

Estrés percibido, violencia manifiesta y gestión de convivencia escolar en adolescentes



Esta publicación está bajo una
licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0
Internacional (CC BY-NC 4.0).

Perceived stress, manifest violence, and school coexistence management in adolescents

Marlon Mayorga-Lascano

 <https://orcid.org/0000-0002-2515-4159>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato-Ecuador, pmayorga@pucesa.edu.ec

Fecha de recepción:
20/03/2026

Fecha de aprobación:
24/06/2026

Fecha de publicación:
31/07/2026

Camila Haydee Molina Nieto

 <https://orcid.org/0009-0002-2954-4602>

Investigadora independiente, psic.caminiето@gmail.com

 10.62325/10.62325/yachana.v15.n2.2026.1067

Resumen

La presente investigación analiza la relación entre estrés percibido, violencia manifiesta y gestión de convivencia escolar en adolescentes de un colegio de Quito. Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental, descriptivo-correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes de bachillerato, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se aplicaron el Cuestionario de Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI) y la Escala de Estrés Percibido (PSS-14). Los resultados evidenciaron niveles superiores a la media en violencia verbal, mientras que la violencia físico-conductual, social de exclusión, por medios tecnológicos y de profesores a estudiantes presentaron valores inferiores. En relación con la gestión de convivencia, las dimensiones Formación para la no violencia y Participación obtuvieron puntuaciones superiores a la media, a diferencia de Gestión

para la no violencia, que registró valores bajos. El estrés percibido mostró niveles moderados. El análisis correlacional reveló relaciones positivas estadísticamente significativas entre violencia social de exclusión y participación, violencia de profesores a estudiantes y formación para la no violencia, así como entre estrés percibido y violencia ejercida por docentes. Estos hallazgos sugieren que las intervenciones actuales podrían responder a las características propias de órdenes beta (ambiguas, indirectas, aspiracionales y poco supervisadas), limitando su eficacia en la regulación de conductas violentas. Aunque existen programas institucionales y mecanismos de participación estudiantil, persisten deficiencias en la aplicación de normas de convivencia, lo que contribuye a mantener percepciones de vulnerabilidad e inseguridad en las víctimas de violencia.

Palabras clave: Estrés, violencia, escolar, adolescente, Ecuador.

Abstract

This research analyzes the relationship between perceived stress, overt violence, and school climate management among adolescents at a school in Quito. A quantitative, non-experimental, descriptive-correlational, cross-sectional design was used. The sample consisted of 150 high school students, selected through non-probability convenience sampling. Data was collected using the School Climate Questionnaire for Non-Violence (CENVI) and the Perceived Stress Scale (PSS-14). The results showed above-average levels of verbal violence, while physical-behavioral violence, social exclusion, violence via technology, and violence from teachers to students showed lower values. Regarding school climate management, the dimensions of Training for Non-Violence and Participation obtained above-average scores, unlike Management for Non-Violence, which registered low values. Perceived stress showed moderate levels. The correlational analysis revealed statistically significant positive relationships between social exclusion and participation, teacher-to-student violence and nonviolence training, as well as between perceived stress and violence perpetrated by teachers. These findings suggest that current interventions may reflect the characteristics of beta orders (ambiguous, indirect, aspirational, and poorly supervised), limiting their effectiveness in regulating violent behavior. Although institutional programs and student participation mechanisms exist, shortcomings persist in the application of rules of coexistence, contributing to the perpetuation of perceptions of vulnerability and insecurity among victims of violence.

Keywords: Stress, violence, school, adolescent, Ecuador.

Introducción

A lo largo de la vida y, particularmente, durante la adolescencia las personas pueden experimentar varios factores estresantes como: conflictos familiares, aceptación entre pares, demandas del entorno educativo, y diversos cambios físicos y psicológicos (Sibalde et al., 2020). El estrés mal manejado puede derivar en impulsividad, violencia y violencia escolar, la cual ha cobrado relevancia dentro de la investigación científica, porque reconoce que vivimos en un mundo agresivo, en el que los derechos de los jóvenes muchas veces son vulnerados (Rivas-Castillo, 2020), todo esto ha llevado a que las unidades educativas intenten mecanismos para gestionar una convivencia escolar positiva entendida como un entorno inclusivo de respeto, empatía y libre de violencia (Ortiz-Mallegas et al., 2023), que

permita paliar el fenómeno previamente descrito. (Vázquez et al., 2024)

El estrés ha sido definido como la respuesta del individuo a una situación o pensamiento que produce tensión física, mental y emocional (Méndez-Vergaray et al., 2024). Este tipo de eventos son habituales en el ambiente académico, pues el colegio, por sus características y exigencias pueden llegar a convertirse en un factor potencialmente estresante (Valiente-Barroso et al. 2020). Durante estos episodios se libera cortisol, conocida como la hormona del estrés, el exceso de esta en nuestro organismo produce consecuencias físicas como: deterioro muscular, problemas cardiovasculares y problemas gastrointestinales.

Por otro lado, el estrés produce falta de concentración, irritabilidad, ansiedad, y dificultad en la toma de decisiones; y

finalmente, el individuo puede manifestar agotamiento emocional, dificultad en las relaciones personales, bajo rendimiento en las actividades cotidianas, aislamiento de personas o actividades cercanas (Buitrago et al., 2021).

Dentro del ambiente educativo, el estrés académico se origina por las exigencias y demandas del sistema educativo, ligadas al desempeño escolar; incluyen elementos como la carga académica, la presión por las calificaciones, la falta de orientación vocacional, e incluso las expectativas familiares (Barraza & Barraza, 2019). Este fenómeno también se ve afectado por las demandas internas, asociadas a las presiones que el individuo se autoimpone, como: auto expectativas elevadas, acompañadas de falta de confianza y escasa motivación, así como a la mala de organización, los errores en la gestión del tiempo, y la procrastinación académica (Barraza, 2006). Las demandas externas e internas pueden tener consecuencias a nivel físico y psicológico si no existe una adecuada gestión y manejo de estas.

La violencia, en cambio, puede entenderse como el uso intencional de la fuerza o del poder, ejercido contra uno mismo, otra persona o una comunidad, con alta probabilidad de generar daño físico, psicológico, privación o afectaciones en el desarrollo (Organización Panamericana de la Salud, 2024). Paralelamente, se menciona que la violencia es difícil de definir porque está sujeta a la sociedad, cultura y política dentro de la que se desarrolla, menciona que este concepto evoluciona con la humanidad (Nateras, 2024). De tal manera que, la violencia no tiene una sola definición, está sujeta a la valoración que da la sociedad en momentos específicos de la historia; el uso del término requiere una

contextualización del sentido que se usa para describir una conducta particular en un momento específico (Cuervo, 2016).

Este fenómeno se presenta en diversas formas, las cuales se pueden clasificar en violencia física, psicológica y sexual. La violencia física es el uso de la fuerza para causar daño corporal, mientras que la violencia psicológica se caracteriza por agredir de forma verbal e intencional a una persona con el objetivo de desestabilizarla a nivel emocional y mental, este tipo de violencia suele ser más sutil (Morales et al., 2023).

Por otra parte, la violencia sexual, que afecta mayoritariamente a las mujeres, se manifiesta como la pretensión de contacto sexual no consentido; la tecnología ha sido un medio para facilitar este tipo de violencia, mediante el uso de *sexting*, ciberacoso, *grooming*, sextorsión (Rojas-Díaz & Yepes-Londoño, 2022). También es importante mencionar la violencia social por exclusión afecta a grupos históricamente marginados, como comunidades indígenas, personas LGBTQ+ y sectores vulnerables. Se manifiesta en prácticas y estructuras discriminatorias que perpetúan la desigualdad, causando impactos físicos y psicológicos.

La violencia es un fenómeno provocado por la interacción de factores intrapsíquicos e intersíquicos (Márquez et al., 2023). Entre los factores internos figuran la baja autoestima, la baja tolerancia a la frustración, déficit en habilidades sociales, dificultad para gestionar las emociones, conductas impulsivas, las experiencias traumáticas previas, el consumo de sustancias, y diversos trastornos de salud mental.

Paralelamente, la violencia también responde a factores externos como:

maltrato y negligencia en el hogar, desigualdad socioeconómica, habitar en áreas con alta incidencia criminal, ausencia de educación de calidad, un débil sistema judicial, exclusión social, influencia cultural y machismo (Machicao & Aillón, 2009).

Entre los efectos de la violencia figuran consecuencias físicas que se manifiesta a través de lesiones visibles, como hematomas en forma de huellas de manos o dedos, marcas provocadas por objetos como cigarrillos o cinturones, y otras muestras de agresión que dejan evidencia en el cuerpo (García & Ascensio, 2015). En el ámbito psicológico, el impacto se refleja en el desarrollo de cuadros depresivos, trastornos de ansiedad y problemas de salud mental que afectan profundamente el bienestar emocional del individuo impidiendo sus actividades regulares como la poca habilidad para resolver problemas, retraimiento social o dificultad para relacionarse con los demás (Pérez et al, 2021); lo señalado permite entender el devastador efecto que la violencia infringe a las personas que la padecen.

Por consiguiente, si un individuo se ve sometido a situaciones de violencia, en cualquiera de sus diferentes tipos, el cuerpo genera una respuesta fisiológica liberando cortisol y poniendo al individuo en modo protección, esto lleva a la persona a tener reacciones de estrés (Zapata et al., 2016). Cuando estos episodios se presentan dentro de los espacios educativos los estudiantes presentan cuadros de estrés que se pueden agravar si la institución no cuenta con una buena gestión de la convivencia escolar (Andrades-Moya, 2020).

La convivencia escolar se define como la calidad en las dinámicas relacionales de los estudiantes con sus pares, creando

un sentido de comunidad con el fin de garantizar un entorno educativo seguro, respetuoso y favorable para el aprendizaje (Peña et al., 2017). Pues, un clima escolar positivo favorece un aprendizaje efectivo al reducir la ansiedad y el estrés, mejorando así la concentración y el rendimiento académico.

Actualmente, en Ecuador “uno de cada 5 estudiantes entre los 11 y 18 años ha sido víctima de acoso escolar, casi el 60% de los estudiantes (...) ha experimentado violencia en la escuela” (Organización de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017), esto es un indicador de una débil gestión de la convivencia escolar, a pesar de la creación de departamentos de consejería estudiantil (DECE), destinados a responder a las exigencias de la convivencia escolar saludable, y prevenir incidentes como el acoso escolar, la discriminación y otras formas de violencia, y fortalecer el desarrollo pleno de los estudiantes (García-Loor & Chancay-Cedeño, 2016).

Además, la gestión de la convivencia adecuada permite identificar tempranamente conductas problemáticas y prevenir dinámicas nocivas como la exclusión social y los diferentes tipos de violencia a partir de talleres, espacios de escucha activa, manejo del aula con enfoque en respeto e inclusión y programas de educación socio- emocional (Canaza & Canaza, 2024).

A partir de lo señalado, la presente investigación se plantean los siguientes objetivos: 1) Evaluar el estrés percibido, la violencia manifiesta y la gestión de convivencia escolar en adolescentes de Quito, 2) Determinar la correlación entre el estrés percibido, la violencia manifiesta y la gestión de convivencia escolar en adolescentes de Quito. Se estima que se

encontrará una relación positiva entre estrés y violencia; mientras que se hallará una correlación negativa entre estas dos variables y la gestión de la convivencia escolar.

Materiales y método

El presente estudio adopta un diseño no experimental que se caracteriza porque el investigador no manipula las variables ni controla las condiciones del entorno; con un enfoque cuantitativo que se orienta al análisis e interpretación de datos numéricos con el fin de establecer patrones y comprobar hipótesis; con un alcance descriptivo al enfocarse en detallar y describir las características del fenómeno, en este caso la violencia, el estrés y la gestión de la convivencia escolar, y correlacional con el fin de analizar las relaciones entre las variables; y de corte

transversal que implica la recolección de datos por un periodo breve de tiempo (Hernández et al., 1991).

La población de participantes en el presente proyecto es de 360 estudiantes de bachillerato en un colegio de la ciudad de Quito; el muestreo se realizó a través de un método no probabilístico por conveniencia con criterios de inclusión, los cuales fueron: estudiantes legalmente matriculados, que pertenezcan a los paralelos A, B, C, D de los cursos primero, segundo y tercero bachillerato, firma de la carta de asentimiento y consentimiento informado. A partir del muestreo, se seleccionó una muestra de 150 estudiantes, número que garantiza un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Sus características sociodemográficas se exponen a continuación (Ver Tabla 1.).

Tabla 1

Análisis estadístico de variables personales

Variables	Mínimo	Máximo	Media	D. T.
Edad	15	14	16,01	0,90
	Frecuencia	Porcentaje	P. Válido	Acumulado
Género				
Masculino	62	41,3	41,3	41,3
Femenino	88	58,7	58,7	100,0
Autoidentificación étnica				
Blanco	5	3,3	3,3	3,3
Mestiza	120	80,0	80,0	83,3
Indígena	2	1,3	1,3	84,7
Afroecuatoriano	3	2,0	2,0	86,7
No se identifica	20	13,3	13,3	100,0
Curso				
1ro de bachillerato	42	28,0	28,0	28,0
2do de bachillerato	52	34,7	34,7	62,7
3ro de bachillerato	56	37,3	37,3	100,0

Nota: n = 150 observaciones

La muestra seleccionada está compuesta por 150 adolescentes estudiantes de la Unidad Educativa en Conocoto, Valle de los Chillos, con edades comprendidas entre los 14 y 19 años (media 16,01). Se encuentran distribuidos en un 58,7% de participantes de género femenino y un 41,3% de participantes de género masculino. El 80% de los encuestados se autopercibe como mestizo, el 3,3% como perteneciente a raza blanca, el 2,0 se autopercibe como afroecuatoriano, el 1,3% como indígena, y el 13,3% de los encuestados no se autoidentifica con ningún grupo étnico. Del total de estudiantes examinados, el 28,8% cursa el primero curso de bachillerato, el 34,7% el 2do curso de bachillerato, y el 37,3% el 3ero curso de bachillerato.

Para las variables de violencia manifiestas y gestión de la convivencia escolar se aplicó el Cuestionario de Convivencia Escolar para la no violencia (CENVI) (Muñoz et al., 2017). El cuestionario tiene como objetivo identificar comportamientos o experiencias relacionadas con la violencia en contextos educativos y la gestión de esta violencia por parte de las instituciones educativas. La herramienta está constituida por 79 ítems en escala de Likert de 4 puntos: Siempre (4), Frecuentemente (3), Pocas veces (2), Nunca (1) que a su vez se divide en dos factores y 8 dimensiones.

El primer factor tiene 49 ítems, lleva como nombre Tipos de Violencia Escolar, busca conocer la percepción de los estudiantes acerca de la violencia en su institución, la misma se divide en 5 dimensiones: 1) violencia verbal, 2) violencia física-conductual, 3) violencia social de exclusión, 4) violencia por medios tecnológicos, 5) violencia de profesores a estudiantes.

El segundo factor tiene 30 ítems y explora la Gestión de la convivencia mediante 3 dimensiones: 1) Formación para la No violencia, 2) Gestión para la no violencia, 3) Participación. El instrumento tiene un Alpha de Cronbach entre .810 y .903, lo cual se considera bueno.

Para la variable de estrés percibido se utilizó la adaptación de Escala de Estrés Percibido- 14 ítems (Larzábal & Ramos-Noboa, 2019). La escala es un instrumento ampliamente utilizado para medir el grado en que los individuos perciben los factores estresantes de su vida, como situaciones impredecibles e incontrolables. Este compuesto por 14 ítems en escala de Likert: Nunca (0), Casi nunca (1), A veces (2), A menudo (3), Muy a menudo (4) y evalúa dos dimensiones que son, estrés percibido negativo y autoeficacia percibida. La puntuación se obtiene sumando las respuestas de los 14 ítems, después de invertir los valores de los ítems positivos (4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13). Los puntajes más altos reflejan mayores niveles de estrés percibido. El instrumento tiene un Alpha de Cronbach entre .80 y .81, lo cual se considera bueno.

A fin de llevar a cabo la investigación, se realizó un acercamiento a la unidad educativa para socializar el proyecto. Se contó con la colaboración de un comité de revisión institucional perteneciente a la Oficina de Investigación de la PUCE-Ambato. A la población de interés se les aplicó los distintos instrumentos dentro de las horas de clase, con el apoyo del cuerpo administrativo de la institución. Respecto a las consideraciones éticas, se elaboraron los documentos de asentimiento y consentimiento informados de acuerdo con los estándares y lineamientos establecidos por la American Psychological

Association (2010). Además, se aseguró el cumplimiento de las normativas para la protección de datos y los principios éticos para la investigación definidos en la Declaración de Helsinki.

La recolección de información se realizó en el mes de diciembre de 2024, en grupos de aproximadamente 40 participantes, durante un tiempo estimado de 60 a 70 minutos. Los instrumentos se aplicaron en la sala de profesores de la institución, se contó con el apoyo de un pasante para la organización y recolección de los asentimientos, consentimientos e instrumentos aplicados. Después de la recolección de los datos, se llevaron a cabo procesos de depuración y codificación. Se utilizó el software SPSS Statistic 25 para realizar los análisis estadísticos requeridos para responder a los objetivos planteados en la investigación.

Resultados y Discusión

Análisis descriptivo

A continuación, se presenta el análisis descriptivo del Cuestionario de Convivencia escolar para la no violencia (CENVI) y de la Escala de Estrés

percibido (PSS-14), se han considerado mínimo (mín.), máximo (máx.), media ($\bar{X}$) y desviación estándar (D. T.) (ver Tabla 2, 3 y 4).

En la Tabla 2 se analizan las dimensiones correspondientes al factor Tipos de Violencia. La primera dimensión, Violencia verbal, obtuvo un valor medio de 25.20, situándose por encima de la media (25). En cuanto a la Violencia física-conductual, la puntuación promedio fue de 24.86, lo que indica valores inferiores a la media (27.50). La dimensión de Violencia social de exclusión presentó un valor medio de 24.52, reflejando un nivel apenas inferior a la media (25). Por otro lado, la Violencia por medios tecnológicos obtuvo un valor medio de 19.68, situándose por debajo de la media (22.50). Finalmente, la Violencia de profesores a estudiantes registró un valor medio de 20.52, también por debajo de la media establecida (22.50).

En la Tabla 3 se analizan los datos correspondientes al factor Gestión de la convivencia. La primera dimensión, Formación para la no violencia, registró un valor medio de 31.60, situándose por encima de la media (30). La dimensión

Tabla 2

Tipos de Violencia Escolar

Variables	Mínimo	Máximo	Media	D. T.
VV	13	39	25,20	5,84
VFC	12	41	24,86	7,00
VSE	10	40	24,52	7,15
VMT	9	35	19,68	6,71
VP AE	9	34	20,52	6,02

Nota: $n = 150$ observaciones

VV: Violencia verbal; *VFC:* Violencia física-conductual, *VSE:* Violencia social de exclusión, *VMT:* Violencia por medios tecnológicos, *VP AE:* Violencia de profesores a estudiantes

Tabla 3*Gestión de la Convivencia*

Variables	Mínimo	Máximo	Media	D. T.
FNV	12	48	31,60	8,73
GNV	10	40	23,24	6,69
P	4	32	21,69	5,38

Nota: $n = 150$ observaciones

FNV: Formación para la no violencia, GNV: Gestión para la no violencia, P: Participación

Gestión para la no violencia obtuvo un valor medio de 23.24, ubicándose por debajo de la media (25). Finalmente, la dimensión de Participación alcanzó un valor medio de 21.69, posicionándose por encima de la media (20).

La Tabla 4 refleja un valor medio de 32.80, ubicándose dentro del rango correspondiente a la categoría “A menudo está estresado” (29-42 puntos). Este resultado indica que el nivel de estrés de los participantes no es constante, sino que fluctúa entre “De vez en cuando estresado” y “Muy a menudo estresado”. Este puntaje sugiere que, si bien no se encuentra en los niveles más altos de estrés, existe una tendencia significativa a experimentar estrés con frecuencia.

Análisis correlacional

Para el análisis de correlaciones de los

valores arrojados por los instrumentos: Cuestionario de Convivencia escolar para la no violencia (CENVI) y de la Escala de Estrés percibido (PSS-14), se empleó el coeficiente de correlación de Pearson, prueba que mide la relación estadística entre dos variables continuas. Los resultados se muestran a continuación (ver Tabla 5).

Se encontraron diversas correlaciones bajas positivas, estadísticamente significativas ($p < 0,01$) entre las dimensiones de los instrumentos utilizados: Existe relación entre Violencia social de exclusión (VSE) y Formación para la no violencia (FNV) ($r = 0.244$). Entre Violencia social de exclusión (VSE) y Participación (P) ($r = 0.328$); entre Violencia de profesores a estudiantes (VPAE) y Formación para la no violencia (FNV) ($r = 0.358$); entre Violencia de profesores a estudiantes (VPAE) y Gestión

Tabla 4*Estrés Percibido*

Variables	Mínimo	Máximo	Media	D. T.
TEEP	3	56	32,80	9,06

Nota: $n = 150$ observaciones

T.E.E.P.: Total de la Escala de Estrés percibido

Tabla 5*Análisis correlacional entre Tipos de violencia, Gestión de la violencia y Estrés percibido*

Variables	VV	VFC	VSE	VMT	VP AE	FNV	GNV	P	TEEP
VV	1	,773**	,631**	,413**	,396**	-,007	-,046	,128	,061
VFC		1	,634**	,610**	,446**	-,037	-,076	,010	,103
VSE			1	,493**	,426**	,244**	,075	,328**	,165*
VMT				1	,388**	-,077	-,024	,042	,148
VP AE					1	,358**	,305**	,306**	,327**
FNV						1	,611**	,641**	,311**
GNV							1	,595**	,114
P								1	,067
TEEP									1

Nota: *n* = 150 observaciones

VV: Violencia verbal; VFC: Violencia física-conductual, VSE: Violencia social de exclusión, VMT: Violencia por medios tecnológicos, VP AE: Violencia de profesores a estudiantes, FNV: Formación para la no violencia, GNV: Gestión para la no violencia, P: Participación, TEEP: Total de la Escala de Estrés percibido

****.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*****. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

de la no violencia (GNV) ($r = 0.305$); entre Violencia de profesores a estudiantes (VP AE) y Participación (P) ($r = 0.306$). Finalmente, existe relación entre Violencia de profesores a estudiantes (VP AE) y el Total de la Escala de Estrés percibido (TEEP) ($r = 0.327$), y entre Formación para la no violencia (FNV) y el Total de la Escala de Estrés percibido (TEEP) ($r = 0.311$).

En el presente estudio se encontró que la Violencia verbal de la muestra examinada alcanzó valores superiores a la media. Estos resultados parecen habituales en la población adolescente, pues el trabajo de Rasero y Gómez (2024) así lo evidencia. El fenómeno descrito puede deberse a múltiples factores, entre ellos, la presencia de trastornos psicoemocionales, problemas

familiares y presión social, los cuales son ampliamente prevalentes en la sociedad actual (García & Gonzáles, 2022). Por otro lado, la Violencia físico-conductual obtuvo valores por debajo de la media, en este sentido, el estudio de Meza et al. (2021) concluye que los estudiantes de bachillerato reflejan un nivel leve-moderado de agresión física, lo que evidencia que este tipo de violencia aún es común dentro de los espacios educativos. A diferencia de la Violencia Social de exclusión, que reflejó un valor ligeramente por debajo de la media, Montero y Saltos (2021) mencionan que las instituciones educativas presentan jerarquías que pueden generar exclusión social, dando como resultado que este tipo de violencia continúe siendo frecuente.

Los resultados de la Violencia por medios tecnológicos obtuvieron un valor por debajo de la media. Esta forma de violencia mediática y simbólica se ejerce a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Finalmente, la Violencia de profesores a estudiantes registró un valor por debajo de la media; no obstante, Mena et al. (2022) sugieren que se trata de una violencia común, aunque sus causas, consecuencias y programas de intervención orientados a disminuir estas conductas han sido poco estudiados.

Por otro lado, con respecto a la variable Gestión de la convivencia, se observó que la dimensión de Formación para la no violencia obtuvo valores superiores a la media, esto sugiere que actualmente las instituciones tienden a implementar programas de concientización y sensibilización frente a la violencia, los cuales pueden generar estrategias de convivencia sana y espacios de contención dentro de la comunidad educativa (Vizcaíno, 2015).

A diferencia de ello, la dimensión Gestión para la no violencia reflejó valores por debajo de la media, estas cifras evidencian que las deficiencias en el cumplimiento de las normas educativas pueden propiciar la aparición de roles de provocadores y espectadores en los episodios de violencia, generando una sensación de impunidad frente a los agresores (Pacheco-Salazar, 2018).

Finalmente, la dimensión de Participación alcanzó un valor por encima de la media, de lo que se puede inferir que las instituciones priorizan la integración de la comunidad educativa en las estrategias para la no violencia, lo que podría favorecer la construcción de entornos seguros y libres de cualquier forma de maltrato (Céspedes-Carreño et al., 2024).

Los resultados obtenidos en la tercera variable indican que la comunidad estudiantil presentó un nivel moderado de estrés. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes experimentan estrés de manera frecuente, lo que podría impactar negativamente en su bienestar emocional, rendimiento académico y relaciones interpersonales (Zúñiga-Vargas et al., 2023). Este puntaje puede responder a diversos factores, como la presión social, la exigencia académica y las expectativas individuales, lo que resalta la importancia de generar estrategias para el manejo del estrés dentro del entorno escolar.

Las correlaciones encontradas entre la Violencia social de exclusión, la Formación para la no violencia y la Participación fueron positivas, lo que significa que la exclusión como forma de violencia puede persistir incluso en contextos donde se implementan programas educativos diseñados para erradicarla y donde los estudiantes participan activamente (Santa-Cruz et al., 2022).

Por otro lado, el análisis de correlación entre la dimensión Violencia de profesores a estudiantes y la dimensión Formación para la no violencia fue positivo y estadísticamente significativo. Esto vuelve a indicar que, a pesar de la presencia de programas de formación para la no violencia, aún existen contextos donde la violencia de profesores hacia estudiantes es frecuente, normalizando una violencia que se despliega desde las jerarquías presentes dentro del sistema educativo (Molinar & Cervantes, 2021).

Así mismo, se obtuvo una correlación positiva entre la Violencia de profesores a estudiantes y las dimensiones Gestión para la no violencia y Participación. Esto sugiere que la comunidad estudiantil conoce los

reglamentos de convivencia, pero percibe que estos no se aplican de igual manera a la comunidad docente, lo que genera la ausencia de sanciones pertinentes hacia los profesores que ejercen violencia contra los estudiantes (Litichever & Fridman, 2021).

Del mismo modo, aunque los estudiantes participan en programas de intervención para la no violencia, experimentan una contradicción, ya que cuentan con espacios seguros y libres de maltrato para diferentes tipos de violencia, excepto para la violencia sistemática ejercida por profesores hacia ellos (Stith, et al., 2020; Gallego et al., 2016). Esta situación ha contribuido a que la comunidad estudiantil presente niveles moderados de estrés, condición que puede generar consecuencias negativas en la salud mental, así como sentimientos de humillación, vergüenza y amenaza constante, especialmente en contextos donde persisten dinámicas de violencia escolar (UNESCO, 2019).

Finalmente, la correlación entre Formación para la no violencia y el Total de la Escala de Estrés Percibido fue positiva, lo que sugiere que, a mayor Formación para la no violencia, mayores son los niveles de estrés. Este fenómeno paradójico podría explicarse si la formación descrita se relaciona con las órdenes *beta* de la Teoría de Patterson (Moed, 2024). Estas órdenes se caracterizan por ser ambiguas, menos directas, físicamente lejanas (cumplimiento escasamente supervisado) y relacionadas con aspiraciones morales; por ello, a diferencia de las órdenes *alfa* (claras, directas, físicamente cercanas y de ejecución motora), no generan respuestas conductuales apropiadas (Egea, 2018). Las instrucciones ambiguas e indirectas provocan confusión; su falta de cercanía física minimiza la posibilidad de

cumplimiento; y su naturaleza aspiracional no permite una gestión práctica, lo que genera estrés en los estudiantes (Egea, 2018). Además, este tipo de órdenes suele presentarse en forma de pregunta y no de instrucción, no establece tiempos concretos para cumplir las indicaciones acordadas y genera resistencia o negociación por parte de la comunidad estudiantil.

Cuando los programas de Formación para la no violencia promueven únicamente discursos orientados al respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, pero dichas prácticas no se ven acompañadas de medidas institucionales consecuentes, se produce una disonancia entre el discurso normativo y la experiencia real del alumnado. Esta contradicción puede incrementar el estrés percibido, debido a que los estudiantes desarrollan una mayor sensibilidad frente a las situaciones de violencia, sin contar con mecanismos institucionales eficaces para transformar dichas problemáticas.

En este sentido, la convivencia escolar no depende únicamente de la existencia de programas formativos, sino también de su coherencia con las normas institucionales y las prácticas docentes (Rodríguez-Figueroa, 2021). De igual manera, diversos estudios señalan que los modelos de convivencia escolar centrados únicamente en discursos preventivos, sin estrategias claras de aplicación y seguimiento, pueden generar frustración, desconfianza institucional y desgaste emocional en los estudiantes, especialmente cuando continúan experimentando violencia o exclusión dentro de la comunidad educativa (Ochoa Cervantes et al., 2021).

Esta situación podría explicar por qué una mayor exposición a programas de formación basados órdenes ambiguas,

indirectas, físicamente lejanas y de carácter moralizantes para la gestión de la no violencia, no necesariamente disminuye el estrés, sino que, en determinados contextos, podría incrementar la percepción de tensión psicológica y vulnerabilidad.

Conclusiones

La Violencia verbal es la que alcanza los valores más altos en la investigación realizada, lo que implica que esta forma de agresión es altamente prevalente en el contexto estudiado y responde tanto a factores individuales como estructurales, tales como alteraciones psicoemocionales, problemas familiares, presión social y dinámicas de normalización de la violencia dentro de los espacios educativos. Estos resultados evidencian que la agresión verbal continúa siendo una de las formas de violencia más frecuentes entre adolescentes, probablemente debido a su naturalización dentro de las relaciones cotidianas y a la dificultad institucional para identificarla y sancionarla de manera efectiva.

La Violencia físico-conductual, la Violencia social de exclusión, la Violencia por medios tecnológicos y la Violencia de profesores a estudiantes presentan niveles por debajo de la media, lo que podría indicar que estas formas de violencia son más susceptibles de ser identificadas y controladas dentro de la institución educativa, especialmente cuando implican conductas observables o explícitas.

La identificación objetiva de ciertos comportamientos favorece la creación de estrategias de regulación y sanción, disminuyendo la incidencia de conductas impulsivas o desajustadas. Sin embargo, aunque estos tipos de violencia no alcanzan valores predominantes, continúan

presentes dentro de las dinámicas escolares, especialmente en formas más sutiles o jerárquicamente normalizadas, como ocurre con la violencia ejercida por profesores hacia estudiantes.

La Formación para la no violencia y la Participación son las dimensiones que alcanzaron valores por encima de la media, lo que revela que la institución desarrolla programas de intervención y sensibilización para reducir los episodios de violencia, además de fomentar la participación estudiantil y la construcción de espacios seguros. No obstante, la dimensión Gestión para la no violencia refleja valores por debajo de la media, evidenciando deficiencias en el cumplimiento de las normas institucionales y en la aplicación efectiva de los acuerdos alcanzados en los programas de convivencia.

Esto genera una percepción de vulnerabilidad e impunidad frente a determinados tipos de violencia, especialmente aquellos vinculados a relaciones jerárquicas. Esta contradicción institucional podría explicar la correlación positiva encontrada entre Formación para la no violencia y niveles de Estrés percibido, ya que la exposición a discursos preventivos ambiguos, indirectos, basados en la moralización, pero carentes de una supervisión cercana que garantice su cumplimiento, pueden incrementar la tensión y el desgaste emocional en los estudiantes.

Finalmente, es importante considerar las limitaciones metodológicas de esta investigación. Debido a que el estudio posee un alcance descriptivo y correlacional, no es posible establecer relaciones causales entre las variables analizadas ni explicar de manera definitiva fenómenos como la persistencia de bajos niveles en la Gestión

para la no violencia, pese a la existencia de programas institucionales. En este sentido, futuras investigaciones podrían profundizar el tema mediante metodologías de alcance explicativo, diseños longitudinales y muestras más amplias y heterogéneas, con el objetivo de obtener resultados más generalizables y comprender con mayor precisión la relación entre violencia escolar, convivencia institucional y estrés percibido.

Declaración de conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existieron conflictos de intereses que puedan haber afectado los resultados de esta investigación

Declaración de aprobación ética o consentimiento informado:

La investigación contó con la revisión y aprobación de la Oficina de Investigación de la PUCE- Ambato. Paralelamente, los participantes firmaron cartas de asentimiento y consentimiento informados de acuerdo con los estándares y lineamientos establecidos por Asociación Americana de Psicología. Además, el manejo de datos respetó los criterios de confidencialidad y seguridad pertinentes.

Autoría y contribución de los autores

C.H.: Construcción del estado del arte, elección de instrumentos psicométricos, levantamiento de datos y participación en la elaboración de la discusión y las conclusiones.

M.M.: Procesamiento de datos, participación en la elaboración de la discusión y las conclusiones, y revisiones finales.

Referencias

- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en América Latina: una revisión de la literatura. *Revista Electrónica Educare*, 24 (2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). <https://www.apa.org>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
- Barraza, A., & Barraza Nevárez, S. (2019). *Procrastinación y estrés: Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. CPU-e*, *Revista de Investigación Educativa*, (28), 132-151. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Buitrago, L. Á., Barrera, M. A., Plazas, L. Y., & Chaparro, C. (2021). Estrés laboral: una revisión de las principales causas consecuencias y estrategias de prevención. *Revista Investigación en Salud Universidad de Boyacá*, 8(2), 131-146. <https://doi.org/10.24267/23897325.553>
- Canaza, S. M., & Canaza Zapata, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación de Ciencias de la Educación*, 8(32), 497-510. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>

- Céspedes-Carreño, C., Echeverri-Álvarez, J. C., Leigh-González, C., & Flotts de los Hoyos, M. (2024). Violencia entre pares en el contexto escolar colombiano: una revisión sistemática de literatura en español. *Atenas*, 62, e11499, 1-13. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/1040>
- Cuervo, E. (2016). *Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación*. Política y Cultura, (46), 77-97, <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0188-77422016000200077>
- Egea, M. E. (2018). *Elaboración y valoración de un programa familiar para prevenir problemas de desobediencia en la infancia* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. DIGITUM: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/entities/publication/6c5d589d-ff3b-4cca-b15a-2fd25d6ac675>
- Gallego, L. Á., Acosta Orozco, J., Villalobos García, Y., López Tabares, Á. M., & Giraldo Zuluaga, G. A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i2.81>
- García, M. V., & Ascensio Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- García Uribe, M. I., & González Márquez, M. (2022). Clima social, familiar, escolar y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(23), 231-258. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/18057>
- García-Loor, A. R., & Chancay-Cedeño, A. B. (2016). La consejería estudiantil y la convivencia educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 108-118. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/123>
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Larzabal-Fernandez, A., & Ramos-Noboa, M. I. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14) en estudiantes de bachillerato de la provincia de Tungurahua (Ecuador)*. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 17(2), 269-282. <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S2077-21612019000200003>
- Litichever, L., & Fridman, D. L. (2021). Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1248. 1-20. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-010)
- Machicao, A., & Aillón Soria, S. (2009). Fortalecimiento de factores protectores de la resiliencia en el ámbito comunitario en mujeres en situación de violencia doméstica. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica*

- del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", 7(1), 1-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545467001>
- Márquez, M., Campos Bedolla, M. L., & García Uribe, M. I. (2023). La violencia intrafamiliar durante el confinamiento: experiencias de jóvenes de educación media superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 928-942. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9586360.pdf>
- Mena, A. J., Moret-Tatay, C., Xavier, C. E., & De Lima Argimon, I. I. (2022). Programas para la prevención de la violencia escolar: Una revisión sistemática y metanálisis. *EduPsykhé*, 19(1), 106-127. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8211684.pdf>
- Méndez-Vergaray, J., León-Crispin, P., & Flores, E. (2024). Ansiedad en estudiantes de secundaria en tiempos de pandemia: Revisión sistemática. *VIVE. Revista de Investigación en Salud*, 7(19), 260-282. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v7i19.299>
- Meza Arguello, H. L., Obaco Soto, E. E., & Sabando García, Á. R. (2021). El acoso escolar y rendimiento académico: una relación negativa para el aprendizaje y la convivencia escolar. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación* 6(3), 107-122. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/4316>
- Moed, A. (2024). An emotion-focused extension of coercion theory: Emerging evidence and conceptualizations for parental experienced emotion as a mechanism of reinforcement in coercive parent-child interactions. *Child Development Perspectives*, 18(2), 82-87. <https://doi.org/10.1111/cdep.12497>
- Molinar Monsiváis, J., & Cervantes Herrera, A. (2021). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 87-100. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042molinar5>
- Morales Fonseca, C. F., Romero Machuca, S. G., Jaramillo Mantilla, J. F., & Ayala Granja, J. E. (2023). Implicaciones psicológicas de la violencia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 131-142. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9585857.pdf>
- Muñoz Troncoso, F., Becerra Peña, S., & Riquelme, E. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 205-223. <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0718-07052017000300012>
- Nateras González, M. E. (2024). Aproximación teórica para entender la violencia desde un enfoque crítico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 305-324. <https://doi.org/10.36390/telos232.07>
- Ochoa Cervantes, A. C., Garbus, P., & Morales Osornio, A. (2021).

- Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (57), e1237. 1-22. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-012)
- Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017, 10 de mayo). *1 de cada 5 estudiantes ha sufrido de acoso escolar en el Ecuador*. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/1-de-cada-5-estudiantes-ha-sufrido-de-acoso-escolar-en-el-ecuador>
- Organización Panamericana de la Salud. (2024). *Prevención de la violencia*. <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Comprender las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: significados y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Peña-Figueroa, P., Sánchez-Prada, J., & Ramírez-Sánchez, J. (2017). La convivencia en la escuela: entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 129-152. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.7>
- Pérez Pedraza, B. A., Molina Coloma, V. A., Monroy Velasco, I. R., Reyes Sosa, H., & López Rodríguez, D. I. (2021). Violencia en el noviazgo en mujeres jóvenes de Coahuila. *Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 29(2), 209-220. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n2.2408>
- Rasero Giles, C., & Gómez Baya, D. (2024). Revisión sistemática sobre programas de prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Análisis y Modificación de Conducta*, 50(185), 47-67. <https://doi.org/10.33776/amc.v50i185.8336>
- Rivas-Castillo, C. (2020). Políticas públicas en materia de violencia escolar en América Latina. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, 9(34), 135-153. <https://portal.amelica.org/amelijournal/337/3371383013/337183013.pdf>
- Rojas-Díaz, J. S., & Yepes-Londoño, J. J. (2022). Panorama general de los riesgos derivados del uso de la tecnología en América Latina. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26), e2020. <https://doi.org/10.22430/21457778.2020>
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, (57), e1272. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2021000200207&script=sciabstract>
- Montero Medina, D. & Saltos Paredes, D., (2021). Violencia escolar en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Enlace Universitario*, 20(2), 10-24. <https://doi.org/10.33789/enlace.20.2.93>

- Santa-Cruz-Espinoza, H., & Ríos Rojas, J. C. (2022). Efectos del Programa CONVIVE sobre la percepción de violencia escolar en adolescentes. *Eureka*, 19(2), 217-233. <https://www.psicoeureka.com.py/sites/default/files/publicaciones/eureka-19-2.pdf>
- Sibalde, I. C., Sibalde Vanderley, M. A., da Silva Santana, A. D., Scorsolini-Comin, F., Brandão Neto, W., & Leite Meirelles Monteiro, E. M. (2020). Factores relacionados con la resiliencia de adolescentes en contextos de vulnerabilidad social: revisión integradora. *Enfermería Global*, 19 (3), 582-596. <https://doi.org/10.6018/eglobal.411311>
- Stith, S. M., Spender, C. M. & Mittal, M. (2020). Couple violence: In-depth assessment and systematic interventions. In K.S. Wampler & A.J. Blow (Eds.). *The handbook of systematic family therapy*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781119790945.ch5>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., & Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161-176. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Vázquez, A., Torres Sandoval, I., Valenzuela Orozco, A. G., & Ramírez Meda, A. (2024). *La violencia en las instituciones de educación superior: Perspectivas teóricas y metodológicas*. Lambda Editorial.
- Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto*, 24(3), 115-129. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12242627006>
- Zapata, L. F., Parra De La Rosa, K., Barrios, D., & Rojas Santiago, M. (2016). Efecto de la violencia y esquemas cognitivos en el cortisol de mujeres violentadas por sus parejas. *Universitas Psychologica*, 15(5). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.evec>
- Zúñiga-Vargas, M. L., Márquez-Vargas, P. M., Alarcón-Luna, N. S., & Rodríguez-Santamaría, Y. (2023). Estrés percibido y rendimiento académico en adolescentes: Estudio comparativo. *Cuidado Multidisciplinario en Salud BUAP*, 5(9), 27-41. <http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/cmsj/article/download/1225/1272/2484>

Para referenciar este artículo utilice el siguiente formato:

Mayorga-Lascano, M. & Molina, C. (2026, julio-diciembre). Estrés percibido, violencia manifiesta y gestión de convivencia escolar en adolescentes. *YACHANA Revista Científica*, 15(2), 175-191. [10.62325/10.62325/yachana.v15.n2.2026.1067](https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v15.n2.2026.1067)