacionado con la productividad, eficacia, autonomía, independencia y competición para el logro de una tarea. Lo expresivo se refiere a todo lo relacionado con los factores afectivo/emocional y relacional, así como al mantenimiento de la cohesión grupal (p. 245).

Según Arranz (2015) es “la socialización diferencial humana la norma propicia que las mujeres deban estar más próximas, atentas y (de)pendientes de las demandas, tanto de la subjetividad propia o como de la ajena” (p. 178).

La existencia de los procesos de socialización diferencial por género es un dato que la literatura ha reportado de manera consistente (Rebollo-Catalán *et al.*, 2017; Rocha, 2008). Su relativa preeminencia podría estar siendo favorecida por la persistencia de una estructura social acorde con una distribución tradicional de poder y de roles entre hombres y mujeres, donde los primeros son orientados hacia las funciones de proveedores y las segundas hacia las del cuidado doméstico. Ello, a pesar de las transformaciones que ha experimentado las sociedades en las últimas décadas (Rebollo-Catalán *et al.*, 2017; Rocha, 2008).

De acuerdo con Musitu, Román y Gutiérrez (1996), la sociedad parece ofrecer al adolescente un conjunto de roles vagos e incongruentes, sin una delimitación clara del momento en que termina la adolescencia y se da paso a la adultez. En ese marco, es probable que los estereotipos de género tradicionales tiendan a ser uno de los referentes más inmediatos para la delimitación del trato hacia los adolescentes, lo cual (entre otros factores) contribuiría a su persistencia. Por ejemplo, un estudio realizado en México por Valdez (2008), con una muestra de 200 adolescentes de preparatoria, encontró que las mujeres tienden a ser educadas “con una orientación hacia las características normativas, aflictivas, expresivas y de estabilidad emocional” (p. 104), en una mayor medida que los hombres. Así mismo, se encontró que,

Las mujeres expresan que han recibido educación para ser fieles, amorosas, sinceras, corteses, sensibles, compartidas, tiernas, románticas, amables, atentas, comprensivas, optimistas, limpias, nobles, educadas, prudentes, racionales y agradables, en comparación con los hombres, quienes sólo dicen haber sido educados para no llorar (p. 105).

Además de lo anterior, es importante considerar al menos un par de cuestiones las cuales hacen más compleja la consideración de estos procesos de construcción del género en la adolescencia a través de la socialización diferencial: por un lado, la *hipótesis de la intensificación de género en la adolescencia*; por

otro, la tesis de la *mayor maleabilidad de los roles y estereotipos de género femenino*.

Con respecto a la conocida hipótesis de la intensificación de género, ésta consiste en sostener que en la adolescencia “se hacen más pronunciadas las diferencias psicológicas y conductuales entre hombres y mujeres debido a que se redoblan las presiones de socialización para conformarse a los papeles de género prescritos por la cultura” (Arnett, 2008, p. 143). Así, según esta hipótesis, no son tanto los cambios biológicos de la pubertad lo que produce mayores diferencias entre hombres y mujeres a medida que avanza la adolescencia, sino esta presión agudizada de la socialización.

Por otro lado, en un artículo titulado *Las diferencias en la maleabilidad de ambos sexos como respuesta a los cambiantes roles sociales*, Eagly y Diekman (2007) señalan que

Las diferencias de género están siendo erosionadas por la similitud cada vez mayor que tienen los roles sociales de mujeres y hombres. Más aún, el estereotipo de las mujeres debería ser más dinámico que el de los hombres, puesto que se ha producido un cambio mucho mayor en los roles de ellas que en los de ellos (p. 149).

En concordancia con esta mayor maleabilidad de los estereotipos y roles femeninos, y en relación a los adolescentes, Mendoza, Triana, Rubio y Martínez (2006) ya señalaban que en las últimas décadas se han modificado sustancialmente los estilos de vida de los adolescentes, pero particularmente los de las mujeres en cuestiones como los horarios nocturnos, el ocio, el consumo de tabaco y alcohol, entre otros. Asimismo, Musitu *et al.* (1996) ya señalaban que la identificación con los roles masculinos es mayor en los adolescentes varones, mientras que las mujeres tienden a ser menos rígidas en sus actitudes y menos tradicionales en sus puntos de vista. Más recientemente, algunos estudios han mostrado que tener una identidad de género menos rígida y menos tradicional podría estar asociado al desarrollo de mayores habilidades psicosociales. Por ejemplo, Gartzia *et al.* (2012), encontraron que las personas con una identidad de género orientada hacia los estereotipos tradicionales exhibieron puntajes más

bajos en inteligencia emocional, comparados con otros (tanto mujeres como hombres) que adoptaban una identidad de género no estereotipada o andrógina.

En el presente trabajo interesa averiguar en qué medida estos procesos de socialización diferencial a que se ha hecho referencia inciden en la construcción de las diferencias de género que puedan verse reflejadas en las maneras en que los adolescentes abordan los conflictos interpersonales con sus compañeros de escuela, así como en el fenómeno de la violencia escolar.

Los estudios que han examinado diferencias de género en estilos de manejo de conflictos con muestras de adolescentes han reportado de manera consistente una tendencia de los hombres hacia obtener puntuaciones más elevadas en estilos de carácter competitivo o agresivo, y de las mujeres hacia puntuar más alto en estilos de tipo colaborativo o cooperativo (Garaigordobil, 2009, 2012; Garaigordobil y Maganto, 2011; Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo y Guzmán, 2006; Luna y Laca, 2014). Estos resultados son congruentes, además, con los encontrados en muestras de jóvenes y adultos (por ejemplo, Havenga, 2008; Mejía y Laca, 2006). En la presente investigación analizaremos si sí confirma o no esta tendencia a partir del estudio de los estilos de manejo de conflictos de los adolescentes en el contexto escolar, considerando también su relación con tácticas de conflicto y violencia escolar.

Capítulo 2. Aproximación al concepto de violencia escolar

Concepciones amplias de violencia

Tal como se explicó en la *Introducción*, un objetivo de esta investigación consistió en realizar una aproximación conceptual a la noción de *violencia escolar* con el fin de explorar la cuestión de si sería posible construir un concepto negativo o privativo de la misma, el cual sea congruente, por un lado, con el giro epistemológico propuesto por la Filosofía para la Paz, y por el otro, con el concepto positivo de *convivencia* y, particularmente, de *convivencia escolar*, tal como este último ha sido abordado en la literatura académica reciente en el área de Educación. En este Capítulo expondremos los resultados de esta aproximación.

Una de las dificultades a que nos enfrentamos cuando nos acercamos al estudio de la violencia, es que este término posee múltiples acepciones y se emplea con una gran variedad de matices. Como señala Muñoz (2008), “una definición ampliamente aceptada por los especialistas está todavía lejos de alcanzarse” (p. 1200). Al respecto, Ramírez-López y Arcila-Rodríguez (2013), explican lo siguiente:

Son múltiples los estudios que han proliferado en torno a la violencia y la agresión escolar, así como los diversos autores que asumen el interés de abordaje de dichas categorías; pese a ello, no se ha logrado establecer una definición consensual de ambos conceptos, debido a que estos pueden asumir diversas significaciones y niveles de abstracción dependiendo de su uso (p. 419).

En efecto, con relación al término *violencia* existe un gran abanico de aproximaciones dentro de las cuales podemos encontrar algunas más amplias que dan cabida, dentro del término, a una gran variedad de fenómenos, pero también definiciones más estrechas que intentan precisar alguna variedad de hechos o comportamientos específicos. En este marco, el presente apartado hará una aproximación a las definiciones *amplias* de violencia, mientras que más adelante aludiremos a las definiciones más específicas sobre el comportamiento violento.

Dentro de las concepciones amplias podemos citar a Arellano (2007), quien define a la violencia como “todo aquello que impida el desarrollo físico, moral, psíquico de un hombre hacia su autorrealización” (p. 29). En un sentido similar, Jiménez (2012) define a la violencia como “todo aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza o no facilita el desarrollo humano o el crecimiento de las capacidades potenciales de cualquier ser humano” (p. 18).

Como se puede apreciar, estas definiciones son bastante amplias, ya que dan cabida a una gran variedad de fenómenos. Lo que tienen en común es que se refieren a la violencia como una especie de obstáculo que impide el desarrollo humano.

Siguiendo con las conceptualizaciones de violencia más amplias, una de las más difundidas en la actualidad es la planteada por Galtung (2003). Este autor propone entender a la violencia como el dañar y/o herir a un ser capaz de experimentar ese sufrimiento, es decir, a un ser vivo. Para Galtung, la vida es la realidad fundamental contra la cual atenta la violencia. Partiendo de esta amplia conceptualización, distingue tres tipos, estrechamente relacionadas entre sí: la directa, la cultural y la estructural. La violencia directa hace referencia a los comportamientos efectivos, empíricamente realizables, por medio de los cuales se produce el daño. La violencia cultural se refiere a aquellas ideologías que tienen como fin justificar o legitimar los actos de violencia directa y estructural; por ejemplo, el sexismo, el racismo o la doctrina de la guerra justa. La violencia estructural se refiere, como su nombre lo indica, a la estructura de las instituciones sociales en cuanto que genera condiciones de injusticia en las que se reproducen fenómenos de violencia cultural y directa. Según el autor, hay violencia directa cuando existe un actor intencionado sobre las consecuencias de esa violencia; si no lo hay, se habla de violencia estructural. La violencia estructural es indirecta

en el sentido de que no es producida por un actor intencionado, sino que proviene de la propia estructura social.

Como se puede apreciar, todas las definiciones amplias citadas hasta ahora tienden, al mismo tiempo, a asignar un valor negativo a la violencia considerándola como un impedimento u obstáculo para el desarrollo humano o como producción de sufrimiento a los seres vivos. Hay otros autores que, por el contrario, la consideran neutral e, incluso, existen otros que le asignan una valoración positiva. Un ejemplo de esto son Coll-Planas, García-Romeral, Mañas y Navarro-Varas (2008), quienes sostienen lo siguiente:

La diferencia entre violencia y agresión reside en que la primera no persigue causar daño, aunque en ocasiones lo provoque, sino que busca alcanzar un fin venciendo resistencias. Mientras que la agresión sí tiene como finalidad práctica causar daño. Podemos decir que la violencia tiene un carácter instrumental, mientras que la agresión tiene un carácter expresivo. En este sentido, la violencia pierde su connotación necesariamente negativa (p. 198).

Según estos autores, incluso, “podemos considerar que la violencia es la fuerza que nos podemos imponer como personas o comunidad para acabar con la desigualdad, la discriminación o para defender un marco democrático” (Coll-Planas *et al.*, 2008, p. 198). Siguiendo esta línea de conceptualización Fernández (2015) afirma también que “la violencia es fuerza, ni positiva ni negativa, eso depende, como en el conflicto, de la dirección que se le dé, de la satisfacción o no de las necesidades que expresa para las relaciones interpersonales o grupales en cuestión” (p. 173).

Resumiendo: en lo expuesto hasta este momento se aprecia que en la literatura académica es posible encontrar definiciones amplias de violencia, las cuales pueden llevar aparejadas valoraciones positivas, negativas o neutras, dependiendo del significado que le asignen a la palabra. La consideración de este tipo de conceptualizaciones es importante para el presente trabajo debido a que nos alerta sobre los distintos usos terminológicos y las diferentes lecturas interpretativas y valorativas asociadas a los fenómenos que ahora abordamos.

Por nuestra parte, con base en todo lo anterior, consideramos congruente con el presente estudio el entender a la violencia escolar, de manera privativa, como un impedimento u obstáculo para el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, en la medida en que su emergencia constituye una interrupción del positivo fluir de la experiencia de la convivencia. Ello es un aspecto de lo que llámanos *concepto negativo o privativo de la violencia*. Para abordarlo, sin embargo, es fundamental partir de entender al propio concepto de *convivencia* desde una perspectiva o afirmativa, tal como se ilustrará en el siguiente apartado.

Enfoque positivo del concepto de convivencia

Según Leyton-Leyton (2020), el *Informe Delors* constituyó un punto de partida para la actual discusión sobre el concepto de convivencia escolar al proponer como uno de los cuatro pilares de la educación el *aprender a vivir juntos*. De acuerdo con el Informe, “el proceso de aprender a vivir juntos se encuentra en el corazón del aprendizaje y puede verse, por lo tanto, como el fundamento crucial de la educación” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 2). Debido a este origen, es que en la actual literatura sobre convivencia escolar existe un fuerte énfasis en asegurar el carácter positivo de este concepto. Camacho, Ordoñez, Roncancio y Vaca (2017), por ejemplo, lo definen de la siguiente manera:

La convivencia escolar se construye en la antítesis de la violencia y es considerada como la práctica de las relaciones entre personas [...] con la finalidad de plantear la coexistencia de seres sociales fundamentada en actitudes y valores pacíficos como el respeto, la participación, la práctica de los derechos humanos, la democracia y la dignidad (p. 26).

Como se ve, se trata de enfocar las relaciones entre las personas, pero considerando no los aspectos violentos, sino los modos en que se construye la paz en dichas comunidades. De manera similar, Barrios, Quiroz, Marrero y Gómez (2019) sostienen lo siguiente:

La convivencia, en su sentido más básico, es un Vivir en compañía de otro u otros, cohabitar; pero en un sentido más preciso habría que delimitar las con-

diciones de este vivir para que fuera igual al de otros, esto es, para que sea en realidad vivir con el otro y no a expensas de o simplemente cerca de. Por ello, la palabra convivencia aparece muy frecuentemente ligada al concepto de democracia moderna, la democracia implica siempre convivencia y viceversa (p. 96).

Como se puede observar, el acento de las concepciones actuales sobre la convivencia escolar, está puesto en destacar las condiciones que permiten no solamente cohabitar, sino interactuar de manera igualitaria, en el respeto y el reconocimiento recíproco que supone la ciudadanía democrática.

De acuerdo con Saucedo y Guzmán (2018), una característica común de los trabajos sobre convivencia escolar es “la necesidad de abordar las relaciones entre los distintos actores en el contexto escolar, a partir de las metas educativas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para no restringirse a la violencia escolar” (pp. 219-220). Es decir, se trata de entender las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, desde un enfoque formativo orientado por los fines del propio proceso de la educación el cual, como dijimos, tiene en el *aprender a vivir juntos* uno de sus pilares.

A este respecto Leyton-Leyton (2020), señala que el concepto de convivencia escolar “posee una visión sistémica, integral, que apunta al desarrollo formativo y que, por lo tanto, puede ser intencionado” (p. 230). En este mismo sentido, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) señalan que la “convivencia tiene una connotación positiva, considerando sus referentes aspiracionales como el Informe Delors” (p. 4). Dicen las autoras a este respecto:

Con base en los supuestos anteriores, proponemos definir el concepto de convivencia como los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 13).

Considerando desde una perspectiva más amplia el concepto de *convivencia pacífica* en general, cabe destacar que éste se refiere no solamente a una forma

de coexistencia no violenta sino, sobre todo, a una positiva afirmación de aspectos positivos de la existencia, tal como se menciona en la siguiente cita:

Por “convivencia pacífica” entendemos, en este contexto, no solamente la ausencia de violencia en todas sus formas (verbal o psicológica, física, relacional, simbólica, cultural, estructural), sino también y sobre todo la efectiva afirmación y desarrollo de aspectos positivos de la existencia tales como el libre desenvolvimiento de la personalidad, el reconocimiento de la dignidad y de la personalidad de todos los seres humanos, la comprensión de los puntos de vista y de las vivencias afectivas de los otros, la comunicación abierta y libre, la construcción de la justicia en las interacciones cotidianas y en las instituciones sociales, y la realización plena del bienestar en grupos, comunidades y naciones. (Luna, 2018a, p. 5).

Con todo lo anterior, interesa dejar en claro este enfoque positivo o afirmativo que tiene el concepto de convivencia en general, y de convivencia escolar en particular, ya que si se le toma como punto de partida, será entonces posible identificar el carácter negativo o privativo del concepto de violencia escolar, tal como se entiende en la presente investigación. Para ello es importante considerar, finalmente, la aportación de la Filosofía para la paz relativa a la necesidad de un giro epistemológico en los estudios de paz, tal como se menciona a continuación.

Giro epistemológico y concepto privativo de violencia

En el presente estudio se consideró que la concepción positiva de la convivencia, a la que se hizo alusión en el apartado anterior, es congruente con el planteamiento del *giro epistemológico* defendido por la Filosofía para la Paz. Comentaremos esto brevemente.

Como diversos autores han señalado, tradicionalmente ha habido una tendencia a pensar a la paz como ausencia de violencia, y no como una positiva afirmación de la justicia, la dignidad, el reconocimiento, la comprensión y la felicidad (Luna, 2018a). Así, en la concepción tradicional todo ocurre como si el término *paz* no designara a una realidad con entidad propia, o a un conjunto de

fenómenos efectivamente existentes, sino a una ausencia: aquella situación que prevalece en los momentos o en las circunstancias en las que no hay violencia.

Un ejemplo significativo de una definición en este sentido se encuentra en la obra *El problema de la guerra y las vías de la paz* del filósofo Norberto Bobbio (1981). Bobbio afirmaba a este respecto: “mientras ‘guerra’ se define positivamente con la lista de connotaciones que la caracterizan, ‘paz’ se define negativamente como ausencia de guerra, o más brevemente como no-guerra” (p. 160).

De acuerdo con diversos investigadores asociados a la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz (por ejemplo, Comins, 2008; Martínez, 2009; Paris, 2009), esta manera negativa de conceptualizar a la paz ha condicionado durante largo tiempo a la investigación ya que, al entender a la paz como ausencia de guerra y violencia, los esfuerzos se han centrado en estudiar, precisamente, a esta última. Con ello, se produce la impresión de que la paz es un fenómeno escaso, de que los seres humanos somos seres violentos, perdiéndose de vista el hecho de que en nuestra vida cotidiana la mayor parte de las interacciones que mantenemos habitualmente unos seres humanos con otros son interacciones de carácter pacífico.

Así, con el fin de contrarrestar esta situación sesgada de la investigación, y de superar esa noción tradicional de la paz en sentido negativo, es que Martínez (2009) propuso un giro en el paradigma epistemológico desde el cual la paz venía siendo estudiada.

El punto de partida de este giro es mostrar que las prácticas de convivencia pacífica, de hecho, integran la mayor parte de las interacciones habituales que los seres humanos vivimos en el día a día, constituyendo la condición ordinaria de nuestra existencia; no obstante, a menudo este hecho pasa inadvertido debido, precisamente, a su cotidianidad. Como dice Enríquez (2000), esta paz se da por supuesta, pero de hecho sostiene nuestra convivencia diaria. Se trata de una paz silenciosa: “no se explicita ni resulta de manifestaciones de alborozo ni de toque de campanas, sino que es esa paz que no necesita propaganda porque se convive con ella cotidianamente” (Enríquez, 2000, p. 241).

Así, debido a que la paz es una realidad que, de hecho, experimentamos los seres humanos cotidianamente, hemos desarrollado saberes acerca de lo que eso implica; sin esos saberes, no comprenderíamos el significado de la violencia

dado que ésta tiene lugar al interrumpirse la paz, y no al contrario. Dicho en otras palabras, *la concepción tradicional pierde de vista el hecho de que es, precisamente, la paz lo que posibilita la comprensión de la violencia y no a la inversa*. Dice Martínez (2009) a este respecto: “estoy defendiendo que sabemos de las violencias y las guerras, porque tenemos unos saberes de fondo de lo que significa entendernos, saber, ejercer nuestros poderes o capacidades, saber hacer las paces” (p. 110).

Así, el giro epistemológico propuesto por la Filosofía para la Paz consiste en realizar una inversión de la manera en que tradicionalmente se ha venido entendiendo la relación entre paz y violencia, donde la primera era interpretada como un concepto privativo o negativo que se definía como ausencia de la segunda. De acuerdo con Martínez (2009), se debe invertir ese planteamiento y partir del reconocimiento de que la convivencia humana pacífica y solidaria es la realidad positiva, mientras que la violencia es lo que debe pensarse como *ausencia de paz*.

Si enfocamos desde este planteamiento el concepto de violencia escolar, debemos entonces partir del reconocimiento de que los miembros de la comunidad escolar, en cuanto seres que se desenvuelven en diversos entornos sociales, *poseen ya saberes previos relativos al significado de la convivencia*. Así, de acuerdo con todo lo anterior, sería útil pensar que tal vez los diversos miembros de una comunidad educativa estarían en posibilidad de reconocer los sucesos y comportamientos violentos que ocurran en la escuela al experimentarlos como una interrupción o negación de la convivencia cotidiana; es decir, que el reconocimiento de un hecho o un comportamiento como *violento* supone una comparación de ese hecho o comportamiento con la idea positiva del convivir y, en ese sentido, sería experimentado como una *privación o negación*. El concepto de sufrimiento como elemento esencial a la noción de violencia, que mencionaba Galtung (2003) puede entenderse de esta manera, precisamente, como la experiencia de esa privación.

De esta manera, bajo esta concepción positiva de la convivencia, y negativa de la violencia, lo que se hace posible es la afirmación de que esta última (la violencia) ocurre como una negación de la primera (la convivencia), y no a la inversa: *no es que la convivencia pacífica se defina como una ausencia de vio-*

lencia, sino que es la violencia lo que debe entenderse como una interrupción o negación de la convivencia.

Desde esta perspectiva, la violencia escolar puede entenderse como un impedimento u obstáculo para el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, en la medida en que su emergencia constituye una interrupción del positivo fluir de la experiencia de la convivencia, tal como se señaló anteriormente.

Como se puede observar, con esta concepción negativa o privativa de la violencia es posible comprender este concepto de manera congruente con el enfoque positivo de la Filosofía para la Paz, de la Educación para la Paz, de la Psicología del Conflicto, y de la Convivencia escolar. Este enfoque es el que, deseamos, no se pierda de vista a lo largo del presente trabajo.

Algunas definiciones de comportamiento violento

Habiendo enfocado el estudio de la violencia, desde una perspectiva privativa o negativa, entendiéndola como ausencia de paz, realizaremos ahora una aproximación a las nociones concretas o específicas de violencia, que permiten enfocarla como cierto tipo de comportamientos, los cuales quedarían englobados bajo lo que Galtung (2003) llama violencia directa. Ello, con el fin dar un paso más en este recorrido que estamos realizando para aproximarnos al fenómeno de la violencia escolar, tal como será abordado en la presente investigación.

Como primer ejemplo de una definición de violencia, en este sentido concreto o específico, conviene hacer referencia al modo en que se ha venido entendiendo el término en el ámbito de la Psicología social. En ese campo, según nos informa López (2007), los autores han llegado a cierto consenso en cuanto a que “la agresión o violencia es cualquier forma de conducta dirigida a hacer daño o herir a otro ser viviente motivado a evitar ese trato” (López, 2007, p. 442).

Como puede observarse, en esta definición la violencia se refiere exclusivamente a conductas dirigidas a herir o hacer daño; sin embargo, mantiene cierto nivel de generalidad que permite incluir, por ejemplo, a la violencia ejercida contra los animales al referirse no solo a seres humanos sino a cualquier ser viviente.

Destaca también en esta definición que no se hace una distinción entre agresión y violencia. Cabe mencionar que algunos autores distinguen entre estos

términos (Castellano y Castellano, 2012; Soriano, 2009) en tanto que otros controvierten esa diferenciación. Salas (2015), por ejemplo, plantea la diferencia de la siguiente forma:

- (a) Agresividad: es la activación biológica y la disposición fisiológica para una situación que apunta a la adaptación social. Se resalta por dar paso a la agresión.
- (b) Agresión: Es el acto en sí.
- (c) Violencia: Uso de la agresión con intención y de manera premeditada (p. 45).

No obstante lo anterior, no todos los autores lo entienden de esa manera. Según Muñoz (2000), “en la investigación científica sobre el comportamiento agresivo humano, es frecuente que se haga referencia a él tanto con el término agresión como violencia” (p. 101). Por lo anterior, y considerando esta ambigüedad de las palabras, en el presente trabajo continuaremos haciendo alusión a ambos términos (violencia y agresión) como sinónimos, a reserva de analizar detalladamente las diferencias en posteriores estudios.

Continuando con nuestra revisión del término *violencia*, conviene mencionar otras definiciones que son incluso más concretas que la última mencionada. Por ejemplo, Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo (2002) proponen la siguiente: “la violencia se define como el acto consciente de hacer daño físico o psicológico a otro semejante, haciendo uso de la fuerza” (p. 95). Como puede observarse, en esta definición no se habla de todo ser viviente sino sólo de hacer daño *a un semejante*. El daño, además, según se señala, puede ser físico o psicológico y, en todo caso, producirse de manera consciente. Por *consciente* parece hacerse ahí referencia a la *intención* como un elemento constitutivo de la definición.

Cabe señalar a este respecto que este elemento de intencionalidad adquiere una relevancia particular en las definiciones de violencia y agresión, aunque no sea una característica universalmente aceptada. Según Muñoz (2000), sin tomar en cuenta la intencionalidad no se podría diferenciar a la agresión de otras formas de comportamiento que producen un daño (por ejemplo, hacer daño accidentalmente), y tampoco se identificarían como tales a las conductas de agresión que no consiguen causar daño pero que sí tienen la intención de hacerlo. Un ejemplo de esto último podrían ser los delitos en grado de tentativa, los cuales

constituyen indudablemente actos de agresión que no llegan a causar el daño que pretenden debido a “causas ajenas al querer del sujeto” (Castellanos y Sánchez, 2017, p. 295).

Siguiendo con nuestra revisión del término *violencia*, nos encontramos ahora con una definición que es, todavía, más concreta o específica que la anterior: la que incluye como característica el que exista aplicación de fuerza excesiva. De acuerdo con Muñoz (2000) la violencia, en este sentido, se caracterizaría por dos elementos: un desequilibrio de fuerzas y la magnitud de la acción. Dice esta autora:

El agresor inicia su acción violenta desde una posición de “poder y dominio” que le facilita tener más control sobre su víctima o víctimas, que se encuentran en un estado de indefensión, producido tanto por la superioridad (en número, en estatus económico, social, laboral, etc.) del atacante, como por la intensidad del acto violento (p. 100).

Como se puede observar, de acuerdo con esta definición más estrecha o específica, la violencia implica siempre la existencia de una asimetría de poder entre los sujetos implicados.

Una definición de *violencia* que también es muy concreta o específica, pero en un sentido diferente al anterior, es la propuesta por Olweus (2007). Este autor distingue entre *violencia* y *comportamiento agresivo* de la siguiente manera. Por *comportamiento agresivo* entiende lo que llama *acciones negativas*. Una *acción negativa*, dice, “tiene lugar cuando alguien inflige o intenta infligir intencionadamente heridas o inquietud a otro” (p. 2). Estas acciones pueden realizarse por contacto físico, verbalmente o de otras maneras, como haciendo muecas u otros gestos o mediante la exclusión deliberada de un grupo; sin embargo, la violencia, de acuerdo con Olweus, no abarca todas esas manifestaciones. En su opinión, la violencia hay que considerarla como una categoría dentro del comportamiento agresivo. El autor defiende que la violencia o el comportamiento violento deberían definirse como “un modo de comportamiento agresivo donde el agresor utiliza su propio cuerpo o un objeto (incluyendo armas) para infligir heridas o inquietud relativamente graves a otro individuo” (Olweus, 2007, p.

3). Según el autor, esta definición es muy similar a la que aparece comúnmente en los diccionarios y a la que se utiliza en el derecho penal cuando se habla de violencia o delitos violentos (por ejemplo, en la expresión *robo con violencia*).

Como se puede observar, Olweus (2007) no incluye en su definición de violencia en general ni el elemento relativo a la magnitud de la acción, ni el referente al desequilibrio de fuerzas. Cabe mencionar a este respecto, que esta característica de asimetría de poder va a ser, por cierto, un elemento del *bullying* o acoso escolar. Como sabemos, Olweus (2005) va a plantear su concepto de *bullying* diferenciándolo de la violencia, mostrando que entre ambos términos existe sólo una parcial superposición, tal como se explicará más adelante.

Finalmente, en el extremo de las definiciones concretas o específicas de *violencia* cabe hacer referencia a la revisión que llevaron a cabo Castellano y Castellano (2012) sobre el uso que se le da al término en el ámbito de las ciencias sociales en Latinoamérica. De acuerdo con los autores, sus hallazgos muestran que en “la perspectiva presente en la literatura revisada desde el campo de las ciencias sociales para América Latina, el uso del término violencia se relaciona sólo con homicidios y se mide con la tasa de homicidios por habitantes” (p. 687). De acuerdo con ello, existiría un uso de término que lo asociaría exclusivamente a homicidios. En ese caso, los autores llamaban la atención sobre la necesidad de utilizar una terminología que permita ensanchar el “espectro observable”.

Para el presente trabajo era importante llevar a cabo esta caracterización de definiciones en función de su grado de concreción o especificidad, con el fin de que el lector pueda apreciar adecuadamente el nivel de generalidad en que será abordado el fenómeno en esta investigación.

Por nuestra parte, en el presente trabajo decidimos emplear un concepto de conducta violenta más amplio que el propuesto por Olweus (2007). Este concepto abarcaría, de hecho, más o menos los mismos casos que él considera en su definición de comportamiento agresivo o acciones negativas. Así, entenderemos por conducta violenta, un comportamiento intencional que implique falta de respeto hacia otra u otras personas; ello, desde una perspectiva negativa o privativa, tal como se expondrá enseguida.

Concepto negativo o privativo de comportamiento violento

Tal como lo hemos explicado, una de las dificultades a que nos enfrentamos cuando nos acercamos al estudio de la violencia y la agresión, es que estos términos poseen múltiples acepciones y se emplean con una gran variedad de matices. Por ejemplo, algunos autores distinguen entre los términos *agresión* y *violencia* en tanto que otros controvierten esa distinción. Entre quienes están a favor, sin embargo, no la entienden de la misma manera. Por otra parte, las definiciones que se proponen de estos términos son muy variadas. Unas son amplias e incluyen una amplia variedad de fenómenos mientras que otras son más restringidas, centradas en fenómenos muy concretos y específicos.

En el presente trabajo, por tanto, se ha decidido tomar como base una estipulación que fuera útil para los objetivos planteados. En primer lugar, tal como se señaló, se decidió utilizar los términos *agresión* y *violencia* como sinónimos. En segundo lugar, optamos por entender a la violencia (o agresión) en el presente contexto, desde una perspectiva negativa o privativa, como un comportamiento intencional que implique falta de respeto hacia otra u otras personas. Otra manera de decir esto mismo, consiste en definir a la conducta violenta como un comportamiento que intencionalmente vulnera los derechos de otro, tal como se explicará a continuación.

Con relación a la idea de que la violencia consiste en una violación de los derechos, Luna, De Gante y Gómez (2014), señalan que esta definición:

[...] permite considerar como violencia no sólo los actos de agresión física (que vulneran el derecho a la salud e integridad física; por ejemplo, los golpes) sino también la agresión psicológica o verbal (que vulneran el derecho al honor, la integridad y la salud mental; por ejemplo los insultos) y el daño a la propiedad (que vulnera el derecho a la propiedad; por ejemplo, el robo). Creemos que este concepto es más consistente con los usos que ha adquirido el término “violencia” en la literatura psicológica y con las clasificaciones que se han hecho de la violencia en ese ámbito (p. 42).

En efecto, como indican los autores, el definir a la violencia de esta manera permite englobar conductas muy variadas, que abarcan la mayor parte de las

consideradas en la literatura psicológica y que interesan a la presente investigación. Con relación al *respeto*, cabe mencionar que, tomando en cuenta lo que se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, es importante enfocar esta palabra desde una perspectiva positiva; es decir, como un término que hace referencia a una realidad efectivamente existente: una dimensión de la convivencia pacífica. Por tanto, para aprehender su significado debemos pensar en qué es lo que caracteriza a una convivencia respetuosa.

Si, en lugar de lo anterior, se intentara una definición negativa de *respeto* se diría que la convivencia respetuosa es aquella en la cual las personas no se agreden; pero ello nos haría girar en un círculo vicioso, ya que estaríamos definiendo la conducta violenta como falta de respeto, y al respeto como ausencia de violencia. Por ello, insistimos, debemos entender al respeto desde un enfoque positivo.

Desde este punto de vista, se deberá partir del reconocimiento de que el respeto existe como un hecho generalizado en la convivencia humana. La agresión es excepcional. Cada uno de nosotros es capaz de percibir que alguien nos está faltando al respeto, precisamente porque poseemos un conocimiento previo de lo que significa *ser respetado*. Es este conocimiento previo lo que se debe enfocar.

Ser respetado significaría, desde esta perspectiva, una experiencia de interacción en donde la persona ejerce el libre goce de sus derechos, en la ejecución de su plan de vida, sintiéndose reconocida por los otros en el ejercicio de esos derechos. La agresión o violencia consistiría, por tanto, en afectar los derechos de otros, es decir, lo que es indispensable para que el otro ejecute su plan de vida.

Esta definición de violencia como falta de respeto, como puede observarse, está ligada a la idea de los derechos. El concepto de derechos suele estar asociado a las dimensiones jurídica y ética de la convivencia humana, pero para algunas personas no es claro que forme parte también del trato social, es decir, de las normas de cortesía que regulan nuestras interacciones cotidianas. En el presente trabajo, por el contrario, consideramos que sí es pertinente también para esta otra esfera, de modo que el concepto de violencia como falta de respeto abarca también aquellas conductas que constituyen violaciones a la cortesía, por lo menos, a las formas más básicas de ésta.

Para entender esto último, en el presente trabajo nos apoyamos en la conceptualización de la *hostilidad* realizada por Blanco (2008), quien la define de

manera negativa como “aquello que es incompatible con la cortesía, como el reverso (extremo) de la cortesía, o como una forma especialmente no mitigable de descortesía” (p. 6). Esta definición la formula el autor en el marco de su exposición sobre los *actos de habla hostiles* entendidos como aquellos que, ocurriendo típicamente en situaciones de conflicto interpersonal, son inherentemente descorteses o contienen al menos un potencial de hostilidad. De acuerdo con este autor citado:

Precisamente por su hostilidad, por poner en riesgo la armonía de las relaciones sociales, típicamente los actos de habla hostiles están socialmente (o moralmente) mal vistos, y son considerados con reprobación. Es más, algunos de esos actos verbales son ilegales, ya que realizarlos (o perpetrarlos) con éxito es cometer delitos (o faltas) con palabras (es el caso de las injurias, calumnias, amenazas, extorsiones, prevaricaciones o falsos testimonios) (Blanco, 2008, p. 5).

Como se puede observar, esta definición supone un contexto de armonía de las relaciones sociales que es puesto en riesgo o amenazado por la irrupción de la hostilidad. Esta manera de abordar el concepto, como se observa, es compatible con el enfoque derivado del giro epistemológico de la Filosofía para la paz, al cual hemos hecho referencia en el presente trabajo, ya que la hostilidad es entendida de manera negativa como una privación, interrupción u obstáculo para dicha armonía.

En conclusión, de todo lo expuesto anteriormente, cabe destacar lo siguiente. Por un lado, tenemos un concepto amplio de *violencia* definido en los apartados anteriores de manera privativa, como un impedimento u obstáculo para el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, en la medida en que su emergencia constituye una interrupción del positivo fluir de la experiencia de la convivencia. Por otro lado, tenemos un concepto más específico de *comportamiento violento* que hemos definido en el presente apartado como una conducta que intencionalmente vulnera los derechos de otro, implicando con ello una falta de respeto a ese otro en el goce de sus derechos desde un punto de vista ético, jurídico e, incluso, en el trato social (por lo menos en lo que refiere a las formas más graves de descortesía).

Desde luego, establecer con nitidez los límites de lo que puede considerarse grave en un determinado contexto es una cuestión a discutir, pero en todo caso creemos que es posible aceptar que la violencia, así entendida, tendrá diversos grados aunque, en algunos casos, haya controversia con respecto a cómo clasificar determinadas conductas. Ello se vuelve especialmente relevante con respecto a la conducta disruptiva, tal como se explicará en el siguiente apartado.

Violencia escolar y conducta disruptiva

La violencia escolar es un tipo de violencia que tiene la particularidad de que los sujetos activos y pasivos de la misma son integrantes de la comunidad escolar, incluyendo no solamente a los estudiantes, sino también a los padres de familia, a los maestros y al personal directivo y administrativo. Soriano (2009) la define señalando que es “toda aquella se produce en el ámbito escolar y puede dirigirse contra los alumnos, contra los profesores o la propiedad privada, pudiendo llevarse a cabo los actos violentos en las instalaciones escolares o en los alrededores del centro” (p. 325).

La violencia escolar, por tanto, es un concepto amplio dentro del cual caben diversas manifestaciones como los actos de violencia de profesores hacia alumnos, entre profesores, entre el personal administrativo y el directivo, etcétera. La violencia escolar llevada a cabo por los adolescentes es, entonces, sólo un aspecto del concepto.

Con relación a esto, en el presente trabajo empleamos un concepto de violencia escolar que abarca manifestaciones no sólo físicas sino también psicológicas, la cual es llevada a cabo por los adolescentes no sólo contra otros alumnos, sino también contra los profesores y contra la escuela.

De acuerdo con nuestro concepto negativo o privativo de violencia, se puede definir a la violencia escolar como todas aquellas conductas, llevadas a cabo por miembros de la comunidad escolar, que de manera intencional se orientan a faltar al respeto a otros miembros de dicha comunidad, vulnerando sus derechos.

Cabe señalar que, en el caso de los actos de violencia dirigidos contra las cosas, es posible pensar que si bien dichos bienes constituyen el objeto directo sobre el que recae la acción, el daño que se produce es al derecho que una perso-

na tiene sobre esa cosa, y es por tanto, esta persona titular del derecho la que se ve afectada en el goce del mismo por virtud de esa acción.

En cuanto a la *conducta disruptiva* podemos entenderla como aquélla que rompe o altera el orden que es indispensable para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la convivencia escolar. Gordillo, Rivera-Calcina y Gamero (2014), la definen de la siguiente manera: “A partir de la literatura revisada, entendemos el término como las conductas, por parte de los estudiantes, que interrumpen el normal funcionamiento de una clase y perturban la convivencia por constituir transgresiones a normas establecidas” (p. 431).

Como se puede observar, en la literatura académica el concepto de conducta disruptiva se asocia a una perturbación de la convivencia, o a una transgresión de las normas de convivencia. Esta perturbación o transgresión puede ser interpretada como violencia en algunas ocasiones, y en otras no, por algunos autores; no obstante, se trata de comportamientos que, en todo caso, son percibidos como contrarios al flujo de la experiencia del convivir.

Debido a esta última circunstancia, y dado el marco conceptual en que se basa el presente trabajo, consideramos que la conducta disruptiva puede entenderse como un comportamiento violento o agresivo el cual, sin embargo, presenta una intensidad o gravedad de leve a moderada. En primer lugar, lo ubicamos dentro del comportamiento violento o agresivo debido a que, tal como se suele definir en la literatura académica, parece estar siempre asociado a una falta de respeto hacia las demás personas por parte de los individuos que lo realizan, lo cual coincide con la definición negativa o privativa de violencia que hemos propuesto. No obstante lo anterior, dado que se trata de un tipo de conducta que suele generar afectaciones o daños de leves a moderados, es natural que en algunas ocasiones se genere controversia en torno a su clasificación debido a que, como hemos señalado, no existe actualmente un consenso universal con respecto al propio concepto de violencia.

Una manera de plantear la cuestión puede ser la de considerar que las conductas violentas pueden tener diferentes grados, lo cual da lugar a una cierta clasificación de las faltas. Schmill (2008), por ejemplo, ha propuesto distinguir cuatro niveles: faltas leves, moderadas, graves y extraordinarias. Las leves las define como “conductas inaceptables, pero de consecuencias intrascendentes”

(p. 249). Las intermedias, por su parte, “son las conductas que producen una afectación o daño moderado” (p. 251). Las graves “son aquellas que realmente tienen trascendencia negativa contra alguien más o para sí mismo” (p. 255). Y, finalmente, las extraordinarias, “serán aquellas que realmente rebasen la competencia de la escuela” (p. 255). Si partimos de esta idea de que las conductas que constituyen una perturbación o transgresión del flujo ordinario de la convivencia, son susceptibles de una determinada gradación, podemos entonces estar de acuerdo en que algunas de ellas serán reconocidas fácilmente como casos de violencia en tanto que con respecto a otras habrá más controversia, dependiendo de los parámetros y del grado de consenso que en cada comunidad se tenga con relación a lo que se considere como aceptable e inaceptable.

Debido a estos problemas relativos a la ambigüedad y vaguedad de los términos, es que en el presente trabajo hemos decidido abordar una sola categoría de *conducta violenta o disruptiva* (quedando para futuros estudios el analizar de manera más precisa la posible distinción y operacionalización diferenciada de ambas formas de conducta). Para ello, tal como se explicará en el apartado de Método, utilizaremos la *Escala de Violencia Escolar*. De acuerdo con Estévez (2005), este instrumento fue desarrollado por el Grupo Lisis el cual es un equipo de psicólogos, docentes e investigadores sociales pertenecientes a universidades españolas y mexicanas, que ha trabajado desde los años noventa con niños, adolescentes, familias y escuelas, con el propósito de “mejorar la calidad de vida en los centros educativos, prevenir los problemas de victimización y rechazo escolar y fomentar la convivencia saludable y la integración social de todo el alumnado” (Grupo Lisis, 2020, párr. 2). El instrumento está conformado por dos escalas: a) Conducta violenta o disruptiva y b) Victimización.

La *Escala de conducta violenta o disruptiva* comprende conductas de este tipo llevadas a cabo contra las instalaciones del colegio, contra los profesores o contra los compañeros de escuela. Las conductas consideradas abarcan actos violentos como insultar y golpear, y conductas disruptivas como provocar conflictos en clase, entre los compañeros o fastidiar al profesor.

La *Escala de victimización*, por su parte, se refiere a conductas de las cuales el adolescente percibe haber sido víctima por parte de sus compañeros. Comprende conductas de violencia física (golpear), verbal (insultar) y psicológica

(amenazar, burlarse), así como el robo de objetos, la violencia por parte del grupo (burlarse de él en clase o dañarlo) y actos de violencia indirecta como haber sido acusado injustamente.

Diferencia entre violencia escolar y *bullying*

Aunque la presente investigación no se enfoca al fenómeno del *bullying* conviene repasar algunas de sus características, a fin de identificar con claridad los aspectos de la violencia escolar que sí serán abordados directamente en la presente investigación. Según nuestra propuesta, la violencia escolar es un género amplio dentro del cual el *bullying* es una categoría entre otras.

De acuerdo con García y Ascensio (2015), persiste actualmente todavía una tendencia tanto en los medios de comunicación, como en las campañas de prevención, en las políticas públicas, e incluso en la vida cotidiana, a utilizar como sinónimas las expresiones *violencia escolar* y *bullying*. Ello trae como consecuencia, entre otras, dos grandes confusiones: a) creer que el *bullying* o maltrato entre pares es exclusivo de las escuelas, lo cual es erróneo ya que, según los autores, puede presentarse también en otros ámbitos; b) pensar que el maltrato entre pares es la única forma de violencia escolar lo cual también resulta falso ya que la expresión *violencia escolar* “no es sinónimo de *bullying*, sino que implica un conjunto diverso de violencias que involucran a varios actores presentes en los centros escolares (alumnos, maestros, directivos, prefectos, conserjes, padres de familia)” (p. 11). Por tanto, como se puede observar, no existe una inclusión de la categoría de *bullying* dentro de la de violencia, sino sólo una intersección entre ellas.

El *bullying* o acoso escolar es, por definición, una situación de violencia en la que existe un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, de tal manera que la víctima se encuentra en un estado de indefensión; es decir, que le es muy difícil salir de esa situación por sus propios medios. Hace intentos, en algunas ocasiones trata de responder, puede incluso intentar agredir a quienes le están molestando, y en algunos casos tal vez pruebe buscar dialogar con el agresor o evadir la situación, pero esos múltiples intentos muchas veces resultan infructuosos para resolver la situación, precisamente por este asunto del estado de indefensión en que es colocada la persona debido al desequilibrio de poder.

De acuerdo con Olweus (2007) el fenómeno del acoso escolar (*bullying*) puede definirse como “comportamiento intencionado y repetidamente negativo (desagradable o hiriente) por parte de una o varias personas, dirigido a otra persona que difícilmente puede defenderse” (p. 2). Como puede observarse, sus características son: a) que se trata de un comportamiento agresivo que es repetido y prolongado en el tiempo, y b) que tiene lugar en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder o fuerzas real o percibido. Incluso, señala este autor, se podría añadir que por lo general el acoso parece ocurrir sin provocación aparente por parte de la persona que lo sufre, tal como se había señalado el comienzo del presente trabajo.

Según lo que explica Olweus (2007) existe un cierto solapamiento entre violencia y acoso escolar; pero no son equivalentes estos términos. De acuerdo con la definición de violencia que propuso, este autor sostiene que el solapamiento entre acoso escolar y violencia se refiere únicamente a situaciones en las que el *bullying* se realiza por medios físicos o de contacto o, dicho de otra manera, cuando se utilizan medios físicos en un contexto de acoso (golpes, patadas, empujones, etc. en situaciones que reflejan los criterios generales que definen el acoso), y únicamente en lo que respecta a esos medios. Así, muchas veces el acoso se lleva a cabo sin que haya violencia (con palabras, gestos, exclusión intencionada del grupo, etcétera) e, igualmente, que gran parte de los casos de violencia no pueden ser considerados como acoso (por ejemplo, una pelea ocasional en el patio del colegio, o una riña entre desconocidos). A este respecto señala el autor:

Hay que insistir en que no se emplean (o no se deberían emplear) los términos “acoso” o “agresión intimidatoria” (*bullying*) cuando dos alumnos de edad y fuerza (física o psicológica) similares riñen o se pelean. Para poder usar esos términos debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra inerte ante el alumno o los alumnos que le acosan (Olweus, 2005, p. 26).

Como se ha señalado, para Olweus (2007) tanto la violencia como el acoso escolar son categorías dentro del *comportamiento agresivo*. En el caso de la

presente investigación, recordemos que la definición de violencia que hemos adoptado (*comportamiento que intencionalmente vulnera los derechos de otro*) nos permite abarcar todos los casos que Olweus considera dentro del comportamiento agresivo. Debido a ello es que podemos hablar aquí de la violencia escolar como un género dentro del cual el acoso escolar sería una especie.

Ahora bien, la presente investigación nos proporcionará información sobre la conducta violenta o disruptiva en los adolescentes en el bachillerato (a través de la *Escala de Violencia Escolar*). Si bien dicha información puede considerarse como un indicio de la existencia de *bullying* no podríamos afirmar que lo hace directamente, ya que en nuestra investigación no estamos considerando los elementos de asimetría y reiteración necesarios para la configuración del acoso escolar.

Tomando en cuenta la gran cantidad de investigación sobre *bullying* que se ha desarrollado en el curso de los últimos años, es que los autores hemos considerado útil orientar la presente investigación no sobre el fenómeno del *bullying* sino, más en general, sobre la conducta violenta o disruptiva de los adolescentes en la escuela; ello, en la medida en que tal conducta pudiera estar relacionada con el manejo constructivo o destructivo de los conflictos interpersonales, así como con los estilos de manejo de conflictos en adolescentes.

Afrontamiento de conflictos interpersonales y violencia escolar en adolescentes de secundaria

Para finalizar este capítulo, debemos hacer mención de un antecedente importante para la presente investigación. Se trata de un estudio titulado *Violencia escolar y afrontamiento de conflictos en adolescentes de educación secundaria* llevado a cabo por Luna *et al.* (2014). En el presente apartado haremos una descripción de este trabajo y de algunos de sus resultados, en la medida en que son pertinentes para nuestra actual indagación.

La muestra del estudio mencionado estuvo compuesta por 404 estudiantes de los tres grados de Educación Media Básica pertenecientes a dos planteles públicos situados en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. En cuanto al género, 200 (49.5%) fueron hombres y 196 (48.5%) mujeres. El rango de edad fue de 11 a 15 años distribuidos en tres grupos: 11-12, 13, y 14-15 años. Los autores emplearon

la misma *Escala de Violencia Escolar* que hemos utilizado en el presente libro, la *Escala de Tácticas de Conflicto* en la versión original usada también por Luna y De Gante (2015) en el trabajo que hemos citado, y el *Cuestionario sobre estilos de mensajes en el manejo de conflictos* de Ross y DeWine (1988) al que se hizo alusión en el Capítulo 1.

Los autores llamaron a las estrategias comunicativas medidas por este último instrumento como *colaborar* (orientado al problema), *competir* (enfocado en sí mismo) y *ceder* (inclinado a favorecer a la otra parte); sin embargo, en la presente sección nos referiremos a ellos como *estilo cooperativo*, *dominante* y *complaciente*, respectivamente. Ello, con el fin de facilitar al lector la comparación de los hallazgos de Luna *et al.* (2014) con el presente estudio, con base en la congruencia entre los modelos teóricos empleados en ambos, basados en el Modelo de Doble Preocupación.

Los autores llevaron a cabo un comparativo por género en las variables de estudio. En sus resultados, los hombres puntuaron más alto que las mujeres, de manera estadísticamente significativa, en el puntaje total de conducta violenta o disruptiva, así como en las conductas de romper los cristales de las ventanas del colegio, dañar el coche de los profesores y provocar conflictos en clase. Con relación a la conducta violenta o disruptiva contra los compañeros, los hombres puntuaron más alto en insultar a los compañeros, romperles apuntes y trabajos, hacerlos equivocarse a propósito y provocar conflictos. En victimización, los hombres mostraron también puntajes más altos, pero sólo en un reactivo se halló una diferencia estadísticamente significativa: ellos reportaron más que las mujeres el haber sido culpados siendo inocentes.

En las tácticas de conflicto, resultó que aunque la puntuación media de las mujeres en argumentación fue más alta, dicha diferencia no resultó ser estadísticamente significativa. Por su parte, sí se encontraron diferencias significativas entre ambos géneros en los tres tipos de violencia medidos con la *Escala de Tácticas de Conflicto*. En agresión psicológica o verbal puntuaron más alto las mujeres que los varones. Por su parte, los hombres puntuaron más alto que las mujeres tanto en agresión física leve (llamada *media* en el presente trabajo) como en agresión física grave.

En lo que respecta a los estilos de manejo de conflictos, las mujeres obtuvieron puntajes más elevados que los hombres, de manera estadísticamente significativa, en colaborar (estilo cooperativo) y ceder (estilo complaciente). En competir (estilo dominante) no se obtuvo diferencia estadísticamente significativa entre ambos géneros.

Pasando al comparativo por grupos de edad se observó, en general, una tendencia al aumento de la conducta violenta o disruptiva, la cual fue más visible al pasar del grupo de menor edad (11 y 12 años) al segundo (13 años), que del segundo al tercero (14 y 15 años). El grupo de 11 y 12 años mostró una tendencia hacia la menor prevalencia en conducta violenta o disruptiva contra los profesores, a diferencia de los otros dos grupos ya que puntuó más bajo que éstos en insultar o engañar a propósito a los docentes, en fastidiarlos, y en responderles agresivamente. El grupo de 11 y 12 años tuvo puntajes más bajos que el de 14 y 15 en los temas de pintar o dañar las paredes del instituto, insultar a los compañeros de clase, y provocar conflictos entre los compañeros. De acuerdo con los autores, el incremento en conducta violenta o disruptiva en estas modalidades se produce de forma más gradual, por ello sólo resulta significativa la diferencia entre el grupo menor y el mayor.

Con respecto a la victimización, se observó una tendencia de los adolescentes del grupo de menor edad a percibirse menos victimizados que sus demás compañeros de escuela. El grupo de 11 y 12 años puntuó significativamente más bajo que los otros dos en haber sido víctima de robo. Asimismo, los adolescentes de 11-12 años tuvieron puntajes más bajos que los de 13 en el reactivo *se burlaron de mí en clase o me hicieron daño*, y más bajos que los de 14-15 en haber sido mirado con mala cara.

Siguiendo con el comparativo de edad, pero ahora en tácticas de conflicto, se encontró lo siguiente. En argumentación, el grupo de 14-15 años resultó significativamente más alto que los otros dos grupos de edad, lo que según los autores se puede interpretar en el sentido de que, probablemente, hay una tendencia al aumento en el uso de la argumentación como táctica de conflicto hacia los 14-15 años. En agresión psicológica o verbal, el grupo de 11-12 años puntuó significativamente más bajo que los grupos de 13 y de 14-15 años. Este dato se interpretó en el sentido de que probablemente hay un incremento con la edad de

este tipo de agresión, como táctica de conflicto, pero que dicho incremento es más acentuado en el paso de los 11-12 a los 13 años. En agresión física leve se encontró diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de 11-12 años y el de 14-15 años, lo cual indica según los autores un posible aumento de este tipo de agresión con la edad.

En los estilos de manejo de conflictos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni por grupos de edad ni de grado escolar.

Con respecto al comparativo por grado en violencia escolar, se observó una tendencia al aumento de la conducta violenta o disruptiva conforme aumenta el grado de estudio, siendo dicha tendencia general, en promedio, más acusada en el paso de primero a segundo año, y un poco menor en el paso de segundo a tercero. El grupo de primer grado tuvo valores más bajos que los otros dos en el puntaje total, así como en las conductas de pintar las paredes del colegio, insultar o engañar a los profesores, fastidiar al profesor, y provocar conflictos y problemas en clase. En las conductas de agredir a los compañeros y responder agresivamente al profesor se presentó un aumento de estas conductas del primero al segundo grado, pero no se pudo afirmar a partir de los hallazgos si en tercero la tendencia es a disminuir aunque las puntuaciones medias así parecían indicarlo. En insultar a los compañeros de clase la diferencia significativa se ubicó entre primero y tercero, puntuando más alto este último. Con respecto a la victimización se observó una tendencia de los alumnos de primer grado a percibirse menos victimizados respecto de los adolescentes de segundo y tercero.

Siguiendo con el comparativo por grado escolar pero ahora en tácticas de conflicto, se observó un aumento del uso de la argumentación en los alumnos de tercer grado de secundaria con respecto a los otros dos. En agresión psicológica o verbal se encontró que probablemente los estudiantes de tercero tiendan a emplearla como táctica de conflicto de una manera más frecuente que los alumnos de primero. En agresión física leve el grupo de primer grado obtuvo puntuaciones significativamente más bajas que el de tercero. Por último, en agresión física grave se encontró que los adolescentes de segundo grado de secundaria tienden a emplearla como una táctica de conflicto de manera más frecuente que los de primer grado.

En el análisis correlacional, Luna *et al.* (2014) encontraron conexiones positivas estadísticamente significativas entre algunas estrategias y tácticas de afrontamiento de conflictos, tal como lo comentaremos a continuación.

En primer lugar, el estilo cooperativo presentó una correlación positiva de moderada a fuerte con argumentación. De acuerdo con los autores, ello puede deberse a que la colaboración de las partes en un conflicto probablemente requiera del uso de la argumentación para discutir diversas alternativas de integración de los intereses en conflicto. A través del uso de la argumentación como táctica, la estrategia de colaboración buscaría satisfacer el interés de la contraparte, pero sin que el propio interés se vea menoscabado, así como para mantener a la otra parte involucrada en dicha colaboración.

Por otro lado, el estilo cooperativo no tuvo correlaciones significativas con la agresión, en ninguna de sus modalidades. Según los autores, es probable que al poner el acento en los intereses de ambas partes, este estilo tienda a excluir cualquier tipo de conducta violenta en la medida en que ésta implicaría una falta de consideración a los intereses de la contraparte, lo cual podría dar por terminada la colaboración poniendo en riesgo la relación así como la satisfacción de los intereses mutuos.

En segundo lugar, el estilo complaciente correlacionó positivamente tanto con argumentación como con agresión psicológica o verbal. Según Luna *et al.* (2014), es posible que el complacer pueda ir acompañado en algunas ocasiones de resentimiento, el cual podría manifestarse a través de la agresión psicológica o verbal. Otra explicación sería que tal vez, algunos adolescentes tiendan a conceptualizar los conflictos desde una perspectiva distributiva (todo lo que gane yo será una pérdida para el otro, y todo lo que gane el otro será una pérdida para mí), de modo que se vean inclinados a adoptar estrategias extremas según las circunstancias: sacrificarse por la contraparte en unos casos y afirmar el propio interés a través de la agresión verbal en otros.

En cuanto al estilo dominante, este correlacionó positivamente con todas las tácticas de conflicto. De acuerdo con los autores ello es un dato a favor de la concepción de tácticas de conflicto como conductas de lucha directa a través de las cuales el sujeto busca llevar adelante una estrategia competitiva. Con relación a este punto, recordamos al lector que en el presente trabajo hemos planteado el

concepto de las tácticas como comportamientos que son empleados como instrumentos para llevar adelante el manejo de conflictos de acuerdo con los diversos estilos y, por tanto, consideramos que un hallazgo de este tipo en todo caso implicaría solamente la constatación de una cierta relación empírica entre el estilo dominante y las tácticas, pero que desde un punto de vista teórico y conceptual nada impide pensar a éstas como susceptibles de conexión con los otros estilos. Volveremos sobre este punto en el Capítulo 4, para reconsiderarlo a la luz de los resultados empíricos de la presente investigación.

Finalmente, resumiremos a continuación los resultados del estudio de Luna *et al.* (2014) con respecto a las relaciones entre violencia escolar y afrontamiento de conflictos.

En primer lugar, se observó que la victimización presentó una correlación directa con el estilo complaciente. Según los autores, es probable que una mayor utilización de este estilo se asocie a más frecuentes experiencias de victimización ya que algunos adolescentes podrían abusar de las actitudes de acomodación de sus compañeros.

En segundo lugar, el estilo dominante correlacionó de manera directa con conducta violenta o disruptiva, y con victimización. De acuerdo con Luna *et al.* (2014) es probable que un mayor empleo de este estilo tienda a estar asociado a un incremento en la magnitud de los conflictos, el cual a su vez, se asocia a la conducta violenta y la victimización, sobre todo cuando se alcanzan niveles altos de intensidad.

En lo que refiere a las tácticas de conflicto, la argumentación correlacionó con victimización. Según los autores, es probable que aquellas personas que han sido victimizadas se inclinen a adoptar una perspectiva distributiva de la situación de conflicto (es decir, que tiendan a verlo como una situación de ganar o perder, no de colaborar) y que por ello busquen apoyar su posición, en algunos casos argumentando, y en otros empleando la agresión.

Por su parte, todas las tácticas de conflicto agresivas correlacionaron significativamente de manera positiva con conducta violenta o disruptiva, y con victimización. De acuerdo con Luna *et al.* (2014), es probable que el uso de la agresión como método para hacer avanzar el propio interés en los conflictos esté asociado a otras conductas violentas o disruptivas en el contexto escolar a través

de características personales de los participantes. Un estudiante que presenta conductas violentas de manera frecuente, por ejemplo, es probable (aunque no necesario) que sea proclive a emplear la violencia, también, como método para afrontar conflictos. Por su parte, es probable que los individuos sean propensos a reaccionar con mayor frecuencia de manera agresiva en los conflictos, a medida que se perciben mayormente victimizados, ya que la percepción de hostilidad y desconfianza podría inhibir la inclinación hacia la cooperación favoreciendo actitudes competitivas afirmadas a través de tácticas agresivas.

Capítulo 3. Estudio empírico: objetivos, método y resultados

Objetivos del estudio

Tal como se señaló en la *Introducción*, el objetivo del presente estudio fue examinar las relaciones que pudieran darse entre tres grupos de variables: los estilos de manejo de conflictos (dominante, complaciente, evitativo y cooperativo), las tácticas de conflicto (argumentación y agresión) y la violencia escolar (conducta violenta o disruptiva, y victimización). Lo anterior, en el contexto de las relaciones entre pares adolescentes en el Nivel Medio Superior.

En la actualidad, existen pocos estudios que hayan analizado estas relaciones. Por un lado, los trabajos sobre estilos de manejo de conflictos en adolescentes han explorado su vinculación con variables tales como los rasgos de personalidad, la empatía, la inteligencia emocional, la autoestima (Garaigordobil y Maganto, 2011; Garaigordobil, Machimbarrena y Maganto, 2016; Sandu, Rus y Rus, 2020), el afecto y la regulación emocional (Donegani y Séguin, 2018), las habilidades de comunicación y las actitudes hacia el conflicto (Laca *et al.*, 2006), entre otros; pero las investigaciones orientadas a examinar *empíricamente* su vinculación con la agresión interpersonal y la violencia escolar son escasas, por extraño que pudiera parecer. Asimismo, los estudios sobre tácticas de conflicto a menudo han estado enfocadas sobre todo en la violencia familiar y de pareja (Ackerman, 2018; Straus, 2007). Por su parte, en la literatura sobre violencia escolar son predominantes los trabajos sobre acoso escolar (*bullying* y *ciberbullying*), los cuales se han concentrado en describir su prevalencia, modalidades y efectos, así como en identificar algunos factores de riesgo y protección;

sin embargo, sólo escasamente se ha analizado la relación de estos fenómenos con las maneras en que los adolescentes afrontan sus conflictos interpersonales cotidianos en el entorno escolar. Entre las pocas investigaciones que se han realizado a este respecto destacan, por ejemplo, las llevadas a cabo por Garaigordobil (2012) y Garaigordobil *et al.* (2016).

En ese marco, este trabajo pretende contribuir a la discusión sobre las relaciones entre violencia escolar y manejo de conflictos interpersonales, generando conocimientos relativos a este aspecto importante de las interacciones adolescentes el contexto de la Educación Media Superior, considerando por un lado la escasez de estudios empíricos a este respecto, y por otro, la continua referencia que se hace a su vinculación en los discursos académicos, así como en la literatura relativa a prevención, intervención y divulgación.

Considerando todo lo anterior, tal como se mencionó en la *Introducción*, el presente estudio se propone generar información que contribuya a la reflexión de dos principales cuestiones: a) ¿qué nexos existen entre los estilos de manejo de conflictos, entendidos como orientaciones actitudinales y comportamentales de los adolescentes hacia las desavenencias cotidianas, y el uso instrumental que hacen ellos mismos de la argumentación y de la agresión durante los episodios de conflicto interpersonal con sus pares, en el contexto escolar?, y b) ¿qué relaciones existen entre el manejo de conflictos (considerando tácticas y estilos) y la violencia escolar? Lo anterior, teniendo como referencia el enfoque teórico y conceptual asumido en el presente trabajo, al que se ha hecho alusión en los dos capítulos precedentes.

En el marco del mencionado objetivo general y de las dos cuestiones mencionadas, se plantearon los siguientes tres objetivos particulares para el presente estudio. En primer lugar, identificar posibles efectos del género, la edad y el grado escolar de los participantes sobre las variables de estudio, con el fin de comprender su posible influencia y profundizar, con ello, en nuestro entendimiento de la manera en que se producen la violencia escolar y el manejo de conflictos interpersonales entre adolescentes en el contexto escolar.

En segundo lugar, examinar las relaciones entre tácticas de conflicto (agresión y argumentación) y estilos de manejo de conflictos (dominante, complaciente, evitativo y cooperativo), mediante un análisis correlacional, con el fin de

comprender la manera en que podrían estar conectados ambos grupos de variables en las relaciones entre pares adolescentes compañeros de escuela.

Finalmente, en tercer lugar, estudiar la vinculación que pudiera existir entre el manejo de conflictos (tácticas y estilos) y la violencia escolar (conducta violenta o disruptiva y victimización), mediante un análisis de correlaciones entre ambos grupos de variables, con el fin de valorar sus conexiones con apoyo de los datos empíricos generados, contribuyendo con ello a generar conocimientos que puedan ser de utilidad para la comprensión de los conflictos, la violencia y la convivencia.

Enfoque y diseño metodológico

El diseño metodológico del presente estudio corresponde a una investigación cuantitativa de tipo no experimental *ex post facto*, ya que se presentan datos empíricos originales y no se propone alguna variable independiente que pueda ser manipulada (Montero y León, 2002). Se trata, además, de un estudio transversal, ya que las variables fueron medidas en un solo momento temporal determinado (Ato, López y Benavente, 2013). El alcance de la presente investigación fue correlacional, ya que para cumplir con el objetivo principal se hizo uso de una estrategia asociativa entre las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Aunque en la literatura académica en el ámbito de las ciencias sociales existe una amplia discusión en torno a las diferencias entre los enfoques cualitativos y cuantitativos en la investigación, el posicionamiento del que parte el presente trabajo (y, de hecho, toda nuestra *Línea de investigación sobre estilos de manejo de conflictos*), consiste en afirmar que ambos enfoques deben verse como complementarios, aunque no en el sentido de que exista una necesaria armonía entre ambos, sino que consideramos que *se trata de perspectivas en conflicto que pueden y deben enriquecerse mutuamente a través de un ejercicio continuo de diálogo y discusión*. En un sentido similar, por ejemplo, Morin (1988) ha hablado de una permanente interacción *dialógica* entre *comprensión* y *explicación* en la cual cada una de ellas remite a la otra, de manera constante y en corrección mutua, sin eliminar su antagonismo, y sin construir un meta-nivel que las supere. Dice el autor a este respecto:

Comprensión y explicación pueden y deben controlarse, completarse mutuamente (sin por ello eliminar su antagonismo) y remitirse una a otra en un bucle constructivo de conocimiento. La explicación no podría finalmente explicarse a sí misma (los *explicanda* son inexplicables), la comprensión no podría finalmente comprenderse a sí misma (los *comprehenda* son incomprensibles), pero pueden ayudarse mutuamente a conocerse. Por último, sin que se pueda constituir un ‘meta-nivel’ que ‘supere’ a una y a otra, se puede considerar su conjugación estratégica y su corrección mutua (Morin, 1988, p. 166),

En el marco de lo anterior, se ha considerado que la elección del enfoque metodológico asumido en el presente estudio no debe ser interpretada como la expresión de un compromiso ideológico hacia la defensa de un determinado paradigma de investigación, sino sólo como una cierta delimitación que, por un lado, permitirá llevar a cabo una determinada aproximación al conocimiento de un aspecto definido de la vida humana, pero que, por otro lado, tendrá sus necesarias e innegables limitaciones. Por tanto, no se excluye la posibilidad de verse enriquecido el presente enfoque con otros abordajes que pudieran ser llevados a cabo desde otras perspectivas en futuros trabajos. En todo caso, el ejercer una concienciación reflexiva de los alcances y limitaciones de cada abordaje metodológico elegido, constituye una dimensión de la labor investigadora que debe desempeñarse con seriedad y responsabilidad, y nos hemos apegado a ello a lo largo del presente trabajo.

Tomando en cuenta las anteriores consideraciones, en los siguientes apartados del presente capítulo se expondrán los elementos del trabajo de investigación realizado, apegándonos a la descripción de los datos y procedimientos que es usual exponer en los estudios de corte cuantitativo. En primer lugar, detallaremos la composición de la muestra de estudiantes participantes en el estudio, los instrumentos psicométricos utilizados, el procedimiento seguido para la aplicación de los mismos, y las técnicas de análisis seguidas en el tratamiento de los datos. Después de ello, en segundo lugar, expondremos los resultados obtenidos siguiendo el orden de los objetivos específicos señalados en el apartado anterior. Finalmente, en el capítulo final de este trabajo, titulado *Discusión de los hallazgos del estudio empírico*, comentaremos los resultados expuestos

siguiendo el orden de los tres objetivos particulares planteados y, en segundo lugar, procederemos a realizar una valoración de conjunto tomando como guía las dos preguntas de investigación planteadas.

Participantes

En el presente estudio participaron 436 estudiantes de nivel bachillerato pertenecientes a un plantel de sostenimiento público ubicado dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco (México). El rango de edad de los participantes fue de 15 a 19 años, con una media aritmética de 16.67 y con desviación estándar de 1.01.

Los participantes se encontraban distribuidos en los seis grados (semestres) que comprende el bachillerato general en México (Educación Media Superior), correspondiendo 140 (32.1%) a primero, 57 (13.1%) a segundo, 68 (15.6%) a tercero, 69 (15.8%) a cuarto, 62 (14.2%) a quinto y 40 (9.2%) a sexto semestre.

Para los fines del análisis de la variable de edad en el presente estudio, se formaron dos grupos, tal como se muestra en la Tabla 2: el primero de 15 y 16 años, y el segundo de 17 a 19 años. Esta división corresponde, en términos generales, a los periodos de la adolescencia media y tardía, respectivamente. Gaete (2015), por ejemplo, ubica la adolescencia temprana desde los 10 hasta los 13-14 años, la adolescencia media desde los 14-15 hasta los 16-17, y la tardía desde los 17-18 en adelante. Por su parte, Ibarra y Jacobo (2014) señalan de 10-13 años, de 14 a 16, y de 17 a 19 años para las etapas temprana, media y final de la adolescencia. Lo anterior, sólo por mencionar un par de ejemplos.

Con relación a la variable de grado escolar, se ha decidido proceder a analizarla por anualidades, considerando tres niveles: Primer año (semestres 1 y 2), Segundo año (semestres 3 y 4) y Tercer año (semestres 5 y 6). Lo anterior, también, con el fin de facilitar una comparación más clara de los grupos.

En la Tabla 2 se presenta la distribución de los participantes por grupos de edad y grado escolar, en función del género.

	Mujeres n (%)	Hombres n (%)	Total n (%)
<i>Grado</i>			
Primer año	97 (22.2)	100 (22.9)	197 (45.2)
Segundo año	66 (15.1)	71 (16.3)	137 (31.4)
Tercer año	61 (14.0)	41 (9.4)	102 (23.4)
<i>Edad</i>			
15 y 16 años	100 (22.9)	96 (22.0)	196 (45.5)
17 a 19 años	124 (28.4)	116 (26.6)	240 (55.0)
Total	224 (51.4)	212 (48.6)	436 (100.0)

Nota. Los porcentajes son con relación al total de la muestra.

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Para el presente estudio fueron empleados tres cuestionarios psicométricos: la *Escala de Violencia Escolar*, la *Escala de Tácticas de Conflicto*, y el *Inventario de Rahim sobre Estilos de Manejo de Conflictos*. A continuación, se describirán brevemente las principales características de estos instrumentos.

La *Escala de Violencia Escolar* informa sobre el grado en que el adolescente participante reporta haber realizado conductas violentas o disruptivas en el ámbito escolar, así como el grado en que se percibe víctima de actos violentos en la escuela. Se trata de un cuestionario de 19 reactivos compuesto por dos escalas: a) Conducta violenta o disruptiva y b) Victimización. Cada reactivo hace referencia a una conducta violenta o disruptiva que podría haber sido llevada a cabo o padecida por el participante; por ejemplo, *He robado objetos de mis compañeros o de la escuela* (reactivo 2), o *Algún compañero me robó algo* (reactivo 16). El formato de respuesta es una escala de frecuencia tipo Likert de cinco puntos: 1 = *Nunca*, 2 = *Casi nunca*, 3 = *Algunas veces*, 4 = *Frecuentemente*, y 5 = *Siempre*. Asimismo, se le da la opción al participante de marcar cero (0) = *Prefero no hablar de eso*. Para obtener las puntuaciones se calcula la media aritmética de

cada una de las dos escalas, obteniéndose así un puntaje de Conducta violenta o disruptiva, y un puntaje de Victimización. Para hacer estos cálculos, no se toman en cuenta las respuestas marcadas con cero.

De acuerdo con Estévez (2005), la *Escala de Violencia Escolar* fue desarrollada originalmente por el Grupo Lisis, tal como se señaló anteriormente. Esta autora reporta índices de confiabilidad alfa de Cronbach de .84 para Conducta violenta o disruptiva y de .82 para Victimización. En el análisis de confiabilidad llevado a cabo con los datos del presente estudio se encontró un índice alfa de Cronbach de .93 para la escala de Conducta violenta o disruptiva, y de .80 para la de Victimización.

Además de estas dos puntuaciones, en el presente trabajo se ha decidido también conformar tres subescalas de la conducta violenta o disruptiva, dependiendo del objetivo a que dicha conducta esté dirigida: conducta violenta o disruptiva dirigida contra compañeros (reactivos 2, 5, 6, 9, 12 y 13), contra profesores (reactivos 3, 4, 7, 10 y 11), y contra la escuela (reactivos 1, 2 y 8), tal como puede apreciarse en las Tablas 3, 4 y 5 que vienen más adelante. Como se puede observar, el reactivo 2 se repite en la primera y en la tercera subescala. Ello es debido a su redacción en el instrumento original, ya que dice *He robado objetos de mis compañeros o de la escuela*. En el análisis de confiabilidad realizado con los datos del presente estudio se obtuvieron índices alfa de Cronbach de .85, .86 y .61, respectivamente, para estas mencionadas subescalas.

El segundo instrumento empleado en el presente estudio fue la *Escala de Tácticas de Conflicto*. Este cuestionario informa sobre el empleo de la argumentación y de la agresión como modalidades de respuesta al conflicto interpersonal. La versión utilizada en nuestra investigación se compone de cuatro escalas: Argumentación, Agresión psicológica o verbal, Agresión física media y Agresión física grave. Cada reactivo hace referencia a una conducta específica que puede ser realizada por una persona en el transcurso de una discusión o episodio de conflicto; por ejemplo, *¿Has discutido en forma tranquila?* (reactivo 1), *¿Has insultado o maldecido a algún compañero(a)?* (reactivo 4), *¿Has lanzado algún objeto a algún compañero(a)?* (reactivo 11), *¿Has intentado ahorcar a algún compañero(a)?* (reactivo 16). Para responder, se le pide al participante que trate de recordar algunas discusiones o conflictos que haya tenido con sus compañeros

y que señale con qué frecuencia él ha realizado la conducta descrita en el reactivo correspondiente. El formato de respuesta es una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde 1 = *Nunca* hasta 5 = *Siempre*. Para su calificación se obtiene la media aritmética de las respuestas de los participantes en los reactivos de cada una de las cuatro escalas, obteniéndose así un puntaje para cada una de ellas.

Como se explicó, la adaptación y validación de la *Escala de Tácticas de Conflicto* al contexto escolar fue llevada a cabo por Luna y De Gante (2015), trabajando con una muestra de estudiantes de dos secundarias públicas ubicadas en Guadalajara, Jalisco. Aunque estos autores partieron de la versión de 18 reactivos, añadieron otros cuatro a la escala de argumentación dado que ésta había mostrado baja confiabilidad en el estudio de Muñoz *et al.* (2007) que les sirvió de referencia. Así, el cuestionario inicial de Luna y De Gante (2015) quedó formado por 22 reactivos; no obstante, en el curso de su análisis, los ítems 3 y 7 fueron eliminados por no presentar propiedades psicométricas adecuadas, tal como se señaló. Los índices de confiabilidad alfa de Cronbach reportados en ese estudio fueron de .81, .74, .65 y .68 para Argumentación, Agresión psicológica o verbal, Agresión física media y Agresión física grave, respectivamente.

En el presente trabajo se partió de la versión de 22 reactivos usada por Luna y De Gante (2015), pero se añadieron dos reactivos más a la escala de Agresión física media; ello, de conformidad a las recomendaciones con que los autores citados concluyeron su artículo, por lo cual la versión aplicada aquí contó con 24 reactivos. Los reactivos añadidos fueron los siguientes: *¿Has jalado o sacudido a algún compañero(a)?* (reactivo 23) y *¿Has dado un golpe o patada a algún compañero(a)?* (reactivo 24). Utilizando los datos del presente estudio se obtuvo una confiabilidad alfa de Cronbach de .79, .80, .86 y .81 para las escalas de Argumentación, Agresión psicológica o verbal, Agresión física media y Agresión física grave, respectivamente.

Finalmente, el tercer instrumento empleado en el presente estudio fue el *Inventario de Rahim sobre Estilos de Manejo de Conflictos*. Este cuestionario informa sobre la frecuencia con que los participantes perciben utilizar los estilos de manejo de conflictos, según el modelo de Rahim (2001). En el presente trabajo se utilizó la versión de este instrumento adaptada al contexto de los conflictos interpersonales entre adolescentes compañeros de aula llevada a cabo por

Luna *et al.* (2018). En dicha versión, el instrumento quedó compuesto, como se explicó, por cuatro escalas: estilo Dominante, Complaciente, Evitativo y Cooperativo con índices de confiabilidad alfa de Cronbach de .70, .79, .72 y .88, respectivamente.

Cada reactivo de este instrumento hace referencia a actitudes y comportamientos que los adolescentes adoptan al manejar conflictos con sus pares compañeros de escuela; por ejemplo, *Ante una dificultad con mi compañero(a), intento analizar la situación con él o ella para encontrar una solución aceptable para ambos* (reactivo 1), *Ante un problema, generalmente trato de satisfacer los deseos de mi compañero(a)* (reactivo, 2). Para contestar el cuestionario se solicita al participante que señale con qué frecuencia él ha utilizado, en sus conflictos con sus compañeros, comportamientos similares a los representados por cada reactivo. El formato de respuesta es una escala Likert de cinco puntos que va desde 1 = *Nunca* hasta 5 = *Siempre*. Para su calificación se calculan las medias y desviaciones estándar de los participantes en cada una de las escalas, obteniéndose así cuatro puntajes de estilos de manejo de conflictos. Utilizando los datos del presente estudio se obtuvo una confiabilidad alfa de Cronbach de .69, .81, .71 y .87 para las escalas Dominante, Complaciente, Evitativo y Cooperativo, respectivamente.

Procedimiento de aplicación

Se estableció contacto con la institución participante a través del área de orientación educativa y de su personal directivo, a los cuales se les informó sobre los pormenores del estudio, atendiendo todas sus dudas. Una vez obtenida la autorización, se planeó en colaboración con ellos la aplicación de los instrumentos, realizando una calendarización al respecto. La recolección de los datos se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2015 A, pero los resultados no habían sido publicados, hasta ahora. A la institución participante se le entregó un Informe con los hallazgos de la investigación en el mes de octubre de ese mismo año.

La aplicación de los cuestionarios se realizó dentro del salón de clases de cada grupo. Al ingresar a cada aula se platicó con los alumnos sobre los objetivos de la investigación atendiendo todas sus preguntas. Acto seguido se les pidió su colaboración para contestar a los cuestionarios, explicándoles que dicha

participación sería absolutamente voluntaria. En ese marco, y en previo acuerdo con las autoridades del plantel, se permitió salir del aula a todos los alumnos que no desearan participar, tanto desde el comienzo de la presentación, como durante todo el tiempo de la aplicación, pidiéndoles que se dirigieran a un área específica de la escuela asignada para ello.

Dentro del salón de clases, se les hizo saber también a los estudiantes que su participación sería completamente anónima, haciéndoles notar que en la carátula del instrumento no se les estaba solicitando ningún dato que permitiera identificarles de manera individual, sino sólo datos muy generales relativos a género, edad y grado escolar con el fin de obtener estadísticas. Además, con relación a esto mismo, se les aclaró que la información de sus respuestas sería manejada exclusivamente por los investigadores y para fines exclusivamente científicos. En particular, se les explicó que ningún cuestionario se evaluaría de manera individual, sino que se obtendrían estadísticas con las respuestas de todos, y que sólo serían comunicados los resultados generales tanto a las autoridades del plantel como al público en general.

Finalmente, se les comentó también a los adolescentes que en este tipo de instrumentos no hay respuestas buenas ni malas, sino que lo importante para la investigación es solamente que dichas respuestas sean lo más sinceras posibles; ello, con el fin de que los datos estadísticos que se obtengan sean confiables, y para que reflejen de la manera más efectiva posible sus experiencias y comportamientos.

Todo lo anterior se platicó con los estudiantes al momento en que el equipo de investigación ingresó a cada aula, respondiendo todas las dudas de los alumnos al respecto. Esta fase de la presentación tuvo una duración variable, por lo general entre 10 y 20 minutos. Después de ello, se procedió a la aplicación.

Análisis estadístico

Con relación al primer objetivo específico, relativo a identificar posibles efectos del género, de la edad y del grado escolar sobre las variables de estudio, se llevó a cabo lo siguiente. En primer lugar, se calcularon los puntajes de los participantes en todas las variables, de acuerdo con los procedimientos descritos en el apartado de *Instrumentos*. Hecho lo anterior, se llevaron a cabo análisis de

comparaciones de grupo con pruebas de hipótesis. Las pruebas de hipótesis se dividen en paramétricas y no paramétricas. Para poder realizar las del primer tipo, es necesario que los datos cumplan con ciertos requisitos, uno de los más importantes se refiere a que los puntajes de los participantes se distribuyan de una manera próxima a la de una curva normal. Para verificar este supuesto, nos basamos en el criterio propuesto por George y Mallery (2020), según el cual valores de asimetría y de curtosis dentro del rango $+2-2$ se consideran aceptables, y dentro del rango $+1-1$ excelentes. Al verificar este supuesto se encontró que ocho de las variables presentaron valores de sesgo y curtosis fuera del rango recomendado y, por tanto, se decidió llevar a cabo el estudio empleando pruebas no paramétricas. Así, se utilizó la Prueba de Mann-Whitney para identificar posibles diferencias de género, y también en el comparativo por grupos de edad, ya que se trata de variables dicotómicas en ambos casos. En el análisis por grado escolar, en cambio, se utilizó la Prueba de Kruskal-Wallis ya que dicha variable es de carácter politómico. En este último caso, se complementó la prueba con un análisis *post hoc* de comparaciones múltiples.

Con respecto al segundo objetivo particular del presente estudio, tocante a examinar las relaciones entre tácticas de conflicto (agresión y argumentación) y estilos de manejo de conflictos (dominante, complaciente, evitativo y cooperativo), se llevó a cabo un análisis correlacional no paramétrico de Spearman entre los puntajes de dichas variables. Para valorar los resultados de esta prueba se consideró la dirección de las correlaciones obtenidas (si eran directas o inversas), así como si eran estadísticamente significativas al nivel $p < .05$ o $p < .01$. Para evaluar la fuerza de la correlación se utilizó el criterio propuesto por Cohen (1988), de acuerdo con el cual una correlación de $.1$ se estima débil, una de $.3$ se valora como moderada y una de $.5$ o más como fuerte.

En lo que refiere al tercer objetivo, consistente en estudiar las relaciones entre el manejo de conflictos (tácticas y estilos) y la violencia escolar (conducta violenta o disruptiva y victimización), se realizó también un análisis correlacional no paramétrico de Spearman entre los puntajes de tales variables. Para valorar los resultados de esta prueba se consideró la dirección, fuerza y significancia estadística de los índices de correlación obtenidos, conforme a los mismos criterios señalados en el párrafo anterior.

Tal como se expondrá más adelante, es importante mencionar que se encontraron considerables diferencias de género en las variables de estudio, y que por ello, se tomó la decisión de hacer un análisis adicional de las correlaciones entre dichas variables separando ambas muestras (hombres y mujeres). Así, pues, se ejecutaron sendos análisis no paramétricos de correlaciones Spearman entre los puntajes de estilos de manejo de conflictos, violencia escolar y tácticas de conflicto, en las mencionadas submuestras de mujeres y de hombres, por separado, empleando para su valoración los criterios mencionados referentes a la fuerza, dirección y significancia de los índices de correlación que hemos señalado en los párrafos precedentes.

Todos los cálculos mencionados se llevaron a cabo empleando el programa estadístico SPSS versión 21. En los próximos apartados se expondrán los resultados obtenidos a través de los análisis que se han descrito en la presente sección.

Puntajes generales

En la Tabla 3 se presentan los puntajes obtenidos por los participantes en cada una de las variables de estudio. Como se puede observar, todos los promedios de violencia escolar se ubicaron entre el punto 1 (*Nunca*) y el 2 (*Casi nunca*) de la escala del instrumento empleado. De manera similar, la agresión física media y grave se situaron entre el punto 1 (*Nunca*) y el 2 (*Rara vez*) de su respectiva gradación de respuesta. Por su parte, la agresión psicológica o verbal, así como los estilos dominante, complaciente y evitativo se colocaron entre el punto 2 (*Rara vez*) y el 3 (*Algunas veces*) de sus correspondientes formatos de respuesta. Finalmente, las puntuaciones más altas se dieron en el estilo cooperativo y en argumentación, ubicándose en ambos casos entre el punto 3 (*Algunas veces*) y el 4 (*Frecuentemente*) de sus respectivas escalas de respuesta.

Partiendo de estas puntuaciones generales relativas a la muestra total de participantes, a continuación y con relación al segundo objetivo específico planteado para la presente investigación, procederemos a identificar posibles efectos del género, la edad y el grado escolar de los participantes sobre las variables de estudio, con el fin de comprender su posible influencia y profundizar, con ello, en nuestro entendimiento de la manera en que se producen la violencia escolar y el manejo de conflictos interpersonales entre adolescentes.

Tabla 3
Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones de los participantes
en las variables de estudio

	N	M (DE)
<i>Violencia escolar</i>		
Conducta violenta o disruptiva	422	1.43 (0.65)
Contra compañeros	422	1.46 (0.68)
Contra profesores	422	1.45 (0.76)
Contra la escuela	421	1.30 (0.59)
Victimización	421	1.71 (0.75)
<i>Tácticas de conflicto</i>		
Argumentación	433	3.18 (0.86)
Agresión psicológica o verbal	433	2.31 (0.79)
Agresión física media	433	1.67 (0.85)
Agresión física grave	433	1.67 (0.81)
<i>Estilos de manejo de conflictos</i>		
Dominante	435	2.80 (0.80)
Complaciente	435	2.31 (0.78)
Evitativo	435	2.95 (0.79)
Cooperativo	435	3.09 (0.79)

Fuente: elaboración propia.

Comparativo por género en las variables de estudio

En la Tabla 4 se presentan los puntajes obtenidos por los participantes en las variables de estudio, en función del género. Llama la atención que las puntuaciones de los hombres en casi todas las variables se colocaron por encima de las mujeres, a excepción solamente de los estilos evitativo y cooperativo donde las estudiantes obtuvieron valores más elevados. No obstante lo anterior, para poder determinar si se trata de diferencias estadísticamente significativas, es necesario hacer el comparativo entre hombres y mujeres mediante pruebas de hipótesis, lo cual se llevará a cabo a continuación.

Tabla 4
Medias y desviaciones estándar de las variables de estudio,
en función del género

	Mujeres		Hombres	
	N	M (DE)	N	M (DE)
<i>Violencia escolar</i>				
Conducta violenta o disruptiva	216	1.25 (0.49)	206	1.62 (0.73)
Contra compañeros	216	1.28 (0.52)	206	1.64 (0.76)
Contra profesores	216	1.25 (0.54)	206	1.66 (0.89)
Contra la escuela	216	1.18 (0.48)	205	1.43 (0.66)
Victimización	215	1.62 (0.68)	206	1.80 (0.81)
<i>Tácticas de conflicto</i>				
Argumentación	224	3.15 (0.82)	209	3.22 (0.90)
Agresión psicológica o verbal	224	2.26 (0.78)	209	2.37 (0.80)
Agresión física media	224	1.53 (0.80)	209	1.81 (0.89)
Agresión física grave	224	1.49 (0.72)	209	1.85 (0.86)
<i>Estilos de manejo de conflictos</i>				
Dominante	224	2.75 (0.80)	211	2.86 (0.81)
Complaciente	224	2.27 (0.79)	211	2.36 (0.77)
Evitativo	224	2.97 (0.78)	211	2.92 (0.79)
Cooperativo	224	3.17 (0.80)	211	3.01 (0.78)

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se muestran los resultados del análisis comparativo de las variables de estudio en función del género, mediante la Prueba de Mann-Whitney. Como se puede observar los puntajes de los hombres se mostraron más elevados que los de las mujeres, de manera estadísticamente significativa, en todas las variables de violencia escolar, así como en agresión física media y agresión física grave. Por su parte, las adolescentes presentaron valores superiores a los de los hombres en el estilo cooperativo.

Tabla 5
Resultados de la Prueba de Mann-Whitney, en función del género de los participantes

	Rango promedio		U de Mann-Whitney
	Mujeres	Hombres	
<i>Violencia escolar</i>			
Conducta violenta o disruptiva	177.26	247.41	14851.50**
Contra compañeros	179.40	245.16	15314.00**
Contra profesores	183.88	240.46	16282.50**
Contra la escuela	187.19	236.08	16998.00**
Victimización	199.43	223.07	19658.00*
<i>Tácticas de conflicto</i>			
Argumentación	211.26	223.15	22122.00
Agresión psicológica o verbal	207.27	227.43	21228.50
Agresión física media	194.36	241.27	18336.00**
Agresión física grave	188.74	247.28	17078.50**
<i>Estilos de manejo de conflictos</i>			
Dominante	207.09	229.58	21189.00
Complaciente	209.73	226.78	21780.00
Evitativo	223.67	211.98	22361.00
Cooperativo	229.93	205.34	20960.00*

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

Comparativo por grupos de edad

En la Tabla 6 se presentan los puntajes de los participantes en las variables de estudio, en función de la edad. Como se puede observar, los estudiantes de 15 a 16 años obtuvieron valores más elevados en conducta violenta o disruptiva general, contra compañeros, contra profesores y contra la escuela, así como en agresión psicológica o verbal, física media y física grave, y en el estilo complaciente. Por su lado, los adolescentes del grupo de 17 a 19 años, puntuaron más alto en victimización, argumentación, y en los estilos evitativo, cooperativo y dominante (aunque en este último, la diferencia promedio fue más pequeña).

No obstante, como en el caso anterior, para poder determinar si se trata de diferencias estadísticamente significativas, es necesario hacer el comparativo entre ambos grupos de edad mediante pruebas de hipótesis, lo cual se llevará a cabo a continuación.

Tabla 6
Medias y desviaciones estándar de las variables de estudio,
en función de la edad

	15 y 16 años		17 a 19 años	
	N	M(DE)	N	M(DE)
<i>Violencia escolar</i>				
Conducta violenta o disruptiva	186	1.53 (0.73)	236	1.36 (0.56)
Contra compañeros	186	1.54 (0.74)	236	1.39 (0.61)
Contra profesores	186	1.57 (0.87)	236	1.36 (0.65)
Contra la escuela	185	1.38 (0.68)	236	1.23 (0.50)
Victimización	186	1.70 (0.79)	235	1.71 (0.72)
<i>Tácticas de conflicto</i>				
Argumentación	194	3.12 (0.83)	239	3.24 (0.88)
Agresión psicológica o verbal	194	2.32 (0.75)	239	2.30 (0.82)
Agresión física media	194	1.77 (0.92)	239	1.59 (0.79)
Agresión física grave	194	1.75 (0.86)	239	1.60 (0.75)
<i>Estilos de manejo de conflictos</i>				
Dominante	195	2.80 (0.81)	240	2.81 (0.80)
Complaciente	195	2.36 (0.83)	240	2.27 (0.74)
Evitativo	195	2.89 (0.79)	240	2.99 (0.78)
Cooperativo	195	3.04 (0.82)	240	3.14 (0.77)

Fuente: elaboración propia.

Una vez realizada la Prueba de Mann-Whitney, se encontraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en dos variables. En primer lugar, en la conducta violenta o disruptiva dirigida contra la escuela ($U = 19689.000$, $p < .05$) el grupo de 15 y 16 años (*Rango promedio* = 222.57) presentó puntajes más altos que el de 17 a 19 años (*Rango promedio* = 201.93). En segundo lugar, en

agresión física media ($U = 20653.000$, $p < .05$), nuevamente el grupo de 15 y 16 años (*Rango promedio* = 230.04) presentó puntajes más altos que el de 17 a 19 años (*Rango promedio* = 206.41).

Comparativo por grado escolar

En la Tabla 7 se presentan los puntajes obtenidos por los participantes en las variables de estudio, considerando el grado escolar. Como se puede apreciar, se observa una tendencia descendente a lo largo de los tres grados en todas las variables de violencia escolar, así como en agresión física media y en el estilo complaciente. Por otra parte, el grupo de primer año puntuó más elevado que el de segundo en todas las variables, excepto en agresión psicológica o verbal y en agresión física grave. Finalmente, el tercer año mostró valores más altos que los otros dos grados en argumentación, en el estilo dominante, y el estilo cooperativo.

No obstante lo descrito en el párrafo anterior, para poder determinar si se trata de diferencias estadísticamente significativas, es necesario hacer el comparativo entre los tres grados escolares mediante pruebas de hipótesis, lo cual se llevará a cabo a continuación.

Una vez realizada la Prueba de Kruskal-Wallis se encontraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en dos variables: argumentación ($Ji^2_{(2)} = 7.140$, $p < .05$) y estilo cooperativo ($Ji^2_{(2)} = 18.261$, $p < .001$). Se llevó a cabo el análisis post hoc de comparaciones múltiples, resultando que en argumentación la diferencia mencionada se ubicó entre el grupo de segundo año (*Rango promedio* = 195.73) y el de tercer año (*Rango promedio* = 238.39), resultando mayor este último, con $p < .05$. Por su parte, en el estilo cooperativo la diferencia se ubicó en la comparación entre el grupo de primer año (*Rango promedio* = 218.05) y el de tercer año (*Rango promedio* = 258.21), por un lado, y entre este último y el de segundo año (*Rango promedio* = 187.99). En ambos casos, el de tercer año fue el que presentó puntajes más elevados, con $p < .05$ y $p < .001$, respectivamente.

Tabla 7						
Medias y desviaciones estándar de las variables de estudio, en función del grado escolar						
	Primer año		Segundo año		Tercer año	
	N	M(DE)	N	M(DE)	N	M(DE)
<i>Violencia escolar</i>						
Conducta violenta o disruptiva	186	1.53 (0.80)	136	1.41 (0.52)	100	1.28 (0.42)
Contra compañeros	186	1.54 (0.81)	136	1.45 (0.57)	100	1.31 (0.47)
Contra profesores	186	1.58 (0.94)	136	1.41 (0.60)	100	1.26 (0.49)
Contra la escuela	185	1.38 (0.72)	136	1.27 (0.51)	100	1.20 (0.39)
Victimización	186	1.73 (0.83)	136	1.71 (0.73)	99	1.67 (0.63)
<i>Tácticas de conflicto</i>						
Argumentación	194	3.21 (0.84)	137	3.05 (0.85)	102	3.31 (0.90)
Agresión psicológica o verbal	194	2.27 (0.81)	137	2.40 (0.74)	102	2.27 (0.81)
Agresión física media	194	1.72 (0.95)	137	1.68 (0.80)	102	1.55 (0.71)
Agresión física grave	194	1.69 (0.88)	137	1.71 (0.81)	102	1.55 (0.65)
<i>Estilos de manejo de conflictos</i>						
Dominante	196	2.82 (0.83)	137	2.71 (0.77)	102	2.90 (0.79)
Complaciente	196	2.40 (0.86)	137	2.25 (0.71)	102	2.23 (0.71)
Evitativo	196	2.96 (0.82)	137	2.85 (0.73)	102	3.06 (0.79)
Cooperativo	196	3.11 (0.81)	137	2.91 (0.74)	102	3.32 (0.76)

Fuente: elaboración propia.

Relación entre tácticas y estilos de manejo de conflictos

Tal como se explicó, el segundo objetivo particular de la presente investigación consiste en examinar las relaciones entre tácticas de conflicto (agresión y argumentación) y estilos de manejo de conflictos (dominante, complaciente, evitativo y cooperativo), mediante un análisis correlacional, con el fin de comprender

la manera en que podrían estar conectados ambos grupos de variables en las relaciones entre pares adolescentes compañeros de escuela.

En el marco de lo anterior, en la Tabla 8 se presentan los resultados del análisis llevado a cabo para estudiar la asociación entre tácticas y estilos de manejo de conflictos. Todos los estilos de manejo de conflictos correlacionaron entre sí de manera directa y estadísticamente significativa, sólo varió la intensidad de dichas correlaciones. Por ejemplo, el estilo dominante tuvo el índice de correlación más fuerte con el estilo cooperativo, seguido del complaciente y, a final, el evitativo. Por su parte, el estilo cooperativo presentó su correlación más elevada con el estilo evitativo, en segundo lugar, el dominante, y el tercero el complaciente. Para este último, la correlación más fuerte fue con el dominante, seguido del evitativo y del cooperativo. Finalmente, el evitativo tuvo su correlación más elevada con cooperativo, en segundo lugar el estilo complaciente, y en tercero el dominante.

Tabla 8
Correlaciones Spearman entre tácticas y estilos de manejo de conflictos,
muestra total

	2	3	4	5	6	7	8
<i>Tácticas de conflicto</i>							
1. Argumentación	-.10*	-.14**	-.15**	.29**	.20**	.43**	.57**
2. Agresión psicológica o verbal	—	.59**	.60**	.21**	.25**	-.06	-.09
3. Agresión física media		—	.75**	.18**	.27**	-.10*	-.12*
4. Agresión física grave			—	.13**	.22**	-.12*	-.14**
<i>Estilos de manejo de conflictos</i>							
5. Dominante				—	.41**	.35**	.45**
6. Complaciente					—	.41**	.33**
7. Evitativo						—	.60**
8. Cooperativo							—

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las tácticas de conflicto, la argumentación tuvo correlaciones inversas estadísticamente significativas, aunque débiles, tanto con la agresión física (media y grave) como la psicológica o verbal. Estas últimas, presentaron correlaciones directas de grado fuerte.

Finalmente, en la relación entre tácticas y estilos, se observa lo siguiente. En primer lugar, destaca que la argumentación correlacionó con todos los estilos de manera directa y estadísticamente significativa. Por su parte, la agresión psicológica o verbal presentó correlaciones directas y significativas con los estilos dominante y complaciente. Finalmente, la agresión física media y la grave tuvieron correlaciones directas estadísticamente significativas con los estilos dominante y complaciente, así como inversas con los estilos evitativo y cooperativo.

Relación entre violencia escolar y manejo de conflictos

Tal como se señaló al comienzo del presente Capítulo, el tercer objetivo particular de la presente investigación consiste en estudiar la vinculación que pudiera existir entre el manejo de conflictos (tácticas y estilos) y la violencia escolar (conducta violenta o disruptiva y victimización); ello, mediante un análisis de correlaciones entre ambos grupos de variables, con el fin de valorar sus conexiones con apoyo de los datos empíricos generados, contribuyendo con ello a generar conocimientos que puedan ser de utilidad para la comprensión de los conflictos, la violencia y la convivencia

En ese tenor, en la Tabla 9 se presentan los resultados del análisis de correlaciones entre manejo de conflictos y violencia escolar. Como se puede observar, todas las tácticas agresivas obtuvieron índices de correlación directa con todas las variables de violencia escolar, de manera estadísticamente significativa. Por su parte, la argumentación sólo tuvo una correlación significativa de tipo inverso, aunque de grado débil, con el puntaje general de conducta violenta o disruptiva. En cuanto a los estilos de manejo de conflictos, el estilo dominante presentó correlaciones directas estadísticamente significativas con todas las variables de violencia escolar, excepto contra profesores. Por su parte, el estilo complaciente resultó tener correlaciones estadísticamente significativas con la conducta violenta o disruptiva dirigida contra los compañeros y con victimización. Tales correlaciones fueron directas, pero de grado débil.

Tabla 9

Correlaciones Spearman de tácticas y estilos de manejo de conflictos con
Violencia escolar, muestra total

Variable	CVD	CC	CP	CE	VIC
Argumentación	-.10*	-.08	-.09	-.07	.02
Agresión psicológica o verbal	.36**	.37**	.29**	.24**	.32**
Agresión física media	.41**	.42**	.34**	.30**	.26**
Agresión física grave	.46**	.47**	.40**	.31**	.30**
Dominante	.10*	.13**	.03	.12*	.14**
Complaciente	.06	.10*	.02	.08	.10*
Evitativo	-.04	-.03	-.04	.02	.05
Cooperativo	-.07	-.05	-.08	-.04	.001

Nota. CVD = Conducta violenta o disruptiva, CC = contra compañeros, CP = contra profesores, CE = contra la escuela, VIC = victimización. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

Análisis correlacional, comparando hombres y mujeres

Dado que se encontraron importantes diferencias de género en las variables de estudio, se tomó la decisión de hacer un análisis adicional de las correlaciones entre dichas variables separando ambas muestras (hombres y mujeres). Ello nos permitirá generar información acerca de las posibles diferencias de sexo con respecto a las relaciones entre estilos de manejo de conflictos, tácticas de conflicto y violencia escolar.

En ese tenor, en la Tabla 10 se presentan los resultados del análisis de correlaciones entre los estilos de manejo de conflictos. En la parte superior de la diagonal se muestran las correlaciones obtenidas por las mujeres, y en la parte inferior las de los hombres. Como se puede observar, en primer lugar, todos los estilos de manejo de conflictos correlacionan entre sí de manera directa y estadísticamente significativa, en ambos géneros.

Tabla 10
Correlaciones Spearman entre estilos de manejo de conflictos,
desagregadas por género

Variable	Dominante	Complaciente	Evitativo	Cooperativo
Dominante	—	.46**	.29**	.43**
Complaciente	.35**	—	.38**	.34**
Evitativo	.40**	.44**	—	.56**
Cooperativo	.50**	.35**	.64**	—

Nota. Los resultados para la muestra de mujeres se muestran en la parte superior de la diagonal; los de los hombres, en la inferior. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en la Tabla 11 se presentan los resultados del análisis de correlaciones entre las tácticas de conflicto. En la parte superior de la diagonal se muestran las correlaciones obtenidas por las mujeres, y en la parte inferior las de los hombres. En ambos géneros se observa que las tres variables de agresión presentan entre sí correlaciones estadísticamente significativas de grado fuerte y directas. Sin embargo, en la variable de argumentación se aprecian diferencias que consisten en lo siguiente. En la muestra de mujeres, la argumentación no presentó una correlación estadísticamente significativa con ninguna forma de agresión; en cambio, en la muestra de hombres, la argumentación presentó correlaciones inversas estadísticamente significativas con las tres variables de agresión.

Tabla 11
Correlaciones Spearman entre tácticas de conflicto, desagregadas por género

Variable	1	2	3	4
1. Argumentación	—	-.07	-.09	-.12
2. Agresión psicológica o verbal	-.15*	—	.57**	.52**
3. Agresión física media	-.22**	.59**	—	.68**
4. Agresión física grave	-.21**	.67**	.79**	—

Nota. Los resultados para la muestra de mujeres se muestran en la parte superior de la diagonal; los de los hombres, en la inferior. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 12 se presenta el resultado del análisis correlacional entre tácticas de conflicto y estilo de manejo de conflictos en la muestra de mujeres. Como se puede observar, la argumentación presenta correlaciones estadísticamente significativas y directas con todos los estilos de manejo de conflictos. Por su parte, la agresión psicológica o verbal y la agresión física media tuvieron correlaciones directas con los estilos dominante y complaciente, así como inversas con el evitativo, y sus correlaciones con el estilo cooperativo fueron débiles y no significativas. Finalmente, la agresión física grave presentó una correlación directa con el estilo complaciente, correlaciones inversas con los estilos evitativo y cooperativo, y no fue estadísticamente significativa su correlación con el estilo dominante.

Tabla 12
Correlaciones Spearman entre estilos y tácticas de manejo de conflictos, en la muestra de mujeres

Variable	Dominante	Complaciente	Evitativo	Cooperativo
Argumentación	.28**	.28**	.48**	.60**
Agresión psicológica o verbal	.22**	.26**	-.13*	-.12
Agresión física media	.21**	.32**	-.14*	-.09
Agresión física grave	.09	.21**	-.23**	-.17*

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, en la Tabla 13 se presenta el resultado del análisis correlacional entre tácticas de conflicto y estilo de manejo de conflictos en la muestra de hombres. Como puede apreciarse, la argumentación tuvo correlaciones directas y significativas con todos los estilos, excepto con el complaciente. La agresión psicológica o verbal correlacionó de forma directa y significativa con los estilos dominante y complaciente, pero no con los estilos evitativo y cooperativo. Finalmente, tanto la agresión física media como la grave correlacionaron de manera directa y significativa con el estilo complaciente, mientras que sus correlaciones con los demás estilos fueron débiles y no significativas.

Tabla 13
Correlaciones Spearman entre estilos y tácticas de manejo de conflictos,
en la muestra de hombres

Variable	Dominante	Complaciente	Evitativo	Cooperativo
Argumentación	.30**	.10	.40**	.55**
Agresión psicológica o verbal	.19**	.23**	.03	-.05
Agresión física media	.12	.22**	-.05	-.10
Agresión física grave	.13	.20**	-.03	-.09

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

Pasando al análisis correlacional entre manejo de conflictos y violencia escolar, en la Tabla 14 se presentan los resultados en la muestra de mujeres. Como se puede observar, en primer lugar, destaca que hubo tres variables que no presentaron correlaciones estadísticamente significativas con ninguno de los aspectos de la violencia escolar: la argumentación, el estilo evitativo y el cooperativo. Por otra parte, en segundo lugar, todas las variables de agresión en cuanto tácticas de conflicto (psicológica o verbal, física media y física grave) correlacionaron de manera directa y estadísticamente significativa con todas las de violencia escolar. En tercer lugar, el estilo dominante correlacionó de manera directa y significativa con conducta violenta o disruptiva contra compañeros o compañeras, y con victimización. Finalmente, en cuarto lugar, el estilo complaciente presentó correlaciones directas estadísticamente significativas con todas las variables de violencia escolar, excepto con la conducta violenta o disruptiva dirigida contra los profesores.

Tabla 14

Correlaciones Spearman de tácticas y estilos de manejo de conflictos con violencia escolar, en la muestra de mujeres

Variable	CVD	CC	CP	CE	VIC
Argumentación	-.06	-.08	-.05	-.003	.03
Agresión psicológica o verbal	.31**	.33**	.18**	.16*	.27**
Agresión física media	.39**	.42**	.22**	.24**	.23**
Agresión física grave	.43**	.43**	.29**	.26**	.23**
Dominante	.12	.14*	.01	.12	.16*
Complaciente	.15*	.20**	.05	.20**	.20**
Evitativo	-.01	-.03	-.01	.06	.05
Cooperativo	-.07	-.06	-.05	-.003	-.04

Nota. CVD = Conducta violenta o disruptiva, CC = contra compañeros, CP = contra profesores, CE = contra la escuela, VIC = victimización. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la Tabla 15 se presentan los resultados del análisis correlacional entre manejo de conflictos y violencia escolar en la muestra de hombres. Como se puede observar, en primer lugar, destaca que ninguno de los estilos de manejo de conflictos presentó correlaciones estadísticamente significativas con violencia escolar, en ninguna de sus dimensiones. Por otra parte, en segundo lugar, todas las variables de agresión en cuanto tácticas de conflicto (psicológica o verbal, física media y física grave) correlacionaron de manera directa y estadísticamente significativa con todas las de violencia escolar. Finalmente, en tercer lugar, la argumentación tuvo correlaciones inversas estadísticamente significativas con todas las variables relativas a conducta violenta o disruptiva (en general, contra compañeros, contra profesores y contra la escuela), pero no presentó correlación estadísticamente significativa con victimización.

Tabla 15
Correlaciones Spearman de tácticas y estilos de manejo de conflictos con
violencia escolar, en la muestra de hombres

Variable	CVD	CC	CP	CE	VIC
Argumentación	-.17*	-.14**	-.15*	-.16*	-.01
Agresión psicológica o verbal	.41**	.42**	.37**	.29**	.36**
Agresión física media	.41**	.40**	.38**	.29**	.27**
Agresión física grave	.42**	.43**	.40**	.26**	.32**
Dominante	.05	.08	-.01	.10	.12
Complaciente	-.05	-.01	-.03	-.03	-.01
Evitativo	-.05	-.02	-.05	-.02	.06
Cooperativo	.03	.01	-.06	-.04	.05

Nota. CVD = Conducta violenta o disruptiva, CC = contra compañeros, CP = contra profesores, CE = contra la escuela, VIC = victimización. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 4. Discusión de los hallazgos del estudio empírico

Diferencias de edad, grado y género

Como se señaló en la *Introducción*, en este capítulo final comentaremos los resultados del estudio empírico que fueron expuestos en el capítulo anterior. Seguiremos, en primer lugar, el orden de los tres objetivos particulares planteados y, en segundo lugar, procederemos a realizar una valoración de conjunto tomando como guía las dos preguntas de investigación planteadas.

El primer objetivo particular de esta investigación, tal como se explicó, fue identificar posibles efectos del género, la edad y el grado escolar de los participantes sobre las variables de estudio.

Con relación a la edad, como se señaló, se encontró que el grupo de 15 y 16 años presentó puntajes más altos que el de 17 a 19 en conducta violenta o disruptiva dirigida contra la escuela. Este resultado contrasta con el obtenido en el estudio de Luna *et al.* (2014), llevado a cabo con adolescentes de secundaria, donde el grupo de 11-12 años presentó puntajes más bajos en esta conducta en comparación con los adolescentes de 14-15 años.

De manera similar, en el presente trabajo se encontró también que el grupo de 15 y 16 años presentó puntajes más altos que el de 17 a 19 en agresión física media. Este hallazgo contrasta nuevamente con el estudio antecedente de Luna *et al.* (2014) donde se encontró también que el grupo de 11 y 12 presentó puntajes más bajos que el grupo de 14 y 15 años en dicha táctica agresiva.

Una posible explicación de estos hallazgos es que tal vez sea indicativo de un desarrollo de carácter curvilíneo de la agresión física media, el cual aumentaría

en el paso de la adolescencia temprana hacia la media, para descender después de la adolescencia media hacia la tardía. Este planteamiento es consistente con lo afirmado por Garaigordobil (2013), en el sentido de que el momento de mayor prevalencia de la violencia escolar se ubica entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo posteriormente. Sin embargo, una hipótesis de este tipo deberá sujetarse a posteriores estudios que incluyan algunos diseños longitudinales.

Con relación al grado escolar, el grupo de tercer año presentó puntuaciones de argumentación más elevadas que el de segundo, así como mayores puntajes de estilo cooperativo con respecto a los otros dos grados. En el estudio citado de Luna *et al.* (2014) el grupo de tercer grado de secundaria exhibió puntajes de argumentación más altos que los otros dos; sin embargo, en dicho estudio no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en estilos de manejo de conflictos. Respecto a esto último, cabe mencionar algunos trabajos que han observado que las diferencias por grupos de edad tienden a mostrarse significativas solamente si se investiga con muestras de un rango amplio; por ejemplo, en el estudio de Luna y Laca (2014) se logró identificar una tendencia muy clara del estilo cooperativo (enfocado en el problema) a aumentar con la edad en una muestra de estudiantes de secundaria, preparatoria y licenciatura con rango de 11 a 25 años. Por tanto, los resultados del presente estudio aportan información a favor de la idea de que el uso de la argumentación como táctica de conflicto, y el empleo del estilo cooperativo, podrían incrementar con la edad y el grado escolar, al verse favorecidos por el desarrollo cognitivo y psicosocial del individuo (Luna y Laca, 2014).

Con relación a las diferencias de género, cabe comentar lo siguiente. Como se señaló, los puntajes de los hombres se mostraron más elevados que los de las mujeres, de manera estadísticamente significativa, en todas las variables de violencia escolar. En lo que respecta a las tácticas de conflicto, los puntajes de los hombres se mostraron más elevados también, tanto en agresión física media como en agresión física grave. Estos hallazgos coinciden con los reportados por Luna *et al.* (2014) en donde los hombres estudiantes de secundaria obtuvieron puntuaciones más elevadas que las de sus compañeras tanto en violencia escolar como en tácticas agresivas. De acuerdo con los autores, este hallazgo es congruente, a su vez, con la literatura sobre Psicología de la adolescencia en donde

se ha encontrado de manera consistente una tendencia de los varones adolescentes a exhibir mayor agresión física; así como con los estudios sobre violencia escolar donde ser varón ha mostrado ser una característica importante de este tipo de agresión.

Tales resultados son congruentes también con la llamada *hipótesis de intensificación de género en la adolescencia*, a la que hicimos alusión en el Capítulo 1. De acuerdo con Arnett (2008), la presión agudizada que pesa sobre los adolescentes para que se ajusten a los roles de género tradicionales tiene por consecuencia la mayor presencia de conductas agresivas en los hombres durante esta etapa debido a que “enfrentan la perspectiva intimidante de que los consideren hombres fracasados. Se defienden con agresiones verbales y aun físicas, cuando es necesario” (p. 147).

Pese a lo anterior, es menester mencionar en torno a este asunto que existen estudios en los que no se han encontrado diferencias de género en agresión escolar en adolescentes; otros, en cambio, han reportado mayor prevalencia en mujeres. Por ejemplo, en un estudio realizado por Domínguez-Alonso *et al.* (2019), en la Comunidad Autónoma de Galicia, con una muestra de 4467 adolescentes de 12 a 16 años, se encontró que “las chicas presentaron ligeramente mayor violencia escolar que los chicos (2%)” (p. 1039). Los autores hicieron notar que este hallazgo parece contravenir numerosos estudios en los que se ha encontrado “que los chicos manifiestan más comportamientos violentos que las chicas, independientemente del tipo de violencia” (p. 1039). De acuerdo con los autores, “ello puede deberse a que los chicos presentan menos acciones violentas pero más intensas (actos de hombría) mientras que las chicas acometen más acciones pero de menor intensidad” (p. 1039).

Otra explicación que se ha dado, proviene de diferenciar tipos de agresión indicando una mayor inclinación de las mujeres hacia la agresión relacional o indirecta, y de los hombres a la agresión física. De acuerdo con Arnett (2008), “las muchachas recurren a la agresión en las relaciones porque su papel de género prohíbe las expresiones más directas de desacuerdo y conflictos” (p. 253). En un sentido similar Olweus (2005) señala que ya en sus estudios dirigidos en los países escandinavos, se había encontrado que las mujeres estaban más expuestas a la agresión de tipo relacional; sin embargo, el porcentaje de mujeres y de hom-

bres que había padecido este tipo de agresión era similar. Esto se debió, según el autor, a que la cantidad de alumnos varones expuestos al acoso era mayor que el de las mujeres. En cuanto a las conductas de agresión, se comprobó la tendencia de los hombres a ejercer más violencia física, y de las mujeres hacia la agresión relacional.

En conclusión, aunque los resultados del presente estudio coinciden con la tendencia general a que los hombres presenten mayor involucramiento en la violencia escolar, no debe perderse de vista que según algunos autores las mujeres podrían presentar mayor prevalencia de formas de agresión relacional. Por lo cual, se sugiere para futuros estudios incluir este otro aspecto de la violencia en la evaluación del fenómeno.

Por su parte, las adolescentes presentaron valores superiores a los de los hombres en el estilo cooperativo. Como se señaló en la parte final del Capítulo 1, los estudios que han examinado diferencias de género en estilos de manejo de conflictos con muestras de adolescentes han reportado de manera consistente una tendencia de los hombres hacia obtener puntuaciones más elevadas en estilos de carácter competitivo o agresivo, y de las mujeres hacia puntuar más alto en estilos de tipo colaborativo o cooperativo (Garaigordobil, 2009, 2012; Garaigordobil y Maganto, 2011; Laca *et al.*, 2006; Luna y Laca, 2014). Estos resultados son congruentes, además, con los encontrados en muestras de jóvenes y adultos (por ejemplo, Havenga, 2008; Mejía y Laca, 2006).

De acuerdo con Björkqvist (2007), “las mujeres no solamente exceden a los hombres en agresión indirecta, sino también ellas son mejores que ellos en la resolución pacífica de los conflictos interpersonales” (p. 80). Según este último autor, ello se debe a que ambos tipos de conducta de conflicto requieren un grado relativamente alto de inteligencia social, habilidad que las mujeres desarrollan más rápido que los hombres (aunque la diferencia declina con la edad). Si, de acuerdo con Björkqvist (2007), las mujeres adolescentes son socialmente más competentes que los varones, tal competencia puede ser utilizada para ambos propósitos, agresivos o pacíficos. Este resultado puede contribuir, de acuerdo con el autor, a la explicación acerca de por qué las mujeres adolescentes tienden a aventajar a los varones tanto en agresión indirecta como en resolución pacífica de conflictos.

Criterios de interpretación para los análisis correlacionales

El segundo objetivo particular del presente estudio consistió en examinar las conexiones entre tácticas de conflicto (agresión y argumentación) y estilos de manejo de conflictos (dominante, complaciente, evitativo y cooperativo), mediante un análisis correlacional, con el fin de comprender la manera en que podrían estar vinculados ambos grupos de variables en las interacciones entre pares adolescentes compañeros de escuela.

En el marco de lo anterior, tal como se detalló en el Capítulo 3, se llevó a cabo un primer análisis de correlaciones en la muestra total de participantes y, además, debido a que se encontraron importantes diferencias de género en las variables de estudio, se tomó la decisión de hacer un análisis adicional separando ambas muestras (hombres y mujeres). Los resultados, expuestos en el capítulo anterior, serán sintetizados y comentados en los siguientes párrafos.

Antes de pasar a ello, sin embargo, cabe comentar un criterio que consideramos razonable, y que será empleado a lo largo de toda la presente discusión relativa a los análisis correlacionales. Es el siguiente: a) cuando los coeficientes de correlación presenten significancia estadística tanto en la muestra total como en ambos géneros, las relaciones entre tales variables serán consideradas como independientes de las diferencias de género; b) cuando los coeficientes de correlación presenten significancia estadística en la muestra total, pero sólo en una de las dos submuestras (ya sea hombres o mujeres), la relación entre las variables será atribuida a la diferencia de género, interpretando la correlación significativa hallada en la muestra total como un mero reflejo de la dada en la submuestra en que se produzca; c) si la significancia estadística de la correlación se presenta sólo en una submuestra (sea la de hombres o la de mujeres), se considerará característica de ella y, por tanto, atribuible a la diferencia de género; y, d) finalmente, cuando los coeficientes de correlación no presenten significancia estadística en la muestra total ni en las de hombres y mujeres, las variables en cuestión serán consideradas como no dependientes una de la otra.

A continuación, comentaremos los principales hallazgos del estudio empírico realizado considerando, en primer lugar, las relaciones que presentaron entre sí los estilos de manejo de conflictos; en segundo lugar, las tácticas de conflicto; y en tercer lugar, las correlaciones entre uno y otro grupo de variables. Las co-

relaciones entre manejo de conflictos y violencia escolar, serán discutidas en el próximo apartado.

Correlaciones entre estilos de manejo de conflictos

Con respecto a las relaciones entre los estilos de manejo de conflictos, los resultados del presente estudio mostraron que todos ellos correlacionaron entre sí de manera directa y estadísticamente significativa, tanto en la muestra total como en ambos géneros. El que las correlaciones hayan sido directas indica que al aumentar una de las variables relacionadas, la otra aumentará también, y viceversa, al disminuir los valores de una, los de la otra disminuirán. En el presente caso, ello significa que mayores puntajes de un estilo de manejo de conflictos, está asociado a mayores puntajes en todos los demás, y viceversa.

El hecho de que todos los estilos de manejo de conflictos hayan correlacionado entre sí de manera directa y estadísticamente significativa, puede entenderse en el sentido de que una mayor utilización de alguno de ellos estaría asociada a un mayor uso de todos los demás, de modo que cuando el adolescente afronta sus desavenencias cotidianas a través de un determinado estilo, sería dable esperar que mostrara también una disposición a emplear los otros. Esa sería una tendencia general, de acuerdo con nuestros resultados.

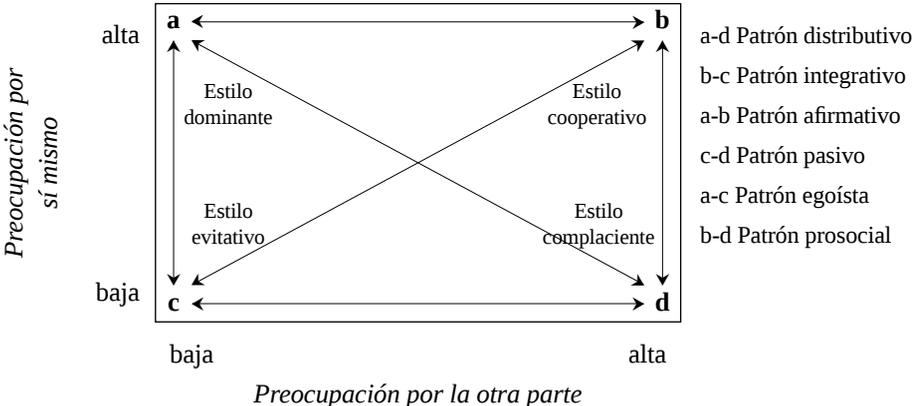
Una manera de interpretar las correlaciones es pensar en la posible existencia de un variable común subyacente a todas ellas. En el caso de los estilos de manejo de conflictos, es evidente que se relacionan todos con la propia existencia y frecuencia de conflictos de manera que una mayor presencia de desacuerdos implicará puntajes más elevados en todos los estilos (ya que, al haber más conflictos, habrá mayor uso de los estilos para manejarlos). Sin embargo, aunque es innegable que debe pensarse en la influencia de esta variable común, ello no es suficiente para explicar por qué todos los estilos se correlacionan entre sí, y menos aún, para entender por qué la fuerza de las correlaciones entre ellos varía.

Para estudiar esto último, hemos representado de manera gráfica las correlaciones posibles entre los estilos de manejo de conflictos, tal como se muestra en la Figura 6. En ella, hemos simbolizado las correlaciones entre estilos con flechas bidireccionales, y las hemos denominado *patrones de correlación* a fin de destacar el hecho de que se trataría de una tendencia de los adolescentes a em-

plear alternativamente los estilos correlacionados. En este marco, proponemos que la *fuerza* de las correlaciones dadas entre los estilos de manejo de conflictos podría interpretarse como una mayor disposición de los estudiantes a usar unos patrones de correlación más que otros.

Figura 6

Patrones de correlación entre estilos de manejo de conflictos en adolescentes



Fuente: elaboración propia.

Consideremos ahora los índices de correlación entre estilos de manejo de conflictos reportados en las Tablas 8 y 10. En primer lugar, cabe observar que la correlación más fuerte tanto para la muestra total, como para hombres y mujeres se presentó entre el estilo evitativo y el cooperativo. De acuerdo con lo expuesto en el Capítulo 1, estos estilos conforman los extremos de la dimensión integrativa. Por tanto, el presente resultado puede interpretarse como un dato a favor de la posible existencia de un *patrón integrativo* de manejo de conflictos entre los adolescentes de ambos géneros, ya que implicaría que a medida que se utiliza más uno de estos estilos habría una mayor disposición a usar el otro como alternativo. En la Figura 6, este patrón de correlaciones estaría representado por la diagonal b-c.

Recordemos que de acuerdo con Rahim (2001), la selección y uso de cada estilo puede ser adecuada o inadecuada según las circunstancias de la situación

a afrontar. De este modo, los adolescentes que asumen este patrón integrativo estarían inclinados a plantearse la disyuntiva entre cooperar o evitar ante un conflicto dado. De acuerdo con el Modelo de Doble Preocupación, podemos decir que tenderían a cooperar cuando perciban un potencial integrativo en ciertas situaciones, pero estarían también más inclinados a evitar aquellas discusiones en que no perciban tal potencial o perciban un interés bajo tanto para sí mismos como para la contraparte.

Este sería, entonces, un primer patrón de correlación entre estilos de manejo de conflictos el cual, como se dijo, se observó tanto en la muestra total como en la de cada género, y por ello, de acuerdo con los criterios acordados, se trataría de un patrón de relación entre variables que se daría en el comportamiento de los adolescentes de manera independiente a las diferencias de género.

De acuerdo con lo planteado, un segundo patrón de correlaciones entre estilos de manejo de conflictos sería el que corresponde a la conexión directa entre los estilos dominante y complaciente. Según lo expuesto en el Capítulo 1, se trata de los extremos de la dimensión distributiva, tal como se puede apreciar en las Figuras 4 y 5; por tanto, en este caso hablamos de un *patrón distributivo*, el cual se muestra en la Figura 6 representado por la flecha bidireccional que une a los extremos a y d. Este patrón distributivo consistiría en que un mayor uso del estilo dominante se asociaría de forma directa con una mayor utilización del estilo complaciente, es decir, que entre más tiende el adolescente a imponer su propio interés sobre la contraparte en determinados conflictos, se inclina también a ceder a los intereses de la otra parte en otros conflictos. En este patrón entonces el estudiante se plantea la disyuntiva entre dominar o ceder, según las circunstancias.

Siguiendo con este planteamiento, un tercer patrón de correlaciones entre estilos de manejo de conflictos sería el que corresponde a la conexión directa entre los estilos dominante y cooperativo, representado por la flecha bidireccional que une a los extremos a y b en la Figura 6. Hemos llamado a este patrón *afirmativo* para aludir al hecho de que ambos estilos correlacionados se caracterizan por una alta preocupación por el interés propio. La diferencia estriba en que en el dominante no se toma en cuenta el deseo de la contraparte o se juzga que ser de poca importancia, mientras que en el cooperativo se tiene una alta preocupación por ambos intereses.

Un cuarto patrón de correlaciones sería el que hemos denominado *pasivo*, representado por la flecha bidireccional que une los extremos c y d en la Figura 6. Como se puede observar, consistiría en que ante los conflictos el adolescente se plantea la disyuntiva entre evitar involucrarse en la confrontación, o complacer los deseos de la contraparte. En ambos casos, se trata de soluciones donde el interés propio no es tomado en cuenta, o es juzgado de poca importancia.

El quinto patrón de correlaciones se representa en Figura 6 con la flecha que une los extremos a y c, es decir, los estilos dominante y evitativo. A este patrón lo hemos denominado *egoísta* con el fin de destacar que en ambos estilos el elemento común es una baja preocupación por los intereses de la contraparte. De acuerdo con este planteamiento, ante un desacuerdo el sujeto se plantea la alternativa de imponer su propio interés a la contraparte, o eludir una confrontación con ella.

Finalmente, un sexto patrón de correlaciones entre estilos de manejo de conflictos es el representado por la flecha bidireccional que une los extremos b y d en la Figura 6, es decir, los estilos cooperativo y complaciente. Hemos llamado a este patrón *prosocial* a fin de significar el hecho de que los estilos correlacionados se caracterizan, ambos, por una alta preocupación por los intereses de las otras personas involucradas en el conflicto.

Si bien, como se dijo, la correlación más fuerte tanto para hombres como para mujeres se presentó entre el estilo evitativo y el cooperativo (*patrón integrativo*), ambos géneros se diferenciaron en lo que respecta a la fuerza de las correlaciones entre los demás estilos. En las mujeres, el orden de las correlaciones, en función de su fuerza fue el siguiente: 1) patrón integrativo, 2) distributivo, 3) afirmativo, 4) pasivo, 5) prosocial, y 6) egoísta. En los hombres, por su parte, fue el que sigue: 1) integrativo, 2) afirmativo, 3) pasivo, 4) egoísta, y empatados al final 5) el patrón distributivo y el prosocial.

Llama la atención el hecho de que en la muestra de mujeres los dos patrones que presentaron los índices de correlación más altos fueron el integrativo y el distributivo. Este hallazgo nos permite afirmar que el comportamiento de las mujeres adolescentes en situaciones de conflicto entre pares en el contexto escolar, probablemente tienda a ajustarse a las dimensiones integrativa y distributiva del Modelo de Doble Preocupación. Ello con base en la propuesta planteada de

que la *fuerza* de las correlaciones dadas entre los estilos de manejo de conflictos pudiera interpretarse como una mayor disposición de los estudiantes a usar unos patrones de correlación más que otros.

No obstante, cabe reiterar que una correlación directa entre todos los estilos entre sí se presentó tanto en hombres como en mujeres, así como en la muestra total, y por tanto, de acuerdo con los criterios estipulados al comienzo de este apartado, deben considerarse todos los patrones mencionados como relaciones independientes de la diferencia de género que, por tanto, se presentan tanto en unos como en otros. Lo que puede atribuirse al género, en este caso, es solamente la distinta fuerza de las correlaciones dadas, tal como se ha explicado.

En el presente trabajo creemos que esta identificación de patrones de correlación entre estilos de manejo de conflictos es, por sí misma, una contribución al estado del conocimiento en este campo, particularmente en lo que refiere al estudio de las maneras en que los adolescentes manejan sus desavenencias cotidianas con sus pares en el contexto escolar. Tales hallazgos aconsejan seguir profundizando en la exploración de estos patrones a fin de confirmar su presencia, determinar su dinámica e identificar los factores individuales, situacionales y sociales que posibilitan su ocurrencia.

Correlaciones entre tácticas de conflicto

En lo que refiere a las correlaciones entre tácticas de conflicto, cabe recordar que las tres variables de agresión presentaron entre sí correlaciones estadísticamente significativas de grado fuerte y directas, tanto en la muestra total como en hombres y mujeres. Este hallazgo puede tener al menos dos interpretaciones, las cuales no necesariamente se excluyen una a la otra. La primera se refiere al hecho de que el ejercicio de una forma de agresión en los conflictos interpersonales (tal como lo muestran los datos) tal vez se asocie a una mayor presencia de las otras formas. Es decir, que los adolescentes que propenden a utilizar más conductas de agresión psicológica o verbal se encuentran también más inclinados a emplear agresión física media y grave, y viceversa. Por tanto, tales correlaciones podrían estar indicando una cierta tendencia de estas formas de agresión a presentarse juntas, conformando así una especie de *patrón agresivo* en los conflictos inter-

personales. Dicho patrón podría entenderse como una cierta forma de relacionarse de manera destructiva de algunos adolescentes con sus pares.

Una segunda manera de interpretar las correlaciones directas encontradas entre las tácticas agresivas se refiere a que todas ellas podrían estar siendo influidas por una variable o conjunto de variables subyacentes comunes. Estas variables contribuirían, en su conjunto, a la instauración de dicho patrón de relación destructivo en ciertos individuos o conjunto de individuos aunque, para dimensionar adecuadamente la prevalencia de este patrón, es pertinente recordar que en el presente estudio empírico se encontraron porcentajes de 17.6%, 8.2% y 8.6% para agresión psicológica o verbal, agresión física media y agresión física grave, respectivamente, en lo que refiere a sus manifestaciones recurrentes. Por tanto, se trataría de identificar factores que pudieran explicar este fenómeno, considerando estas formas de agresión como un grupo. En este sentido es que se recomienda para futuros estudios el explorar la posible asociación de dichas tácticas agresivas con variables de diverso tipo, de carácter individual o disposicional, situacionales y sociales.

Siguiendo con las tácticas de conflicto, cabe recordar que en la variable de argumentación se apreciaron diferencias: a) en la muestra total, exhibió correlaciones inversas estadísticamente significativas, aunque débiles, tanto con la agresión física (media y grave) como la psicológica o verbal; b) en la muestra de mujeres, en cambio, no tuvo una correlación estadísticamente significativa con las variables de agresión; y, c) en la muestra de hombres sí presentó correlaciones inversas estadísticamente significativas con las tres variables de agresión.

Con respecto a estos hallazgos cabe mencionar, en primer lugar, que nos encontramos aquí con un caso en que la significancia estadística de la correlación que se encontró en la muestra total, se dio sólo en una de las dos submuestras (en este caso, en la de hombres). Por ello, de acuerdo con los criterios que estipulamos para la interpretación de las correlaciones al comienzo del presente apartado, la conexión inversa entre argumentación y agresión debe ser atribuida a la diferencia de género, y por tanto, la correlación significativa hallada en la muestra total debe entenderse solamente como un mero reflejo de la dada en la submuestra de hombres.

Así, podemos concluir que este resultado indica la probable existencia de una relación inversa entre la argumentación y todas las tácticas agresivas en los adolescentes de género masculino. En las mujeres, en cambio, la ausencia de una correlación significativa entre argumentación y agresión sería un dato a favor de la independencia mutua de tales variables. Es decir, que en el caso de las alumnas no existiría un nexo empírico entre un mayor o menor uso de la argumentación y un mayor o menor uso de la agresión interpersonal en situaciones de conflicto; mientras que en los adolescentes varones habría una tendencia a que una baja argumentación se asocie a mayor agresión, y viceversa, puntajes bajos de agresión se vinculen a mayores puntajes de argumentación.

Argumentación y estilos de manejo de conflictos

Pasando ahora a abordar la posible conexión entre tácticas y estilos de manejo de conflictos, comenzaremos con la variable de argumentación. Más adelante abordaremos las tácticas agresivas.

Con respecto a la mencionada variable, se observa lo siguiente. En la muestra total destaca que la argumentación correlacionó con todos los estilos de manera directa y estadísticamente significativa. Por otro lado, en ambos géneros la argumentación presentó correlaciones directas significativas con los estilos dominante, evitativo y cooperativo. La diferencia entre las submuestras se presentó en el estilo complaciente, ya que éste sí correlacionó significativamente con argumentación en la muestra de mujeres, pero no en la de hombres. Comentaremos a continuación estos hallazgos.

En primer lugar, cabe señalar que de acuerdo con los criterios estipulados al inicio del presente apartado, la correlación entre la argumentación y el estilo complaciente puede ser atribuida a la muestra de mujeres, considerando la significancia dada en la muestra total, como un mero reflejo de ella. En segundo lugar, en consonancia con esos mismos criterios, es dable entender a las relaciones entre la argumentación y los estilos dominante, evitativo y cooperativo como conexiones que se producen en las interacciones adolescentes de manera independiente de las diferencias de género.

Por tanto, estos resultados muestran una tendencia de la argumentación a asociarse, en general, a un mayor empleo de todos los estilos de manejo de

conflictos (a excepción del complaciente en los varones), lo cual puede ser indicativo de una mayor capacidad de los individuos para abordar eficazmente los desacuerdos. En efecto, recordemos que según el enfoque contingencial de Rahim (2001), cada estilo es apropiado o inapropiado dependiendo de las circunstancias; por tanto, un grado más elevado de competencia para afrontar los conflictos se manifiesta como una más grande capacidad para hacer uso de todos ellos, según las características de cada situación. Así, un mayor empleo por parte de los adolescentes de tácticas argumentativas, pudiera estar asociado a mayores niveles de desarrollo de dicha competencia.

Por otra parte, de acuerdo con lo señalado en el Capítulo 1, la presencia de correlaciones directas estadísticamente significativas entre la argumentación y los estilos sería un dato a favor de la probable existencia de *estilos asertivos* de manejo de conflictos, ya que implica que una mayor utilización de cada uno de ellos se asocia a un incremento del uso de la argumentación en las desavenencias interpersonales entre pares compañeros de escuela.

Cabe llamar la atención a este respecto, sin embargo, que la ausencia de significancia estadística en la correlación entre argumentación y estilo complaciente en la muestra de hombres, limita este hallazgo. Es decir, en los adolescentes varones el estilo complaciente se revela como no conectado con la argumentación y, por tanto, no parece tender a identificarse con un estilo asertivo. Para entender por qué podría estar pasando esto, cabe considerar un punto que será abordado más adelante, y es el hecho de que este estilo presentó correlaciones directas estadísticamente significativas con todas las tácticas agresivas. Recordemos, además, que la argumentación en los varones tuvo correlaciones inversas con dichas tácticas. De esta manera, todo parece indicar que el estilo complaciente tendría una cierta tendencia a asociarse directamente con la agresión, mientras que ésta se vincula inversamente con argumentación. Si las correlaciones entre las tres variables fueran muy fuertes, tal vez se esperaría transitividad (y así la argumentación presentaría una correlación inversa con el estilo complaciente), pero al ser correlaciones de grado moderado entonces sólo se presenta como ausencia de correlación entre estilo complaciente y argumentación.

Agresión psicológica o verbal y estilos de manejo de conflictos

Con respecto a la agresión psicológica o verbal, ésta presentó en ambos géneros y en la muestra general correlaciones directas estadísticamente significativas tanto con el estilo dominante como con el complaciente. En las mujeres (pero no en los hombres) la agresión psicológica o verbal se correlacionó significativamente, además, con el estilo evitativo de manera inversa.

De acuerdo con los criterios estipulados, cabe considerar a la primera de estas dos relaciones entre variables (la dada entre la agresión psicológica o verbal con los estilos dominante y complaciente) como independiente de las diferencias de género. La segunda, en cambio (la dada entre dicha forma de agresión y el estilo evitativo) ha de interpretarse como característica del grupo de mujeres adolescentes estudiantes de bachillerato.

Cabe recordar nuevamente que los estilos dominante y complaciente constituyen los dos extremos de la dimensión distributiva del Modelo de Doble Preocupación, por tanto, este resultado lo podemos interpretar en el sentido de que, probablemente, exista una relación entre el patrón distributivo de manejo de conflictos (Figura 6) y la agresión verbal o psicológica. En otras palabras, que a medida que los adolescentes tienden a emplear un abordaje de los conflictos centrado en la disyuntiva entre competir o ceder, se inclinan también a emplear más conductas agresivas de este tipo, y viceversa. Como se explicó anteriormente, aunque este patrón distributivo se observó con mayor claridad en las mujeres, se presentó en ambos géneros.

Por un lado, cabe pensar que los propias orientaciones dominantes y complacientes ante los conflictos podrían estar siendo manifestadas por los estudiantes a través de comportamientos agresivos (por ejemplo, el adolescente tiende a imponer su punto de vista o interés haciendo uso de insultos o amenazas; o bien, a complacer a la contraparte, satisfaciendo el deseo de ésta, pero manifestando dicha voluntad de manera hostil); esto es, considerando que un mismo estilo puede manifestarse de manera amable u hostil, asertiva o agresiva, en los adolescentes habría una tendencia a expresar estos dos estilos (dominante y complaciente) en el modo agresivo. Se trataría de estilos más proclives a manifestarse agresivamente.

Por otro lado, cabe considerar también el hecho de que el uso del estilo dominante ha sido asociado reiteradamente a fenómenos de escalamiento de los conflictos, lo cual podría implicar el aumento de la intensidad de éstos hasta un nivel disfuncional. Recordemos que en la perspectiva de la gestión de conflictos una de las condiciones que favorecen los efectos constructivos de los desacuerdos es que éstos se refieran a tareas (conflicto sustantivo) y se presenten en un nivel moderado de intensidad. Cuando los conflictos de tareas o sustantivos suben de intensidad a un nivel alto, tienden a transformarse en conflictos de relación, lo cual explicaría su conexión con la agresión verbal o psicológica.

Con relación a la conexión inversa hallada en la muestra de mujeres entre la agresión psicológica o verbal y el estilo evitativo, indicaría que a mayor evitación de los conflictos menor cantidad de conductas agresivas de este tipo y, viceversa, que una menor inclinación a evitar los desacuerdos estaría asociada a una mayor proclividad al uso de comportamientos de agresión psicológica o verbal como tácticas para manejar tales desavenencias. En conjunto, esta conexión revela o parece revelar una especie de diferenciación entre algunas estudiantes que se inclinarían a evitar los conflictos, y otras que serían más propensas a involucrarse en ellos de manera agresiva. Una posible interpretación basada en los procesos de socialización diferencial por género, a que se ha hecho referencia, tal vez implique que ellas hagan uso del estilo evitativo no sólo en las situaciones en que perciben un bajo interés propio involucrado en la cuestión en conflicto, sino también en situaciones en que tengan un interés alto o moderado pero se sientan obligadas a callar o a eludir la confrontación debido a las expectativas derivadas de los estereotipos tradicionales que pesan sobre su comportamiento, o a un contexto hostil que frena la exteriorización de sus necesidades y deseos. Así, si se les inculca la idea de que no deben expresar abiertamente sus desacuerdos, o se ven expuestas a ambiente adverso que les inhibe a hacerlo, vivirán el uso del estilo evitativo como una experiencia de autosacrificio. Por otra parte, la reacción agresiva tal vez se asocie a una actitud de rechazo frente a esa situación. En ese contexto, convendría diseñar algunas aproximaciones cualitativas al estudio de este fenómeno, a fin de explorar los modos en que las adolescentes significan este tipo de experiencias.

Agresión física y estilos de manejo de conflictos

Con respecto a la agresión física media y grave, éstas tuvieron en la muestra total correlaciones directas estadísticamente significativas con los estilos dominante y complaciente, e inversas con evitativo y cooperativo. Por otro lado, en el análisis correlacional separando hombres y mujeres, estas tácticas correlacionaron de manera directa y significativa con el estilo complaciente. En las mujeres, además, se observó lo siguiente: primero, ambas formas de agresión física tuvieron correlaciones inversas con el estilo evitativo; segundo, la agresión física grave correlacionó de modo inverso también con el estilo cooperativo y, en tercer lugar, la agresión física media correlacionó de manera directa con el estilo dominante.

Como se puede observar, lo que más llama la atención son las correlaciones de estas variables con el estilo complaciente. Según Luna *et al.* (2014), es posible que el complacer pueda ir acompañado en algunas ocasiones de resentimiento; así, tal vez éste podría expresarse a través de la agresión. En todo caso, creemos que esta conexión entre complacer a los demás en los conflictos y agredirles físicamente pudiera ser un indicio de la necesidad de mayores habilidades sociales, de manera que el estudiante tal vez tienda a ceder en algunos casos sin verdaderamente desearlo, sino solamente porque no se siente capaz o no es capaz de expresar y defender su punto de vista, o de entrar en un proceso de negociación. Si el interés propio que está en juego resulta ser muy elevado, esa falta de habilidades sociales podría manifestarse como conducta agresiva en los conflictos con sus pares, como modo de afirmar sus deseos y necesidades. En este caso, sería muy recomendable explorar de manera sistemática los posibles nexos entre tácticas de conflicto, estilos de manejo de conflictos y habilidades sociales, a fin de esclarecer su vinculación y generar información que permita comprender los mecanismos de su funcionamiento, con miras a contribuir al diseño de programas de formación en esta materia.

Como se señaló, además de lo anterior, en la muestra de mujeres se observó que ambas formas de agresión física tuvieron correlaciones inversas con el estilo evitativo. Este hallazgo es similar al comentado en la sección precedente relativo a la agresión psicológica o verbal, la cual también presentó con dicho estilo una correlación de este tipo. Por su parte, la correlación inversa entre la agresión

física grave y el estilo cooperativo podría explicarse con base en el hecho de que el ejercicio de este último implica el desarrollo de capacidades tales como la empatía o la inteligencia emocional, las cuales a su vez se han asociado a una menor orientación agresiva. Finalmente, la correlación directa entre la agresión física media y el estilo dominante podría deberse a los fenómenos de escalamiento mencionados anteriormente, así como a la necesidad de mayores habilidades sociales que faciliten al adolescente expresar sus intenciones dominantes en los conflictos (es decir, la afirmación de intereses propios en un grado que considera importantes) de un modo asertivo, desembocando en la conducta agresiva.

Violencia escolar y tácticas de conflicto

El tercer objetivo particular de la presente investigación fue estudiar la vinculación que pudiera existir entre el manejo de conflictos (tácticas y estilos) y la violencia escolar (conducta violenta o disruptiva y victimización). Como en el caso anterior, y debido a que se encontraron importantes diferencias de género en las variables de estudio, se tomó la decisión de hacer un análisis adicional separando hombres y mujeres.

En ese marco, los resultados obtenidos señalan lo siguiente. En primer lugar, todas las tácticas de conflicto agresivas presentaron correlaciones directas estadísticamente significativas con todas las formas de conducta violenta o disruptiva, y con victimización. Dados estos hallazgos, consideramos que puede hablarse de un factor común subyacente a ambos grupos de variables, de modo que una mayor agresividad en los conflictos interpersonales también podría estar asociada a una mayor proclividad a involucrarse en procesos de violencia escolar; así, los adolescentes que tienden a agredir en el contexto de un conflicto, serían propensos también a realizar conducta violenta o disruptiva y a sufrir experiencias de victimización.

En segundo lugar, en la muestra de hombres se observó una relación inversa estadísticamente significativa de la argumentación con la conducta violenta o disruptiva en todas sus formas, así como una correlación débil y no significativa con victimización. En la muestra de mujeres, la argumentación no presentó correlaciones estadísticamente significativas con ninguna de las variables de violencia escolar. Estos hallazgos pueden interpretarse en el sentido de que en los hombres

una mayor capacidad argumentativa se asociaría a una menor violencia escolar, y en las mujeres no estarían conectadas una variable y otra. No obstante lo anterior, cabe hacer notar que todos los índices de correlación mencionados fueron débiles, por lo cual nos parece que la tendencia más clara es a indicar una ausencia de relación entre violencia escolar y argumentación. Dicho hallazgo sería favorable a la tesis de que ambos fenómenos tal vez obedezcan a factores distintos.

Violencia escolar y estilos de manejo de conflictos

En cuanto a los estilos de manejo de conflictos, en la muestra total resultó lo siguiente: a) el estilo dominante presentó correlaciones directas estadísticamente significativas con todas las variables de violencia escolar; b) el estilo complaciente resultó tener correlaciones estadísticamente significativas con la conducta violenta o disruptiva dirigida contra los compañeros, y con victimización; tales correlaciones fueron directas, pero de grado débil.

En el análisis correlacional que se hizo separando las muestras de hombres y mujeres, se encontró lo siguiente: a) los hombres no presentaron correlaciones estadísticamente significativas entre las variables de violencia escolar y estilos de manejo de conflictos; b) en las mujeres los estilos dominante y complaciente correlacionaron de manera directa con la conducta violenta o disruptiva dirigida hacia los compañeros, y con victimización; c) además, en las mujeres el estilo complaciente correlacionó de manera directa con conducta violenta o disruptiva contra la escuela, y en general; y, finalmente, d) los estilos evitativo y cooperativo no presentaron correlaciones estadísticamente significativas con violencia escolar, ni en hombres ni en mujeres.

Como se puede observar, la tendencia de todos estos análisis correlacionales es a mostrar una ausencia de vinculación entre violencia escolar y manejo de conflictos, ya que los únicos que presentaron correlaciones significativas fueron los estilos dominante y complaciente en el grupo de mujeres. Las correlaciones débiles de estos estilos en la muestra total pueden considerarse solamente como el reflejo de estas últimas.

Por un lado, el hecho de que no se haya presentado una correlación significativa entre los estilos evitativo y cooperativo con ninguna de las dimensiones de la violencia escolar, puede interpretarse como un dato a favor de la distinción

entre conflicto y violencia, y por tanto, de la afirmación de que los factores que propician el afrontamiento constructivo deben estudiarse con independencia de los factores que inhiben la violencia. Uno de esos factores podría ser el referido desarrollo de habilidades sociales en los miembros de la comunidad escolar.

Finalmente, el hecho de que se hayan presentado en la muestra de mujeres correlaciones directas de los estilos dominante y complaciente con algunos aspectos de la violencia escolar, puede estar vinculado a la presencia de un patrón distributivo en el manejo de conflictos (ver Figura 6). Como ya hemos apuntado, este patrón presentó conexiones positivas también con las estrategias agresivas, de modo que cabe considerar como plausible una cierta tendencia del mismo a desembocar en agresión.

Valoración de conjunto

Una vez que hemos comentado los resultados del estudio empírico, en esta sección haremos un intento por dar respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas, teniendo para ello en consideración lo abordado anteriormente.

La primera pregunta hace referencia a la relación entre estilos de manejo de conflictos y tácticas de conflicto. Tal como se ha explicado, las tácticas de conflicto pueden entenderse como conductas específicas utilizadas por los individuos (en este caso, los adolescentes) como herramientas para abordar una situación de conflicto. La introducción de los enfoques estático y dinámico en el Capítulo 1 nos permitió diferenciar al conflicto como una situación, respecto de su manejo entendido éste como un proceso en movimiento. Así, las tácticas como comportamientos de conflicto, son constitutivas de ese proceso.

Ahora bien, ya hemos comentado que Straus (1979) definió a las tácticas como el método para hacer avanzar el interés propio en el conflicto. Al respecto, señalamos que esta definición comprometía de entrada a las tácticas con el estilo dominante, como si en todo conflicto se tratara únicamente de hacer avanzar el propio interés. Por tanto, decidimos no asumir el compromiso aludido, considerando además que una de las preguntas de la presente investigación es, precisamente, analizar si es posible desde un punto de vista teórico y empírico que las tácticas puedan considerarse como asociadas a los diferentes estilos de manejo de conflictos.

Así, desde un punto de vista teórico debemos tomar en cuenta, en primer lugar, lo planteado por Calvo (2008) acerca de diferenciar los instrumentos y los modos empleados en el manejo de conflictos. En nuestro caso, consideramos a la argumentación y a la agresión como instrumentos, mientras que los estilos corresponderían a los modos. En segundo lugar, la propuesta formulada por Luna (2020) con respecto a distinguir estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos. En el presente estudio, consideramos que los primeros son los que se asocian a las tácticas agresivas, y los segundos a las de argumentación, como se explicará enseguida.

Los estilos de manejo de conflictos los hemos entendido en el presente trabajo como orientaciones actitudinales y comportamentales de los adolescentes hacia las desavenencias cotidianas. En cuanto orientaciones de conducta cada uno de ellos persigue una finalidad: satisfacer el propio interés (estilo dominante), o el de la contraparte (complaciente), o evitar abordar el desacuerdo (evitativo), u obtener soluciones de mutuo beneficio (cooperativo). Por tanto, dado que cada estilo se orienta hacia un fin, las tácticas funcionarían como herramientas más o menos eficaces para lograrlo. Esas herramientas, que son las conductas desplegadas en el proceso del conflicto, se engloban en dos grandes tipos: argumentación y agresión. Desde un punto de vista teórico, entonces, cabe pensar que todos los estilos de manejo de conflictos (entendidos de la forma indicada) son susceptibles de ser expresados, desplegados o llevados a la práctica a través de comportamientos de agresión o de argumentación.

Aquí es donde entra la distinción planteada entre estilos agresivos y asertivos, ya que siguiendo esta conceptualización diríamos que los agresivos pueden ser los estilos que se despliegan utilizando tácticas de agresión psicológica o verbal o física; mientras que los asertivos se realizarían a través de las conductas de argumentación. Así teóricamente tendríamos en el presente caso ocho estilos, tal como se muestra en la Tabla 16.

Por tanto, desde un punto de vista teórico los estilos pueden entenderse como orientaciones actitudinales y comportamentales las cuales se materializan a través de conductas asertivas (tácticas de argumentación, entre otras posibles) o mediante comportamientos agresivos (tácticas agresivas). Como se explicó en

el Capítulo 1 del presente trabajo, la primera modalidad constituye al conflicto constructivo, y la segunda al destructivo.

Tabla 16		
Estilos asertivos y agresivos de manejo de conflictos interpersonales		
Estilos de manejo de conflictos	Tácticas de conflicto	
	Argumentación	Agresión
Dominante	Dominante asertivo	Dominante agresivo
Complaciente	Complaciente asertivo	Complaciente agresivo
Evitativo	Evitativo asertivo	Evitativo agresivo
Cooperativo	Cooperativo asertivo	Cooperativo agresivo

Fuente: elaboración propia.

La pregunta ahora sería: ¿de estos ocho estilos teóricamente posibles, cuántos se presentan en la práctica de los adolescentes? Aunque esta no es una pregunta que se haya formulado desde al comienzo de la presente investigación, sino que ha surgido a partir del propio proceso investigativo, creemos que el presente estudio aporta información de utilidad para intentar responderla. Veamos.

Retomando, estamos reflexionando en torno a la primera pregunta de investigación relativa a la relación entre estilos de manejo de conflictos y tácticas de conflicto. Hemos dicho que esta cuestión podemos abordarla desde un punto de vista teórico y desde uno empírico. Desde el primero, como acabamos de decir, la relación entre ambos constructos es el de fin y medio (el estilo se orienta a un fin, para el cual se vale del medio o herramienta que son las tácticas). Ahora bien, desde un punto de vista empírico, la presente investigación ha mostrado que las relaciones entre los estilos y las tácticas son diferentes para cada estilo y, además, se encuentran atravesadas por las diferencias de género. Por tanto, conviene sintetizar los hallazgos relativos a cada uno de ellos para formarnos una idea general.

Como se dijo, todos los estilos de manejo de conflictos tuvieron correlación directa estadísticamente significativa con argumentación, excepto el complaciente en la muestra de hombres. Por tanto, se puede concluir que por lo que respecta a los estilos dominante, evitativo y cooperativo el estudio aporta datos

a favor de la presencia de la modalidad asertiva en mujeres y hombres adolescentes.

El estilo dominante en ambas muestras se correlaciona de forma directa y significativa tanto con argumentación como con agresión psicológica o verbal. En las mujeres, además, con agresión física media. Por tanto, se puede afirmar que este estilo tiende a relacionarse tanto con tácticas agresivas como asertivas.

Por otra parte, el estilo complaciente, como se dijo, no tuvo correlación significativa con argumentación en la muestra de hombres, y además correlacionó con todas las estrategias agresivas de modo directo en ambas muestras. Por tanto, se puede decir que el resultado empírico exhibe que en los varones el estilo complaciente tiende sobre todo a manifestarse bajo una modalidad agresiva, mientras que en las mujeres bajo ambas formas.

En cuanto al estilo evitativo, en ambas muestras correlaciona de manera directa y significativa con argumentación. En contraste, en todas las tácticas agresivas el estilo evitativo presenta correlaciones inversas en las mujeres, y no significativas en los hombres. Por tanto, es notoria la tendencia de este estilo a conectarse con la modalidad asertiva en las dos muestras.

Finalmente, el estilo cooperativo presenta también una clara tendencia hacia la modalidad asertiva, ya que en ambas muestras presenta fuertes correlaciones directas y significativas con argumentación, mientras que las relaciones con las tácticas agresivas tienden a ser débiles y no significativas.

Para resumir todo lo anterior, en la Tabla 17 hemos marcado con asteriscos los estilos de manejo de conflictos agresivos y asertivos que podrían estar siendo identificados a través de las correlaciones entre estilos y tácticas de conflicto. Como se observa, los estilos evitativo y cooperativo se asocian con cierta claridad a la modalidad asertiva.

Tabla 17

Estilos asertivos y agresivos de manejo de conflictos interpersonales

Estilos de manejo de conflictos	Tácticas de conflicto			
	Hombres		Mujeres	
	Argumentación	Agresión	Argumentación	Agresión
Dominante	Dominante asertivo*	Dominante agresivo*	Dominante asertivo*	Dominante agresivo*
Complaciente	Complaciente asertivo	Complaciente agresivo*	Complaciente asertivo*	Complaciente agresivo*
Evitativo	Evitativo asertivo*	Evitativo agresivo	Evitativo asertivo*	Evitativo agresivo
Cooperativo	Cooperativo asertivo*	Cooperativo agresivo	Cooperativo asertivo*	Cooperativo agresivo

Fuente: elaboración propia. El asterisco (*) indica que la táctica y el estilo correspondientes tuvieron una correlación directa estadísticamente significativa en el previo análisis correlacional (Tablas 12 y 13).

Con relación a la segunda pregunta de investigación, referente a las relaciones entre manejo de conflictos y violencia escolar, cabe comentar lo siguiente. En primer lugar, tal como puede observarse en la Tabla 14 y 15, y tal como se comentó, parece ser muy clara la tendencia de todas las tácticas agresivas a vincularse de manera directa con todas las manifestaciones de la violencia, incluyendo conducta contra compañeros, contra profesores, contra la escuela, y victimización; ello, tanto en hombres como en mujeres. Este fenómeno, como se dijo, podría obedecer a la presencia de algún factor subyacente común, o a un conjunto de variables comunes a los fenómenos de violencia (y no, necesariamente, de conflicto).

En segundo lugar, la argumentación exhibe un comportamiento distinto en hombres y en mujeres, ya que en los primeros tiene correlaciones significativas aunque débiles e inversas con todas las variables de conducta violenta o disruptiva, mientras que en las mujeres ninguno de los índices de correlación fue significativo. Por tanto, creemos que la tendencia es clara en cuanto a indicar una ausencia de relación entre violencia escolar y argumentación.

Finalmente, en cuanto a los estilos de manejo de conflictos, en los hombres ninguno de los estilos correlacionó de manera significativa con las variables de violencia escolar. En las mujeres se presentan correlaciones significativas directas entre débiles y moderadas del estilo complaciente y del dominante con algunas variables de violencia escolar, pero los estilos evitativo y cooperativo no presentan correlación significativa alguna ella.

En suma, los hallazgos muestran que probablemente existe una relación empírica entre un mayor involucramiento en la violencia escolar, ya sea en el papel de victimario o de víctima, y una mayor presencia de agresión en los conflictos interpersonales. Asimismo, se observa una tendencia clara a indicar una ausencia de relación entre violencia escolar y argumentación. En cuanto a los estilos de manejo de conflictos, en los hombres esta misma tendencia es clara en general tanto en hombres como en mujeres a excepción solamente, quizá del estilo complaciente y en alguna medida del dominante en estudiantes de género femenino.

Conclusiones

En general, los resultados de la presente investigación apoyan la idea planteada por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) relativa a que deben construirse aparatos conceptuales diferenciados para el estudio de la violencia y de la convivencia en el contexto escolar.

Por un lado, en el Capítulo 1 hemos visto que es posible establecer distinciones útiles entre los conceptos de *conflicto*, *convivencia* y *violencia*, las cuales sean capaces de diferenciar en buena medida las situaciones relevantes para lograr ese objetivo. Además, se ha mostrado también en el presente trabajo que introduciendo una distinción entre una perspectiva estática y una dinámica es posible distinguir entre el conflicto entendido como una situación, y su manejo entendido como un proceso. De esta manera, creemos que es posible enfocar tanto las dinámicas constructivas que constituyen la convivencia, como las destructivas que conforman la violencia, reconociendo el terreno propio que corresponde al estudio de unas y otras. El Modelo de Tácticas de Conflicto que diferencia entre argumentación y agresión, así como el Modelo de Doble Preocupación que define estilos de manejo de conflictos interpersonales, han recibido en este trabajo una interpretación acorde a las distinciones conceptuales mencionadas.

Por otro lado, la aproximación conceptual llevada a cabo en el Capítulo 2, mostró que es plausible la construcción de un concepto negativo o privativo de violencia escolar que sea congruente, por un lado, con el giro epistemológico propuesto por la Filosofía para la Paz, y por el otro, con el concepto positivo de convivencia. Partiendo de la tesis de que la violencia debe definirse como au-

sencia o negación de la convivencia y no a la inversa, es que se llegó al concepto amplio de violencia como obstáculo para el desarrollo humano, y al concepto específico de conducta violenta como interrupción del flujo ordinario del convivir y como falta de respeto al otro, entendiendo dicha falta de respeto como una afectación al goce de los derechos. Desde luego, consideramos que serán necesarios nuevos ejercicios de aproximación conceptual, y en definitiva, un trabajo de análisis mucho más detallado y minucioso, para poder arribar a una conceptualización capaz de proporcionar un conjunto de respuestas coherentes a la mayor parte de los problemas teóricos y filosóficos que configuran el espacio de discusión en esta área de investigación; no obstante, confiamos en que la exploración llevada a cabo en el presente estudio pueda ser de alguna utilidad, al menos, como un primer acercamiento.

Finalmente, el estudio empírico llevado a cabo en el Capítulo 3 y comentado en el Capítulo 4 mostró, por un lado, que la relación entre tácticas y estilos de manejo de conflictos no es simple, que puede ser distinta para cada estilo y que, en todo caso, parece estar atravesada por las cuestiones de género. No obstante, mostró también que dichas conexiones pueden ser entendidas de manera consistente con el enfoque adoptado, si se conceptúa a los estilos de manejo de conflictos como orientaciones actitudinales y comportamentales que se materializan a través de conductas asertivas (tácticas de argumentación) o mediante comportamientos agresivos (tácticas agresivas), tratándose en el primer caso del conflicto constructivo, y en el segundo del destructivo.

Tal como se señaló, al abordar el análisis de estas cuestiones, el presente estudio se propuso contribuir a la discusión sobre las relaciones entre violencia y manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato, generando con ello conocimientos relativos a un aspecto importante de las interacciones adolescentes el contexto de la Educación Media Superior.

Dentro de las limitaciones del presente estudio, cabe señalar que si bien se contribuye a la consideración de las diferencias de género como una variable importante en estos procesos, no obstante, debe tomarse en cuenta que el tema es amplio y complejo, por lo cual se recomienda en futuros trabajos formular diseños orientados específicamente a analizar sistemáticamente esta variable, considerando aproximaciones recientes y discutiendo los enfoques teóricos que

están en juego. Con respecto a ello, el presente estudio puede considerarse solamente como una primera exploración. Asimismo, se recomienda para futuros estudios, el realizar algunos abordajes de corte cualitativo que permitan recuperar las voces de los diversos actores educativos, y considerar otras dimensiones de interacción como, por ejemplo, las relacionadas con el mundo virtual, de gran relevancia en la actualidad.

En conclusión, la complejidad del fenómeno exige desarrollar nuevos estudios situados en las condiciones de interacción en la virtualidad y las novedosas formas de intercambio afectivo en redes sociales. Los hallazgos encontrados también permiten argumentar formas de intervención para el desarrollo de ambientes de sana convivencia en los contextos socioeducativos, el papel de la gestión de los espacios y la formación de los jóvenes para desarrollar estrategias que ofrezcan un manejo de los conflictos desde experiencias fundadas en el diálogo para evitar así la agresión como elemento que conllevaría a la violencia escolar.

Referencias

- Ackerman, J. (2018). Assessing conflict tactics scale validity by examining intimate partner violence overreporting. *Psychology of Violence, 8*(2), 207–217. <https://doi.org/10.1037/vio0000112>
- Álvarez-Solís, R. M. y Vargas-Vallejo, M. O. (2002). Violencia en la adolescencia. *Salud en Tabasco, 8*(2), 95-98.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare, 24*(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista Orbis, 3*(7), 23-45.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural* (3.^a ed.; Trad. M. E. Ortiz). México: Pearson Educación.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barrios, N., Quiroz, J. A., Marrero, E., y Gómez, M. E. (2019). Convivencia y comunicación escolar: Transformación desde la acción y la participación. *Innova. Research Journal, 4*(3.1), 89-107. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.1.2019.1056>
- Bascón, M. J. (2014). Adolescencia, género y conflicto. El discurso argumentativo como herramienta de autorregulación. *Boletín de psicología, 110*, 7-19.

- Bauman, Z. (2018). *Generación líquida. Transformaciones en la era 3.0* [entrevistas al autor realizadas por Thomas Leoncini]. (Trad. I. Oliva Luque). México: Paidós.
- Blake, R. R. y Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid. Key orientations for Achieving production through people*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- . (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6(4), 413-426. <https://doi.org/10.1177/002188637000600403>
- Blanco, A. (2008). Cómo hacer cosas malas con palabras: actos ilocucionarios hostiles y los fundamentos de la teoría de los actos de habla. *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 40(118), 3-27. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704905e.2008.1017>
- Bobbio, N. (1981). *El problema de la guerra y las vías de la paz* (Trad. J. Binaghi). Barcelona: Gedisa.
- Björkqvist, K. (2007). Empathy, social intelligence and aggression in adolescent boys and girls. En T. F. D. Farrow y P. W. R. Woodruff (eds.), *Empathy in mental illness* (pp. 76-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boone, S. L. y Flint, C. (1988). A psychometric analysis of aggression and conflict-resolution behavior in black adolescents males. *Social Behavior and Personality*, 16(2), 215-226. <https://doi.org/10.2224/sbp.1988.16.2.215>
- Calvo, R. (2008). Dos debates y una propuesta para la distinción entre negociar y argumentar. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 31, 73-90.
- . (2014). *Mapeo de conflictos. Técnica para la exploración de los conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- Camacho, N. M., Ordoñez, J. C., Roncancio, M. H. y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- Castellano, R. y Castellano, R. D. (2012). Agresión y violencia en América Latina. Perspectivas para su estudio: Los otros son la amenaza. *Espacio Abierto*, 21(4).
- Castellano, R., Velotti, P., Crowell, J. A., y Zavattini, G. C. (2014). The role of parents' attachment configurations at childbirth on marital satisfaction and

- conflict strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 23(6), 1011-1026. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9757-7>
- Castellanos, F. y Sánchez, H. (2017). *Lineamientos elementales de derecho penal. Parte general* (54.ª ed.). México: Porrúa.
- Chang, L. C. y Zelihic, M. (2013). The study of conflict management among Taiwanese adolescents. *Life Science Journal*, 10(3), 1231-1241.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coll-Planas, G., García-Romeral, G., Mañas, C. y Navarro-Varas, L. (2008). Cuestiones sin resolver en la Ley integral de medidas contra la violencia de género: las distinciones entre sexo y género, y entre violencia y agresión. *Papers. Revista de Sociología*, 87, 187-204. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.795>
- Colom, R. y Zaro, M. J. (2004). *Qué es la psicología de las diferencias de sexo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Colzman, M. y Wulfert, E. (2002). Conflict resolution style as an indicator of adolescents' substance use and other problem behaviors. *Addictive Behaviors*, 27(4), 633-648. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(01\)00198-8](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(01)00198-8)
- Comins, I. (2008). Antropología filosófica para la paz: una revisión crítica de la disciplina. *Revista Paz y Conflictos*, 1, 61-80.
- Coser, L. (1961). *Las funciones del conflicto social* (Trad., B. Bass, R. Betancourt, F. Ibarra, M. Sánchez). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (coords.), *Psicología social* (3.ª ed.; pp. 243-266). Madrid: McGraw-Hill e Interamericana de España.
- Dahrendorf, R. (1962). *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial* (Trad. M. Troyano). Madrid: Ediciones Rialp.
- DeBates, D. A. (1999). *Adolescents and conflict with peers: relationships between personality factors and conflict resolution strategies* [Tesis doctoral, Iowa State University]. <http://lib.dr.iastate.edu/rtd/12448>
- De Conti, M. (2014). The impact of competitive debate on managing the conflict communication strategies of Italian students. *Argumentation and Advocacy*, 51(2), 123-131. <https://doi.org/10.1080/00028533.2014.11821843>

- De Gante, A., Luna, A. C. A., López, R. M. y Nava, J. M. (2020). Diseño y estudio psicométrico de un inventario para evaluar estrategias de afrontamiento del *ciberbullying* desde la perspectiva del observador. *Revista Educación y Desarrollo*, 52, 37-48.
- Delpino, M. A. y Eresta, M. J. (2009). *Conflictos en la adolescencia: los protagonistas toman la palabra*. Madrid: Liga Española de la Educación de Utilidad Pública y Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict. Constructive and destructive processes*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Dixit, M. y Mallik, D. (2008). Assessing suitability of Rahim Organizational Conflict Inventory-II in Indian family-owned-and-managed businesses. *International Journal of Business Insights and Transformation*, 2(1), 28-38.
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A. y Nieto-Campo, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044.
- Donegani, C. G. y Séguin, D. G. (2018). Exploring affect and regulation as predictors of conflict in late childhood and early adolescence. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1354-1367. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261320>
- Donohue, W. A. y Cai, D. A. (2014). Interpersonal conflict. An overview. En N. A. Burrell, M. Allen, B. Mae y R. W. Preiss (eds.), *Managing interpersonal conflict. Advances through meta-analysis* (pp. 22-41). Nueva York: Routledge-Taylor and Francis.
- Eagly, A. H. y Diekman, A. B. (2007). Las diferencias en la maleabilidad de ambos sexos como respuesta a los cambiantes roles sociales. En L. G. Aspinwall y U. M. Staudinger (eds.), *Psicología del potencial humano. Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva* (Trad. L. Barberis y A. García; pp. 147-164). Barcelona: Gedisa.
- Enríquez, E. (2000). La paz y las relaciones internacionales en los inicios del mundo moderno. En *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores* (pp. 229-253). Granada: Universidad de Granada.

- Entelman, R. (2002). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://tdx.cat/handle/10803/10187>
- Fernández, A. M. (2015). Conflicto y violencia: relaciones de género, expresiones culturales y distensiones emocionales. *Tabula Rasa*, 22, 167-188. <https://doi.org/10.25058/20112742.28>
- Fernández, I., Medina, F. J. y Dorado, M. A. (2005). Características personales de los negociadores. En L. Munduate y F. J. Medina (coords.), *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 201-228). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Follet, M. P. (2005). Las bases psicológicas: el conflicto constructivo (Trad. R. Domínguez y S. García). *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 7, 17-28. (Trabajo original publicado en 1926).
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización* (Trad. T. Iglesia). Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Garaigordobil, M. (2009). *Evaluación del programa Dando pasos hacia la paz. Informe de investigación*. Vitoria-Gasteiz, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- . (2012). Cooperative conflict-solving during adolescence: relationships with cognitive-behavioural and predictor variables. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165. <https://doi.org/10.1174/021037012800217998>
- . (2013). *Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M. y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67.

- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García, M. V. y Ascensio, C. A. (2015). *Bullying* y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- George, D. y Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26. Step by step. A simple guide and reference* (16.ª ed.). Nueva York: Taylor and Francis.
- Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R. y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443.
- Grupo Lisis (2020). *Grupo lisis-equipo de psicólogos, docentes e investigadores sociales en el ámbito de la convivencia escolar* [Sitio Web]. <https://lisis.blogs.uv.es/>
- Hammock, G. S., Richardson, D. R., Pilkington, C. J. y Utley, M. E. (1990). Measurement of conflict in social relationships. *Personality and Individual Differences*, 11(6), 577-583. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90040-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90040-X)
- Havenga, W. (2008). Gender and age differences in conflict management within small businesses. *Journal of Human Resource Management*, 6(1), 22-28. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v6i1.143>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). México: McGraw Hil / Interamericana Editores.
- Ibarra, E. y Jacobo, H. M. (2014). *Adolescencia. Evolución del autoconcepto*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Juan Pablos Editor.
- Jares, X. R. (2012). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (3.ª ed.). Madrid: Editorial Popular.
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 13-52.

- Kriesberg, L. y Dayton, B. W. (2012). *Constructive conflicts. From escalation to resolution* (4.ª ed.). Plymouth, Reino Unido: Rowman and Littlefield Publishers.
- Laca, F., Alzate, R., Sánchez, M., Verdugo, J. y Guzman, J. (2006). Communication and conflict in young mexican students: messages and attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 14(1), 31-54. <https://doi.org/10.1002/crq.156>
- Laursen, B. y Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197-209. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.197>
- Laursen, B., Finkelstein, B. D. y Townsend, N. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review*, 21(4), 423-449. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0531>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Lin, W. F., Lin, Y. C., Huang, C. L. y Chen, L. H. (2016). We can make it better: “We” moderates the relationship between a compromising style in interpersonal conflict and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 41-57. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9582-8>
- López, E. (2007). El componente cultural de la violencia. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria, e I. Cuadrado (eds.), *Psicología social* (3.ª ed.; pp. 441-458). Madrid: McGraw-Hill e Interamericana de España.
- Luna, A. C. A. (2014). Efecto de la comunicación parento-filial sobre los estilos personales de manejo de conflictos en adolescentes bachilleres. *Uaricha, Revista de Psicología*, 11(24), 118-133.
- . (2017). Relación entre estilos de manejo de conflictos y empatía multidimensional en adolescentes bachilleres. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 80-106.
- . (2018a). Algunas contribuciones de la psicología del conflicto a la filosofía para la paz. *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*, 22(73), 3-24.
- . (2018b). Perspectivas y actitudes hacia los conflictos: resolución, gestión, transformación, disolución. *Sincronía. Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, 22(74), 178-204.

- . (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario Conflictalk en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e046.
- . (2020). Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales. *Sincronía. Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, 24(78), 3-39.
- Luna, A. C. A. y De Gante, A. (2015). Agresión interpersonal y gestión de conflictos en adolescentes: adaptación de la Escala de Tácticas de Conflicto en el contexto escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 32, 11-20.
- . (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 27-37.
- Luna, A. C. A., De Gante, A. y Gómez, M. A. (2014). *Violencia escolar y afrontamiento de conflictos en adolescentes de educación secundaria*. Guadalajara, México: Coecytjal.
- . (2018). Afrontamiento de conflictos en adolescentes de secundaria: su relación con violencia escolar, asertividad, autoestima y empatía. En R. Vallejo Castro y M. C. Ortega Martínez (coords.), *Distintos abordajes clínicos de las manifestaciones de la violencia* (pp. 21-43). México: Distribuciones Fontamara.
- Luna, A. C. A., Gómez, M. A., Sandoval, J. y Valencia, A. C. (2020). Estructura factorial y confiabilidad de un inventario para evaluar estrategias de afrontamiento del *cyberbullying* desde la perspectiva de la víctima. *Revista Educación y Desarrollo*, 53, 71-81.
- Luna, A. C. A. y Laca, F. A. (2010). Estilos de comunicación en el conflicto y patrones de toma de decisiones en estudiantes de bachillerato. En S. Rivera, R. Díaz-Loving, I. Reyes, R. Sánchez y L. Cruz (eds.), *La psicología social en México* (vol. 13; pp. 259-266). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- . (2014a). Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos. *Boletín de Psicología*, 110, 37-51.
- . (2014b). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32(1), 39-65.

- . (2017). Sexismo ambivalente y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 182-209.
- Luna, A. C. A., Laca, F. A. y Cedillo, L. I. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 295-311.
- Luna, A. C. A., Mejía, J. C. y Laca, F. A. (2017). Conflictos entre pares en el aula y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 17(1), 45-78.
- Luna, A. C. A., Mejía, J. C., Laca, F. A. y Martínez, M. I. (2017). Razonamiento moral y estilos de manejo de conflictos en adolescentes bachilleres. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1489-1518.
- Luna, A. C. A., Valencia, A. C. y Nava, J. M. (2018). Propiedades psicométricas del Inventario de Rahim en una muestra de adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 18(2), 75-90.
- Luna, A. C. A., Valencia, A. C., Nava, J. M. y Ureña, J. H. (2019). Avances en la línea de investigación sobre estilos de manejo de conflictos en adolescentes. *Revista Educ@rnos*, 8(32), 155-180.
- Martínez, D. (2003). Conflicto y negociación en las organizaciones. En F. Gil y C. Alcover (coords.), *Introducción a la psicología de las organizaciones*. Madrid: Alianza.
- Martínez, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces* (2.^a ed.). Barcelona: Icaria Editorial.
- Medina, F. J. y Munduate, L. (2005). La naturaleza de la negociación. En L. Munduate y F. J. Medina (eds.), *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 119-136). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mejía, J. C. y Laca, F. A. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 347-358.
- Mendoza, R., Triana, B., Rubio, A. y Martínez, C. (2006). La facilidad de comunicación parento-filial en la adolescencia: diferencias de género y tendencias temporales observadas en España. *Anuario de Psicología*, 37(3), 225-246.

- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Morin, E. (1988). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Munduate, L., Ganaza, J. y Alcaide, M. (1993). Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 47-68. <https://doi.org/10.1080/02134748.1993.10821669>
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3039/>
- Muñoz, M. J., Andreu, J. M., Graña, J. L., O'Leary, D. K. y González, M. P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema*, 19(4), 693-698.
- Musitu, G., Román, J. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. (2004). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Nava, J. M. y Méndez, M. (2014). *Dilemas sobre ética práctica: juicios y retórica en adolescentes*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Olekalns, M. (2014). Natural-born peacemakers? Gender and the resolution of conflict. En P. T. Coleman, M. Deutsch, y E. C. Marcus (eds.), *The handbook of conflict resolution. Theory and practice* (3.ª ed.; pp. 355-383). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Olweus, D. (2005). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (2.ª ed.; Trad. R. Filella). México: Alfaomega Editor.
- . (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención*. Noruega: Universidad de Bergen, Centro de Investigación para la Mejora de la Salud.
- Paris, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria editorial.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376. <https://doi.org/10.5465/255985>

- . (2001). *Managing conflict in organizations* (3.^a ed.). Westport, Connecticut: Quorum Books.
- Ramírez-Landeta, J. J. y Borges-Grün, T. (2011). Adaptación y validación de un cuestionario de estilos de manejo de conflicto organizacional en una muestra de trabajadores brasileños. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 11(1), 66-74.
- Ramírez-López, C. A. y Arcila-Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411-429.
- Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E. y García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Ricco, R. B. y Sierra, A. (2017). Argument beliefs mediate relations between attachment style and conflict tactics. *Journal of Counseling and Development*, 95(2), 156-167. <https://doi.org/10.1002/jcad.12128>
- Rocha, T. E. (2008). La adolescencia: periodo crítico en la construcción del género. En P. Andrade-Palos, J. L. Cañas-Martínez y D. Betancourt-Ocampo (comps.), *Investigaciones psicosociales en adolescentes* (pp. 15-44). Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, A. M., Andino, M. G., Portilla, Ó. W. y Coral, R. E. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis*, 50(93), 287-315. <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2018.0093.01>
- Ross, R. G. y DeWine, S. (1988). Assessing the Ross-DeWine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1, 389-413. <https://doi.org/10.1177/0893318988001003007>
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. y Kim, S. H. (1994). *Social conflict: escalation, stalemate and settlement*. Nueva York: McGraw-Hill Inc.
- Salas, W. M. (2015). Revisión sobre la definición del *bullying*. *Revista Poiésis*, 30, 44-50.
- Sandy, S. V. (2014). The development of conflict resolution skills: preschool to adulthood. En P. T. Coleman, M. Deutsch y E. C. Marcus (eds.), *The hand-*

- book of conflict resolution. Theory and practice* (3.^a ed.; pp. 430-463). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Sandu, M. L., Rus, M. y Rus, C. V. (2020). Relationship between personality traits and individual response to conflict situations in adolescents. *Technium Social Sciences Journal*, 6(1), 131-141. <https://doi.org/10.47577/tssj.v6i1.281>
- Saucedo, C. L. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Schmill, V. (2008). *Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia*. México: Producciones Educación Aplicada.
- Simmel, J. (1927). La lucha (Trad. J. Pérez). En J. Simmel, *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización* (vol. 3; pp. 9-99). Madrid: Revista de Occidente.
- Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 321-334.
- Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactics (CT) Scales. *Journal of Marriage and Family*, 41(1), 75-88. <https://doi.org/10.2307/351733>
- . (2007). Conflict Tactics Scales. En N. A. Jackson (ed.), *Encyclopedia of Domestic Violence* (pp. 190-197). Nueva York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D. W. y Runyan, D. (1998). Identification of child maltreatment with The Parent-child Conflict Tactics Scales: development and psychometric data for a national simple of American parents. *Child Abuse and Neglect*, 22(4), 249-270. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(97\)00174-9](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(97)00174-9)
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Mc-Coy, S. B. y Sugarman, D. B. (1996). The revised Conflict Tactics Scales (CTS2). *Journal of Family Issues*, 17(3), 283-316. <https://doi.org/10.1177/019251396017003001>
- Thomas, K., y Kilmann, R. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.

- Valderrama, C. E. (2001). Nociones del conflicto en actores escolares. *Nómadas*, 15, 76-87.
- Valdez, J. L. (2008). Los roles contemporáneos de los hombres y las mujeres en México. En Díaz, R. *et al.*, *Etnología mexicana* (pp. 96-122). México: Trillas.
- Valencia, A. C., Nava, J. M. y Luna, A. C. A. (2018). El liderazgo directivo desde la aplicación de los reglamentos en escuelas secundarias: las voces adolescentes. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 193-211.
- Verbeek, P., Hartup, W. W., y Collins, W. A. (2000). Conflict management in children and adolescents. En F. Aureli y De Waal, F. B. M. (eds.), *Natural conflict resolution* (pp. 34-53). Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.

Acerca de los autores

Alejandro César Antonio Luna Bernal. Doctor en Psicología por la Universidad de Colima. Abogado y Maestro en Filosofía por la Universidad de Guadalajara. Profesor de Tiempo Completo Titular A en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel 1). Miembro del Cuerpo Académico “Adolescentes: mundo y vida” (UDG-CA-967).

José María Nava Preciado. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Docente Titular C de Tiempo Completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel 1). Líder del Cuerpo Académico “Adolescentes: mundo y vida” (UDG-CA-967).

Ana Cecilia Valencia Aguirre. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Investigadora de Tiempo Completo Titular B en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel 1). Miembro del Cuerpo Académico “Adolescentes: mundo y vida” (UDG-CA-967).

*Manejo de conflictos interpersonales y violencia escolar
en estudiantes de bachillerato:
aproximación conceptual y estudio empírico*
se terminó de imprimir en diciembre de 2021
en los talleres de Kerigma Artes Gráficas
calle Pamplona 1136, Colonia Santa Elena Alcalde
Guadalajara, Jalisco, México.

La edición consta de 1 ejemplar

Diagramación y corrección: Kerigma Artes Gráficas.

En el presente trabajo se exponen los resultados de un estudio llevado a cabo en el marco de una línea de investigación sobre estilos de manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes, la cual involucra de manera directa nuestros trabajos de investigación del Cuerpo Académico Adolescentes, Mundo y Vida (UDG-CA-967) ligados a las condiciones socioeducativas de interacción en adolescentes.

Estilos de manejo de conflictos son, por ejemplo, el competir, el colaborar o el ceder ante la otra parte en un conflicto interpersonal. El objetivo de esta línea de investigación es identificar y ponderar sistemáticamente, a través de una serie de estudios, variables que pudieran estar asociadas a estos estilos en adolescentes y jóvenes de secundaria, bachillerato y licenciatura, considerando cada una de las dimensiones de su desarrollo psicosocial (afectiva, sociomoral, de género, de personalidad, la autoestima, la competencia comunicativa, la toma de decisiones, el comportamiento agresivo, el bienestar subjetivo, entre otras), y en distintos ámbitos de sus relaciones interpersonales (conflictos con los padres, hermanos, amigos, pareja, compañeros de escuela, entre otros). Lo anterior, con la doble finalidad de generar conocimientos que, en primer lugar, contribuyan a la comprensión y explicación de la naturaleza y dinámica de los conflictos y de las diversas maneras de afrontarlos, y que, en segundo lugar, puedan ser sustento de posibles programas de investigación e intervención.

