

Resultados de investigación educativa. Oportunidades para los actores educativos

Claudia Selene Tapia Ruelas
Angel Alberto Valdés Cuervo
Gisela Margarita Torres Acuña



Resultados de investigación educativa. Oportunidades para los actores educativos

Claudia Selene Tapia Ruelas
Angel Alberto Valdés Cuervo
Gisela Margarita Torres Acuña
(Coordinadores)



CONACYT
Registro Nacional de Instituciones
y Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro: 2016/17732

Resultados de investigación educativa. Oportunidades para los actores educativos
Publicación financiada con recurso PFCE 2019

© Claudia Selene Tapia Ruelas
© Angel Alberto Valdés Cuervo
© Gisela Margarita Torres Acuña

Dirección del Proyecto

Carlos Herver Díaz
Esther Castillo Aguilar
José Eduardo Salinas de la Luz

Arte

Paulina Cordero Mote
Vanesa Alejandra Vázquez Fuentes
Livia Rocco Sarmina
Laura Isabel Soler Navarro

Preprensa

José Luis de la Rosa Meléndez

Formación de Interiores

Paulina Cordero Mote

1a. edición

© 2019 Fernando de Haro y Omar Fuentes

ISBN 978-607-437-511-4

D.R. © CLAVE Editorial

Paseo de Tamarindos 400 B, Suite 109.

Col. Bosques de las Lomas, Ciudad de México, México. C. P. 05120

Tel. 52 (55) 5258 0279/80/81

ame@ameditores.mx

ecastillo@ameditores.mx

www.ameditores.com

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, archivada o transmitida en forma alguna o mediante algún sistema, ya sea electrónico, mecánico o de fotorreproducción, sin la previa autorización de los editores.

Los textos que conforman la obra fueron sometidos a dos dictámenes de pares ciegos. Se omiten los nombres de los dictaminadores por consideraciones de ética profesional y de procedimiento de arbitraje. Su contenido es responsabilidad de quienes lo firman y no refleja necesariamente la postura institucional.

Elaborado en México.

Dictaminadores

Dra. Belén Martínez-Ferrer

Dra. Celeste León Moreno

Universidad Pablo de Olavide, España

Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dra. Lizeth Guadalupe Parra-Pérez

Colorado State University, Estados Unidos

Dra. Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Dra. Martha Patricia Silva Payro

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Dra. Mariel M. Montes Castillo

Dra. Blanca Fraijo Sing

Dr. César Tapia Fonllem

Dr. Víctor Corral Verdugo

Universidad de Sonora, México

Dr. Sergio Galán Cuevas

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Dr. Gildardo Bautista Hernández

Dr. Jesús Laborín

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México

Dra. Patricia Balcázar Nava

Dra. Gloria Margarita Gurrola Peña

Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. José Luis Córlica

Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia, Argentina

Dr. Andrés Saúl De la Serna Tuya

Universidad Popular Autónoma del Estado de México, México

Dr. Hiram Reyes Sosa

Dr. Francisco Álvarez Montero

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Dr. Jesús Ocaña Zúñiga

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

Dr. Gerson Edgar Ferra Torres

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México

Dra. Claudia Rivera Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Dr. Eric Efraín Solano Uscanga

Universidad de Xalapa, México

Dr. Ernesto Alonso Carlos Martínez

Instituto Tecnológico Superior de Cajeme, México

Dra. María Fernanda Durón Ramos

Instituto Tecnológico de Sonora, México

Índice de contenido

Capítulo 1. Efectos de la cibervictimización en la depresión y la autoestima de adolescentes	21
<i>Lupita Alexandra Angulo Arellanes, Angel Alberto Valdés Cuervo, Gisela Margarita Torres Acuña</i>	
Capítulo 2. Relaciones entre apoyo directivo, eficacia colectiva y prácticas docentes de intervención directa en el bullying	29
<i>José Néstor Peraza Balderrama, Ana Carolina Reyes Rodríguez, Angel Alberto Valdés Cuervo, Raquel García Flores</i>	
Capítulo 3. Fortalezas humanas, emociones positivas y el espectador prosocial en el acoso escolar	39
<i>Rubén Pérez Ríos, Fernanda Inéz García Vázquez, María Fernanda Durón Ramos, Gisela Margarita Torres Acuña</i>	
Capítulo 4. Propiedades psicométricas de una escala para medir la participación parental en las tareas escolares	51
<i>Ana Karen Álvarez Zamora, Maricela Urías Murrieta, Angel Alberto Valdés Cuervo, Gisela Margarita Torres Acuña</i>	
Capítulo 5. Afrontamiento docente de la violencia entre estudiantes. Una mirada desde el interaccionismo simbólico	59
<i>Guadalupe Buitimea Valenzuela, Agustín Manig Valenzuela, María Luisa Madueño Serrano, Edith Alejandra Trevizo Lozoya</i>	
Capítulo 6. Test de Matrices Progresivas Escala Coloreada en un contexto urbano y rural	71
<i>Ana Gabriel Figueroa Bouzanquet, Eneida Ochoa Ávila, María Teresa Fernández Nistal, Santa Magdalena Mercado Ibarra</i>	
Capítulo 7. Relación entre la familia y escuela: Perspectiva de los profesores	83
<i>Claudia Valeria Padilla Borboa, María Luisa Madueño Serrano, Lorena Márquez Ibarra, Agustín Manig Valenzuela</i>	

Capítulo 8. Propiedades psicométricas de una escala para medir autocontrol en el acoso escolar (EMAE)	95
<i>Daniela Fimbres Celaya, Fernanda Inéz García Vázquez, Angel Alberto Valdés Cuervo, Christian Sambir Grijalva Quiñonez</i>	
Capítulo 9. Participación familiar en la educación de estudiantes de primaria pertenecientes a contextos vulnerables	103
<i>Eliana Guadalupe Félix López, Lorena Márquez Ibarra</i>	
Capítulo 10. Validez de contenido de una escala de competencias emocionales	113
<i>Juan Carlos Gutiérrez Cervantes, Eneida Ochoa Ávila, María Teresa Fernández Nistal</i>	
Capítulo 11. Mediación parental y ciberbullying. Una revisión de la literatura	123
<i>Dayan Omar Álvarez Grajeda, Angel Alberto Valdés Cuervo, Fernanda Inéz García Vázquez</i>	
Capítulo 12. Estado del arte de la investigación sobre ciberacoso	135
<i>Edna Raquel Miranda Arballo, Gisela Margarita Torres Acuña, Angel Alberto Valdés Cuervo, Maricela Urías Murrieta</i>	
Capítulo 13. Percepción de violencia y zona geográfica en relación con el clima escolar en Sonora	151
<i>José Luis Montoya Aguilar, Jesús Tánori Quintana, José Angel Vera Noriega, María Lorena Serna Antelo</i>	

Prólogo

Después de la familia, la escuela es en la actualidad uno de los contextos más importantes que contribuye en la formación de la persona. Además, se constituye como una de las instituciones sociales en torno a la cual gira el desarrollo de conocimientos y de habilidades, pero también, es el espacio donde se transmiten valores; se ponen en práctica habilidades sociales y le permite a la persona contar con un espacio de entrenamiento y de desarrollo de conocimientos que le pueden ser de utilidad en el contexto vital.

La escuela en los diferentes niveles, está constituida por varios actores, siendo el estudiante el actor principal en el que están centrados los esfuerzos de la educación; aunque también interviene el profesor, como aquella persona que guía los aprendizajes y en menor medida pero no menos importante, el aparato administrativo, que da sostén y orden al proceso donde intervienen alumno-profesor. Otro actor que circunda el proceso de enseñanza-aprendizaje es la familia, que se espera apunte y abone al sistema escolar, que conforme vaya de más básico a nivel superior, tendrá funciones y un involucramiento diferentes.

Este libro es el resultado de los esfuerzos conjuntos de un grupo de investigadores que han vuelto su mirada hacia diferentes espacios y actores escolares. Siendo una obra obligada para el lector interesado en el tema y que a manera de trece capítulos, presenta una radiografía de diferentes constructos como depresión, violencia escolar, fortalezas humanas, participación de los padres y vulnerabilidad. Desde la mirada de alumnos, docentes y de los padres de familia, que presenta resultados empíricos de investigación y revisiones teóricas, que abordan problemáticas distintas en torno a la educación.

En el capítulo uno, *Efectos de la cibervictimización en la depresión y la autoestima de adolescentes*; Angulo, Valdés Cuervo y Torres Acuña exploraron si existe una relación entre la cibervictimización como una forma de violencia que le puede ocurrir a estudiantes de bachillerato. Explicándola a través de la depresión y de la autoestima. El modelo estructural generado revela que la cibervictimización se relaciona de forma positiva con la depresión, de manera negativa con la autoestima y que la cibervictimización está asociada con problemas emocionales de los adolescentes.

Relaciones entre apoyo directivo, eficacia colectiva y prácticas docentes de intervención directa en el bullying. Es el segundo capítulo en el que Peraza, Reyes, Valdés Cuervo y García analizaron las relaciones entre el apoyo directivo, la eficacia colectiva para el manejo de la violencia y las prácticas docentes de intervención directa en el bullying. En este estudio participaron docentes de educación primaria y se generó un modelo mediacional que demuestra lo crucial del apoyo del director para prevenir el bullying en el espacio académico estudiado.

El capítulo *Fortalezas humanas, emociones positivas y el espectador prosocial en el acoso escolar*, presenta una revisión del estado del arte en relación a las fortalezas humanas y las emociones positivas con el rol del espectador prosocial en el acoso escolar. Ríos, García, Durón y Torres Acuña, realizaron un análisis de 138 artículos relacionados con el tema, publicados entre los años 2002 y 2018 indicando que existe evidencia empírica de la asociación de las fortalezas de compasión, coraje, justicia, amabilidad y autocontrol, con el rol de espectador prosocial y también hay este vínculo con las emociones positivas de empatía y confianza.

En el capítulo cuatro, titulado *Propiedades psicométricas de una escala para medir la participación parental en las tareas escolares*, Álvarez, Urias, Valdés Cuervo y Torres Acuña determinaron las propiedades psicométricas de una escala que mide los tipos de apoyo parental en las tareas escolares. Esta escala estuvo dirigida a estudiantes de nivel secundaria y los resultados del análisis factorial exploratorio indican una solución de nueve reactivos que se agrupan en dos factores (Apoyo y Conflicto), que, en su conjunto, explicaron el 59.82% de la varianza total, con una confiabilidad aceptable ($\alpha = .70$), por lo que la escala reúne las propiedades psicométricas para utilizarse en estudios donde el constructo Participación parental en tareas escolares sea de interés.

El capítulo *Afrontamiento docente de la violencia entre estudiantes. Una mirada desde el interaccionismo simbólico*, da cuenta de la caracterización del afrontamiento docente ante la violencia entre estudiantes abordado de manera cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas a profesores de primaria del sur de Sonora. Los resultados de este quinto capítulo se agrupan en tres categorías: 1) Concientización de los estudiantes, fomentando valores, la disciplina y reflexión mediante el juego comunicación del docente; 2) Comunicación del docente, mediante diálogo con alumnos y otros actores del espacio escolar, y 3) Búsqueda de apoyo social de diferentes actores escolares. Además de concluir que los profesores utilizan diferentes estrategias dirigidas a alumnos y otros actores educativos, Buitimea, Manig, Madueño y Trevizo resaltan la necesidad de que la familia apoye al docente para atender la violencia entre estudiantes.

El capítulo seis, *Test de Matrices Progresivas Escala Coloreada en un contexto urbano y rural*, Figueroa, Ochoa, Fernández y Mercado presentan las diferencias en

la ejecución de este test en niños de contexto rural y urbano. Los resultados indican que los niños de contexto rural tienen mejores puntuaciones que los del contexto urbano y que no hay diferencias en los puntajes al compararse por género.

Si se considera que la familia es un sistema periférico a la escuela, pero de importancia para el desarrollo del alumno, se comprenderá su abordaje en esta obra. En este sentido, *Relación entre la familia y escuela: Perspectiva de los profesores*, tuvo como objetivo comprender la relación entre la familia y la escuela a partir de la experiencia de profesores de una escuela secundaria. En esta investigación de corte cualitativo, desarrollada por Padilla, Madueño, Márquez y Manig, con entrevistas semiestructuradas de final abierto, revela que son madres y padres quienes se comunican con la escuela y que la comunicación se ve afectada por factores como lo económico, el interés parental y el tipo de familia. Se encontró también que la relación familiar afecta positiva o negativamente el rendimiento académico del alumno.

Propiedades psicométricas de una escala para medir autocontrol en el acoso escolar (EMMAE), es el título del capítulo ocho, cuyo objetivo fue probar las propiedades psicométricas de una serie de reactivos que miden autocontrol en situaciones de acoso escolar. La escala, fue diseñada por Fimbres, García, Valdés Cuervo y Grijalva para aplicarse a adolescentes de secundaria y los resultados del modelo factorial confirmatorio indican un buen ajuste unidimensional en el que quedaron integrados seis reactivos, con un alfa de Cronbach aceptable, lo que da cuenta de sus buenas propiedades para aplicarse en muestras similares.

El noveno capítulo, *Participación familiar en la educación de estudiantes de primaria pertenecientes a contextos vulnerables*, bajo la óptica de que la familia también contribuye en el espacio educativo, Félix y Márquez presentan resultados de una investigación de corte cualitativo, que perseguía comprender la participación familiar de estudiantes de primaria con rendimiento académico alto. Participaron en el estudio madres de familia que mediante entrevistas procesadas con análisis de contenido temático revelan cómo participan las madres en la educación de sus hijos; estas madres, consideran a la educación como un punto central en la vida de sus hijos, les ayudan a potenciar sus hábitos y valoran su trayectoria cuando es exitosa. Por otra parte, se confirma que cuando una madre se percibe en condiciones de vulnerabilidad, sirve como un detonador para impulsar el desempeño de sus hijos.

En el siguiente capítulo, *Validez de contenido de una escala de competencias emocionales*, Gutiérrez, Ochoa y Fernández parten de la integración de las Competencias Emocionales al marco curricular de la Educación Media Superior. Bajo esa premisa, el objetivo del estudio fue validar mediante juicio de expertos el contenido de la Escala de Competencias Emocionales para Preparatoria (ECE-P). Los resultados arrojan un índice de concordancia (W Kendal = .293), que revelan un nivel aceptable de acuerdo entre jueces, por lo que puede utilizarse en muestras similares.

El capítulo 11, *Mediación parental y ciberbullying. Una revisión de la literatura*, reporta la búsqueda y análisis de artículos publicados entre 2008–2018, sobre mediación parental y ciberbullying, que es el tema central de Álvarez, Valdés Cuervo y García. Un primer hallazgo revela que no hay un acuerdo en lo relativo a la definición de mediación parental y las formas que ésta adopta. Otro hallazgo cuestiona el efecto de las formas de mediación parental, pues mientras algunos estudios indican que reduce el ciberbullying, otros no reportan este efecto, por lo que se hace necesario unificar la unidad conceptual del tema y ampliar la investigación sobre el fenómeno del ciberbullying y la mediación parental.

El penúltimo capítulo, *Estado del arte de la investigación sobre ciberacoso*, presenta el análisis temático y metodológico efectuado a 60 artículos publicados en inglés y español en el espacio entre 2010 y 2016 en diferentes bases de datos. Bajo la óptica de que el ciberacoso es un tema de actualidad en la investigación en entornos escolares, Miranda, Torres Acuña, Valdés Cuervo y Urías encontraron que los artículos tienen una orientación hacia el estudio de factores personales de los estudiantes y en menor medida, de aspectos familiares y comunitarios. Se encontró también que los estudios son predominantemente de tipo cuantitativo, con diseños transversales y enfocados en la etapa adolescente.

Finalmente, el capítulo 13, escrito por Montoya, Tánori, Vera y Serna, denominado *Percepción de violencia y zona geográfica en relación con el clima escolar en Sonora*, tuvo por objetivo comparar la zona geográfica y la percepción de violencia, con el clima escolar en estudiantes de primaria de Sonora. Se trabajó con una muestra de 3164 estudiantes a quienes se les aplicaron dos instrumentos, uno que evalúa violencia y otro que evalúa clima escolar. Los análisis revelan diferencias significativas entre la percepción de violencia con el clima escolar, pues el grupo que percibe menos violencia tiene mayor puntaje en clima escolar y según la zona geográfica, el puntaje también cambia, siendo la zona centro de Sonora la que tiene una media más alta en la percepción del clima escolar.

Como puede observarse, la obra *Resultados de Investigación Educativa. Oportunidades Para los Actores Educativos*; es un caleidoscopio de miradas cualitativas, cuantitativas o de revisión del estado del arte sobre el tema de la educación y un ejemplo de las vicisitudes de este universo, desde los diferentes actores que la integran.

Consideramos que la educación es un activo estratégico que contribuye al crecimiento social y económico de un país. Dando al individuo la posibilidad de obtener más alternativas de empleo, tener un mejor ingreso, contribuir a la sensación de bienestar subjetivo, mejorar la calidad de vida, así como a desarrollar el sentimiento de autoeficacia para enfrentarse a los problemas de manera efectiva, por lo que esta obra es un buen punto de partida y un pretexto para generar ideas nuevas de investigación.

Patricia Balcázar Nava
Doctora en Investigación Psicológica
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, Méx., 14 de agosto de 2019

Capítulo I

Efectos de la cibervictimización en la depresión y la autoestima de adolescentes

Lupita Alexandra Angulo Arellanes,¹ Angel Alberto Valdés Cuervo,² Gisela Margarita Torres Acuña³

Resumen

El estudio se propuso analizar las relaciones entre cibervictimización, depresión y autoestima en adolescentes. Participaron 916 estudiantes de bachilleratos públicos del estado de Sonora, 514 (56.1%) del sexo femenino y 402 (43.9%) del masculino con edades entre 16 y 22 años ($M = 17.22$, $DE = 1.07$). Los resultados del modelo estructural mostraron que la cibervictimización se relacionó de forma positiva con la depresión ($\beta = 0.25$, $p < 0.000$) y negativa con la autoestima ($\beta = -0.21$, $p < 0.000$). Se concluyó que la cibervictimización se asocia a problemas emocionales de los adolescentes.

Palabras claves: Depresión, autoestima, ciberbullying.

Introducción

En los últimos años el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se ha incrementado con fines laborales, de esparcimiento y de comunicación entre las personas (De Wet y Koekemoer, 2016). En México, la Asociación de Internet (2017) reporta que existen 70 millones de usuarios de la internet, 83% acceden a redes sociales, 78% utilizan el correo electrónico y 77% el chat. Si bien, las TIC favorecen el aprendizaje y las relaciones sociales de los adolescentes (Fernández, 2010), también permiten la aparición de nuevas formas de violencia en las relaciones entre los estudiantes, como el ciberbullying (Hernández y Solano, 2007).

El ciberbullying implica agresiones entre estudiantes utilizando recursos tecnológicos como los celulares u otros dispositivos móviles (Kessel, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012). Estudios del ámbito internacional muestran que más del 15% de los estudiantes son cibervictimizados (Povedano, Estévez, Martínez

^{1,2,3} Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México

y Monreal, 2012; Varela, 2012). En México, la prevalencia es de cerca del 20% (Santoyo y Frías, 2014; Valdés, Carlos, Tanori y Wendlandt, 2014).

En diversos estudios se reporta que el ciberbullying ocasiona dificultades socio-emocionales, tales como depresión y baja autoestima en las víctimas (Chan, Kota, Moreno y Selkie, 2015; Cuesta, Muñoz e Izquierdo, 2018; Martínez-Vilchis, Morales y Pozas, 2018). La evidencia disponible sugiere que tanto la depresión como una baja autoestima afectan el bienestar del adolescente (Ferrei, Vélez y Ferrel, 2014). A pesar de que estudios realizados en otros países relacionan el ciberbullying con la depresión y la baja autoestima (Cole et al., 2016), en México no se encontró evidencia empírica acerca de los efectos del ciberbullying en estudiantes victimizados. En este contexto, el presente estudio permite contribuir a conocer los efectos del ciberbullying en estudiantes mexicanos. La investigación se propone indagar en las relaciones entre cibervictimización, depresión y autoestima en estudiantes mexicanos de nivel medio superior. Con base en la literatura se espera que la cibervictimización se relaciona negativamente con la autoestima y positivamente con la depresión.

Método

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico se seleccionaron 916 estudiantes de seis bachilleratos públicos de una ciudad de Sonora, México, 514 (56.1%) del sexo femenino y 402 (43.9%) del masculino. Su edad promedio fue de 17.22 años (DE = 1.08 años) con un rango entre 16 y 22 años. En el momento del estudio, 404 (44.1%) cursaban el primer grado, 292 (31.9%) el segundo y 220 (24%) el tercer grado en el ciclo escolar agosto-septiembre de 2018.

Instrumentos

Cibervictimización. Se realizó una adaptación de la sub-escala que mide cibervictimización del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016). Midió la frecuencia con la cual los participantes son cibervictimizados por sus pares en los últimos dos meses. Se conformó de seis ítems (ej. *Mis compañeros han usado las tecnologías para decirme groserías o insultos*). Las opciones de respuesta fueron de tipo Likert desde 0 (*Nunca*) hasta 4 (*Siempre*). La fiabilidad medida con el Alfa de Cronbach fue de 0.88.

Depresión. Se realizó una adaptación de contexto de la escala *The Patient Health Questionnaire 9* (PHQ-9; Kroenke, Spitzer y Williams, 2001). Se conformó por seis ítems que indagaron la frecuencia de síntomas depresivos en las

últimas dos semanas (ej. *Tengo poco interés o placer en hacer las cosas*). Las opciones de respuesta fueron de tipo Likert que van desde 0 (*Nunca*) hasta 4 (*Siempre*). La fiabilidad medida con el Alfa de Cronbach fue de 0.90.

Autoestima. Se utilizó la adaptación a la escala *The Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1965) realizada por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007), la cual se conformó por tres ítems (ej. *En general, estoy satisfecho conmigo mismo*) que miden auto-respeto y auto-aceptación. Se contestó en un formato tipo Likert desde 0 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 4 (*Totalmente de acuerdo*). La fiabilidad medida con el Alfa de Cronbach fue de 0.93.

Procedimiento

Se solicitó de manera formal la autorización a los directores de las preparatorias seleccionadas para obtener acceso a los grupos y administrar los instrumentos. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres de los estudiantes. A los estudiantes participantes se les explicó el propósito del estudio y se les informó sobre la confidencialidad de los datos que proporcionarían. La administración se realizó en los salones de clase por investigadores participantes en el proyecto.

Análisis de datos

Los datos perdidos se trataron con el método de imputación por regresión. Los estadísticos descriptivos y correlacionales (coeficiente de Pearson) se calcularon con apoyo del SPSS. 23. Con apoyo del AMOS se calculó un modelo estructural con el método de estimación de máxima verosimilitud y un bootstrap asociado (5000 repeticiones) con un intervalo de confianza del 95%. Se utilizaron como índices de ajuste los valores de X^2 con $p > 0.001$; SRMR ≤ 0.08 ; CFI ≤ 0.95 ; RMSEA ≤ 0.08 (Byrne, 2016; Kline, 2016).

Resultados

Análisis descriptivos y correlacionales

En la tabla 1 se aprecian correlación positiva entre la cibervictimización con la depresión y negativa con la autoestima. También, se encontró una correlación negativa entre depresión y autoestima.

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar y correlaciones de las variables involucradas en el estudio

Variables	<i>M</i>	<i>DE</i>	1	2	3
1. Cibervictimización	0.31	0.52	-		
2. Depresión	1.11	0.95	0.22**	-	
3. Autoestima	2.51	1.29	-0.17**	-0.11**	-

* $p < 0.05$. ** $p < 0.01$.

Modelo estructural

Los resultados del modelo estructural sugieren que el modelo de relaciones entre cibervictimización, depresión y autoestima se ajuste de forma aceptable a los datos ($X^2 = 174.43$, $gl = 74$, $p < 0.000$; SRMR = 0.05; CFI = 0.98; TLI = 0.97; RMSEA = 0.039 IC [0.031, 0.046]). Se encontró que la cibervictimización se relaciona significativamente de forma negativa con la autoestima y positiva con la depresión. La cibervictimización explicó el 5% de la varianza en depresión y el 4% en autoestima (ver Figura 1).

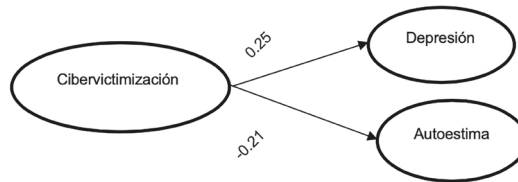


Figura 1. Relaciones cibervictimización, depresión y autoestima en adolescentes

Discusión

El estudio analiza las relaciones entre cibervictimización, depresión y autoestima en adolescentes. Los resultados confirman las hipótesis acerca de la relación positiva entre la cibervictimización y la depresión, así como negativa con la autoestima. Los hallazgos del estudio son consistentes con otros donde se reporta relaciones entre cibervictimización y depresión en adolescentes (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; Garaigordobil, 2011; Hernández, 2013; Hernández y Solano, 2007; Mendoza, 2012). En el mismo sentido, los resultados coinciden con lo reportado en la literatura respecto a la asociación negativa entre cibervictimización y autoestima (Batsche y Knoff, 1994; Hinduja y Patchin, 2010; Hoff y Mitchell, 2009; Olweus, 1993; O'Moore y Kirkham, 2001; Rigby y Slee, 1991).

Desde el punto de vista teórico el estudio muestra que las ciberagresiones afectan el desarrollo psicosocial de los adolescentes. Tanto por su asociación con problemas emocionales como por sus efectos negativos en la valoración que realiza el individuo de sí mismo. Esto coloca en desventaja al estudiante cibervictimizado y favorece un menor ajuste psicosocial en el mismo. Desde el punto de vista práctico los resultados sugieren que es necesario desarrollar, tanto programas de prevención del ciberbullying como de apoyo para las cibervíctimas.

Finalmente, se concluye la existencia de asociación entre ser cibervictimizado y variables socioemocionales que plantean la importancia de reconocer la vulnerabilidad de este grupo de estudiantes, y por ende la necesidad de implementar programas de apoyo dirigidos a atenuar los efectos negativos del problema. También, los hallazgos muestran que es necesario desarrollar acciones dirigidas a prevenir el ciberbullying, y con ello favorecer el desarrollo psicosocial adecuado de los estudiantes.

Aunque el presente estudio contribuye a la comprensión de los efectos la cibervictimización, posee limitaciones que hacen que los resultados sean tomados con cautela. En primer lugar, se trata de un diseño transaccional que no permite establecer relaciones causa-efecto entre las variables. Al respecto, se sugieren utilizar diseños longitudinales. También, la muestra fue limitada a un estado del noroeste de México, lo cual limita su generalización a otros contextos.

Referencias

- Asociación de Internet. (2017). *13º Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2017* (Informe mayo 10). Recuperado de <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/habitos-de-internet/13-estudio-sobre-los-habitos-de-los-usuarios-de-internet-en-mexico-2017/lang-es/?itemid=>
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, *23*(2), 165-174. Recuperado de <http://faculty.buffalostate.edu/hennesda/BULLIES%20AND%20THEIR%20VICTIMS.doc>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Chan, Y., Kota, R., Moreno, M., & Selkie, E. (2015). Cyberbullying, depression and problem. Alcohol use in female college students: a multisite study. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, *18*, 79-86. doi:10.1089/cyber.2014.0371
- Cole, D., Martin, N., Nick, E., Roeder, K., Sinclair-McBride, K., Spinelli, T., & Zerkowicz, R. (2016). Longitudinal and incremental relation of cybervictimization to negative self-cognitions and depressive symptoms in young adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44*, 1321-1332. doi:10.1007/s10802-015-0123-7
- Cuesta, J. D., Muñoz, M. Á., & Izquierdo, T. (2018). Ciberbullying: análisis comparativo entre menores de España y Francia. *Revista de Humanidades*, *33*, 173-188. doi:10.5944/rdh.33.2018.19180
- De Wet, W., & Koekemoer, E. (2016). The increased use of information and communication technology (ICT) among employees: Implications for work-life interaction. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, *19*, 264-281. doi:10.4102/sajems.v19i2.1328
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, *18*(1), 73-89. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261362739_Adolescentes_victimas_de_cyberbullying_prevalencia_y_caracteristicas
- Fernández, I. (2010). *Las TICs en el ámbito educativo*. Recuperado de http://www.eduin.nova.es/Abril2010/Tic_Educativo.Pdf
- Ferreí, F. R., Vélez, J., & Ferrel, L. F. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros*, *12*(2), 35-47. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582014000200003

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/Volumen11/Num2/295/Prevalencia-Y-Consecuencias-Del-Cyberbullying-ES.pdf>
- Hernández, F. C. (2013). *El ciberacoso: Problemática actual en pre-adolescentes*. Ponencia presentada en V Congreso Internacional de Educación, Mexicali, B.C., México.
- Hernández, P. M., & Solano, F. I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427206002.pdf>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2010). Bullying, cyberbullying and suicide. *Archives of Suicidal Research*, 14, 206-221. doi:10.1080/13811118.2010.494133
- Hoff, D. L., & Mitchell, S.N. (2009). Cyberbullying: causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47, 652-665. doi:10.1108/09578230910981107
- Kessel, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102, 171-177. doi:10.2105/AJPH.2011.300308
- Kline, R. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16, 606-613. doi:10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x
- Martínez-Vilchis, R., Morales, T., & Pozas, J. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento Psicológico*, 16, 33-44. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI16-1.epce
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem scale: translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467. doi:10.1017/S1138741600006727
- Mendoza, E. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: acoso con la tecnología electrónica. *Mediagraphic*, 14(3), 133-146. Recuperado de https://www.mediagraphic.com/pdfs/cona_peme/pm-2012/pm123g.pdf
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford, UK and Cambridge MA, USA: Blackwell Publishers.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283. doi:10.1002/ab.1010
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71-79. doi:10.1016/j.pse.2016.01.004

- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., & Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27, 169-182. doi:10.1174/021347412800337906
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131, 615-627. doi:10.1080/00224545.1991.9924646
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Recuperado de <http://web.bvu.edu/faculty/goodfriend/documents/surveys/Self%20Esteem/Rosenberg1965.pdf>
- Santoyo, D., & Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/Cdocumental/Doctos/2015/Mar/02acosoescolarmexico.Pdf>
- Valdés, Á. A., Carlos, E. A., Tanori, J., & Wendlandt, T. R. (2014). Differences in types and technological means by which Mexican high school students perform cyberbullying: Its relationship with traditional bullying. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 105-113. doi:10.5539/jedp.v4n1p105
- Varela, R. M. (2012). *Violencia, victimización y cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el trabajo social* (Tesis Doctoral), Universidad Pablo De Olavide. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/rosavarela/tesis-rosa-varela.pdf>

Capítulo II

Relaciones entre apoyo directivo, eficacia colectiva y prácticas docentes de intervención directa en el bullying

*José Néstor Peraza Balderrama,¹ Ana Carolina Reyes Rodríguez,²
Angel Alberto Valdés Cuervo,³ Raquel García Flores⁴*

Resumen

Se analizaron las relaciones entre el apoyo directivo, la eficacia colectiva para el manejo de la violencia y las prácticas docentes de intervención directa en el bullying. Participaron 403 docentes de educación primaria (262 mujeres y 141 hombres) con un rango de edad de 22 a 76 años ($M = 36.4$, $DE = 10.4$ años). Se realizó un cálculo de un modelo mediacional. Los resultados mostraron que el apoyo directivo favorece de forma directa la eficacia colectiva y las prácticas docentes de intervención directa. También, se halló un efecto directo positivo de la eficacia colectiva en las prácticas de intervención directa. Finalmente, se encontró un efecto indirecto positivo del apoyo directivo en las prácticas docentes, mediado por su relación con la eficacia colectiva. Se concluyó que el apoyo del director es un elemento importante en la prevención del bullying.

Palabras clave: apoyo directivo, eficacia colectiva, practicas docentes de intervención directa, bullying, acoso entre pares.

Introducción

El bullying en las escuelas es un problema de salud pública a nivel mundial (Craig et al., 2009; Fry et al., 2018). Diversos estudios reportan que entre el 18% y el 35% de los estudiantes son víctimas del bullying en las distintas regiones del mundo (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions, 2014; Organización para

^{1,3} Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México

² Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México

⁴ Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México

la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017). En México, alrededor del 20% de los estudiantes son víctimas de agresiones de pares (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015; OECD 2017). Este problema se asocia a problemas psicológicos, bajo rendimiento escolar y ausentismo en las víctimas (du Plessis, Smeekens, Cillessen, Whittle y Güroglu, 2019; Sourander, Lempinen y Brunstein, 2016).

El bullying es un problema complejo en el cual inciden factores personales, escolares, familiares y de la comunidad (Modecki et al., 2014; Zych, Farrington y Ttofi, 2019). Diversos autores enfatizan el papel del contexto escolar en la prevención del bullying (Aldridge, McChesney y Afari, 2017; Winnaar, Arends y Beku, 2018). No obstante, investigación acerca del papel de la escuela en el bullying se enfoca en el docente (Begotti, Tirassa y Acquadro, 2016; Valdés Cuervo, Martínez-Ferrer y Carlos-Martínez, 2018; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio y Salmivalli, 2014) la evidencia sugiere que el director afecta el funcionamiento y las relaciones entre los actores escolar (Choi, Price y Vinokur, 2003; Stoll, 1999). En particular, se han constatado efectos positivos del apoyo directivo en la efectividad de los programas de prevención del bullying (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta y Salmivalli, 2013; Haataja, Ahtola, Poskiparta y Salmivalli, 2015; Swift et al., 2017). La evidencia sugiere que el apoyo directivo, que comprende acciones para ayudar a los docentes a manejar las agresiones entre pares favorece la percepción de autoeficacia de los docentes para solucionar situaciones de agresión entre pares (Reyes, 2019; Skinner, Babinski y Gifford, 2014). Este apoyo puede ser de tipo: (a) emocional, involucra hacer sentir al docente incluido en las decisiones relativas al manejo de situaciones de agresión entre estudiantes; (b) informacional, consiste en proveer a los maestros de información útil para intervenir en situaciones de conflicto entre estudiantes; o bien (c) instrumental, ayudas directas del director para manejar situaciones de agresión entre estudiantes (Littrell, Billingsley y Lawrence 1994).

También se reporta que apoyo directivo se relaciona con la percepción de los docentes de eficacia colectiva de la escuela para resolver desafíos (Brown, Benkowitz, Muttillio y Urban, 2011; Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi y Kouhsari, 2018; Windlinger, Warwas y Hostettler, in press). Se ha demostrado que la eficacia colectiva de los maestros es una variable mediadora entre el apoyo directivo y el compromiso de los maestros hacia su labor (Al-Mahdy, Emam y Hallinger, 2018). La eficacia colectiva con prácticas exitosas en los docentes (Donohoo, 2018; Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011). Si bien se ha constatado que las prácticas que utilizan los docentes para el manejo del bullying son influidas por características del contexto escolar (Nickerson, Fredrick, Allen y Jenkins, 2019; Valdés Cuervo et al., 2018), no se identificaron estudios que indaguen en

la influencia de la eficacia colectiva en las prácticas que utilizan los docentes para manejar las situaciones de agresión entre estudiantes.

Este contexto sugiere la necesidad de indagar las relaciones entre el apoyo directivo, la eficacia colectiva de la escuela y las prácticas docentes de intervención directa para el manejo de situaciones de bullying. Entendiendo a la eficacia colectiva como la percepción acerca de la eficiencia para intervenir como grupo en el caso de incidentes agresivos o bullying (Bandura, 1997; Sapouna, 2010). Asimismo, a las prácticas docentes de intervención directa como acciones de los docentes para detener la agresión, proteger a la víctima y penalizar al agresor (Valdés Cuervo et al., 2018).

El presente estudio

Debido a los vacíos detectados en la literatura, resulta importante indagar las relaciones directas e indirectas entre el apoyo directivo, la eficacia colectiva de la escuela para manejar situaciones de violencia y las prácticas docentes de intervención directa en situaciones de bullying (ver Figura 1). Con base en la literatura esperamos que el apoyo directivo influya positivamente de manera directa en la eficacia colectiva y en las prácticas docentes de intervención directa en situaciones de bullying. También, se cree que el apoyo directivo favorece indirectamente las prácticas docentes de intervención directa por su influencia positiva en la eficacia colectiva.

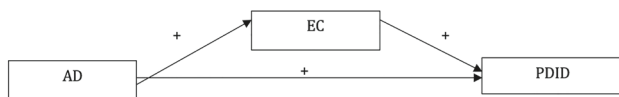


Figura 1. Modelo teórico de la relación entre apoyo directivo (AD), eficacia colectiva de la escuela (EC) y prácticas docentes de intervención directa en el bullying (PDID).

Método

Participantes

De forma no probabilística se seleccionó una muestra de 403 docentes, 262 (65%) del sexo femenino y 141 (35%) del masculino, con un rango de edad de 22 a 76 años ($M = 36.4$, $DE = 10.4$) de 44 escuelas primarias públicas de dos ciudades de Sonora, México que aceptaron participar en el estudio

Instrumentos

Apoyo directivo. Se adaptó el *Questionnaire of Support* (Littrell et al., 1994) para medir la percepción del docente sobre las ayudas que recibe del director para el

manejo de situaciones de agresión entre pares. La escala midió apoyos: (a) *emocional* ($\alpha = 0.89$, siete ítems, ej. *Apoya mis decisiones para solucionar alguna situación de agresión entre pares*); (b) *informativa* ($\alpha = 0.93$, ocho ítems, ej. *Me informa sobre las políticas legales y reglamentos administrativos relacionados con la prevención de agresión entre pares*); e (c) *instrumental* ($\alpha = 0.92$, ej. *En caso de ser necesario, me ayuda a hablar con los padres de familia de los alumnos involucrados en una situación de agresión entre pares*). Se contestó en formato tipo Likert de cinco puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

Eficacia colectiva. Se adaptó el cuestionario *Perceived Collective Teacher Efficacy* (Einar y Sidsel, 2007) para medir la percepción de docentes acerca de la eficacia de la escuela para manejar situaciones de bullying. La escala se conformó por siete ítems ($\alpha = 0.88$, ej. *En esta escuela todos los docentes y adultos cuidan a los estudiantes*) en formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

Prácticas docentes de intervención directa. Se utilizó la subescala de prácticas de intervención directa del *Violence Non-Permissive Teaching Practices* (VNTP; Valdés Cuervo et al., 2018). Esta mide, mediante cuatro ítems, comportamientos del maestro enfocados a detener la agresión, proteger a la víctima o penalizar al agresor. Se respondió en formato tipo Likert de cinco puntos (1 = *nunca* y 5 = *siempre*). La fiabilidad de la escala fue aceptable ($\alpha = 0.91$).

Procedimiento

El primer contacto se realizó con el director de cada escuela, al cual se le pidió autorización para la aplicación de los instrumentos. Después, se invitó a los docentes a participar de forma voluntaria en el mismo garantizándoles confidencialidad en la información. La administración se realizó en las escuelas por un investigador participante en el estudio.

Análisis estadísticos

Los datos perdidos, que fueron en todos los casos menores a 0.5%, se trataron por el método de regresión a la media. El cálculo del modelo mediacional se realizó con apoyo del PROCESS V. 3.3. La estimación del efecto indirecto se realizó con el método de bootstrap (5000 repeticiones) con un intervalo de confianza del 95% (Hayes, 2018).

Resultados

Descriptivos y correlacionales

La tabla 1 mostró que existen correlaciones positivas entre el apoyo directivo (AD), la eficacia colectiva (EC) y las prácticas docentes de intervención directa (PDID). También, se encontraron relaciones positivas entre el apoyo directivo (AD) y la eficacia colectiva (EC).

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables estudiadas

Variabes	<i>M</i>	<i>DE</i>	1	2	3
1. AD	4.28	0.64	-		
2. EC	4.06	0.62	0.28**	-	
3. PDID	4.03	0.67	0.61**	0.33**	-

$p < 0.05$. $p < 0.01$.

Modelo mediacional

Los resultados mostraron que el AD favorece de forma directa la eficacia colectiva ($\beta = 0.28$, $p < 0.000$) y las prácticas docentes de intervención directa ($\beta = 0.61$, $p < 0.000$). También, se apreció un efecto directo positivo de la eficacia colectiva en las prácticas docentes de intervención directa ($\beta = 0.33$, $p < 0.000$). Finalmente, se encontró un efecto indirecto positivo del apoyo directivo en las prácticas docentes de intervención directa ($\beta = 0.06$, IC 95 [0.03, 0.10] mediado por la eficacia colectiva.

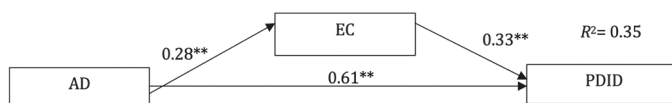


Figura 2. Resultado del modelo de relaciones entre AD, EC y PDID.

Nota. Se reportan los coeficientes no estandarizados.

Discusión y conclusiones

Este estudio analizó las relaciones entre el apoyo directivo, la eficacia colectiva y las prácticas docentes de intervención directa. Se esperaba que el apoyo directivo influyera positivamente de forma directa en la eficacia colectiva y las prácticas docentes de intervención directa, y de manera indirecta positiva en las prácticas docentes de intervención directa por sus efectos en la eficacia colectiva. Los resultados confirmaron las hipótesis de investigación propuestas en el estudio.

Los hallazgos son consistentes con otros estudios que afirman que el apoyo directivo mejora la percepción de la eficacia colectiva de la escuela para solucionar desafíos (Brown et al., 2011; Choi et al., 2003; Hallinger et al., 2018; Stoll, 1999; Windlinger et al., in press). De forma similar, a lo reportado en la literatura (Donohoo, 2018; Klassen et al., 2011) se encuentra una relación positiva entre la eficacia colectiva y las prácticas docentes de intervención directa.

El AD es un factor que influye directamente en cómo los docentes resuelven conflictos de bullying en la escuela. Esto implica que un director que apoya a los docentes, aumenta la eficacia de los mismos para atender al bullying y promueve prácticas que disminuyen el acoso entre pares, por lo que se concluye que el director es un elemento fundamental para la prevención del bullying.

El estudio presenta limitaciones que implican considerar con cautela sus hallazgos. En primer lugar, es un diseño transaccional, el cual no permite establecer relaciones causales entre las variables. Se sugiere realizar estudios longitudinales o experimentales que aclaren el sentido de estas relaciones. La muestra, aunque suficiente para los análisis realizados, es relativa a un contexto geográfico determinado. Es necesario por ende realizar estudios con muestras más diversas de docentes.

Referencias

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: how important is head teacher support? *Educational Research*, *55*, 376–392. doi:10.1080/00131881.2013.844941
- Al-Mahdy, Y. F. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education*, *69*, 191–201. doi:10.1016/j.tate.2017.10.007
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2017). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, *21*, 153–172. doi:10.1007/s10984-017-9249-6
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2010). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior*, *37*, 107–120. doi:10.1002/ab.20375
- Begotti, T., Tirassa, M., & Acquadro, D., (2016). School bullying episodes: attitudes and intervention in pre-service and in-service Italian teachers. *Research Papers in Education*, *32*, 170–182. doi:10.1080/02671522.2016.1158857
- Brown, K. M., Benkovitz, J., Muttillio, A. J., & Urban, T. (2011). Leading schools of excellence and equity: documenting effective strategies in closing achievement gaps. *Teachers College Record*, *113*(1), 57–96.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., . . . & HSBC Bullying Writing Group (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, *54*, 216–224. doi:10.1007/s00038-009-5413-9
- Choi, J., Price, R., & Vinokur, A. (2003). Self-efficacy changes in groups: effects of diversity, leadership, and group climate. *Journal of Organizational Behavior*, *24*, 357–72. doi:10.1002/job.195
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behavior and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, *3*, 323–345. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- du Plessis, M. R., Smeekens, S., Cillessen, A. H. N., Whittle, S., & Güroglu, B. (2019). Bullying the brain? Longitudinal links between childhood peer victimization cortisol, and adolescent brain structure. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1–9. doi:10.3389/fpsyg.2018.02706

- Einar, M., & Sidsel, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burn out. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 611–625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Fry, D., Fang, X. M., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X. D., Li, J. Y., . . . & McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: a global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, *75*, 6–28. doi:10.1016/j.chabu.2017.06.021
- Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2015). A process view on implementing an antibullying curriculum: How teachers differ and what explains the variation. *School Psychology Quarterly*, *30*, 564–576. doi:10.1037/spq0000121
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration and Leadership*, *5*, 800–819. doi:10.1177/1741143217700283
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *SEGOB e INEGI presentan la encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia 2014*. México: INEGI.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, *23*, 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. (2018). Teachers' views and belief about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, *46*, 431–453. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.005
- Littrell, P., Billingsley, B., & Lawrence, H. (1994). The effects of principal support on special and general educator's stress, job satisfaction, school commitment, health and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, *15*, 297–310. doi:10.1177/074193259401500505
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perception of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, *73*, 74–88. doi:10.1016/j.jsp.2019.03.002
- Novick, R., & Isaacs, J., (2010). Telling is compelling: the impact of students' reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, *30*, 283–296. doi:10.1080/01443410903573123

- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*, 602–6011. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.06.007
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: OECD Publishing.
- Reyes, A. C. (2019). *Rol del director y los docentes para el manejo de la agresión entre pares* (tesis doctoral), Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., Hermosillo, México.
- Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students? *Journal of Interpersonal Violence, 25*, 1912–1927. doi:10.1177/0886260509354509
- Skinner, A. T., Babinski, L. M., & Gifford, E. J. (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools, 51*, 72–84. doi:10.1002/pits.21735
- Sourander, A., Lempinen, L., & Brunstein, A. (2016). Changes in mental health, bullying behavior, and service use among eight-year-old children over 24 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*, 717–725. doi:10.1016/j.jaac.2016.05.018
- Stoll, L. (1999). Realizing our potential: understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 10*, 503–532.
- Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grasseti, S. N., Smith, M. A., Morrow, M. T. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology, 65*, 102–115. doi:10.1016/j.jsp.2017.07.005
- Valdés Cuervo, A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. (2018). The role of teaching practices in the prevention of school violence among peers. *Revista de Psicodidáctica, 23*, 33–38. doi:10.1016/j.psicod.2017.05.006
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: the relation between antibullying attitudes, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*, 1135–1143. doi:10.1037/a0036110
- Williams, K., & Guerra, N. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools. *Social Problems, 58*, 126–143. doi:10.1525/sp.2011.58.1.126
- Windlinger, R., Warwas, K., & Hostettler, U. (in press). Dual effects of transformational leadership on teacher efficacy in close and distant leadership situations. *School Leadership and Management*. doi:10.1080/13632434.2019.1585339

- Winnaar, L., Arends, F., & Beku, U. (2018). Reducing bullying in schools by focusing on school climate and school socio-economic status. *South African Journal of Education, 38*, 1–10. doi:10.15700/saje.v38ns1a1596
- Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Bullying: elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27–35. doi:10.7227/RIE.69.3
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: a systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4–19. doi:10.1016/j.avb.2018.06.008

Capítulo III

Fortalezas humanas, emociones positivas y el espectador prosocial en el acoso escolar

*Rubén Pérez Ríos,¹ Fernanda Inéz García Vázquez,²
María Fernanda Durón Ramos,³ Gisela Margarita Torres Acuña⁴*

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue realizar una revisión del estado del arte en torno a la relación de las fortalezas humanas y las emociones positivas con el rol de espectador prosocial en el acoso escolar. Se examinaron 138 artículos publicados en diferentes bases de datos; se retomaron 53 investigaciones que presentaron análisis de relación entre alguna de las variables de interés y el rol prosocial del espectador, todos publicados entre 2002 y 2018. Se encontró que existe evidencia empírica de la asociación de las fortalezas de compasión, coraje, justicia, amabilidad y autocontrol con el rol de espectador prosocial; este mismo vínculo se encuentra con las emociones positivas de empatía y confianza. Se concluyó que el rol de espectador prosocial podría promoverse a través de intervenciones en fortalezas humanas y emociones positivas.

Palabras clave: acoso escolar, rol prosocial, defensor, fortalezas humanas, emociones positivas.

Introducción

El acoso escolar es un problema que incrementa su frecuencia en la infancia y la adolescencia con graves consecuencias en las personas que participan (Fossati et al., 2009; Fulya, Rasit y Oguzhan, 2016). En los agresores se asocia a la delincuencia, el robo, la violencia, el consumo de sustancias, trastornos de la conducta, entre otros (Ang, Huan, Li y Chan 2015; Graham, 2016; Kempes, Matthys, de Vries y van Engeland, 2005; Ttofi y Farrington, 2012), mientras que en las víctimas se constata mayor depresión, ansiedad, baja autoestima y rendimiento escolar, estrés, delincuencia y suicidio (Graham, 2016).

El acoso entre estudiantes involucra conductas agresivas repetidas hacia pares a quienes les resulta difícil defenderse (Pouwels, Lansu y Cillessen, 2016; Salmivalli,

^{1,2,4} Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México

³ Departamento Unidad Guaymas, Instituto Tecnológico de Sonora, México

Kaukiainen y Voeten, 2005). Estas manifestaciones son caracterizadas por el abuso de poder y el uso de la fuerza por medio de agresión física, verbal y/o psicológica que orientan al agresor a la obtención del dominio de una situación específica (Jara, Casas, y Ortega, 2017). Los participantes involucrados en este problema son agresores, víctimas y espectadores (Jenkins y Nickerson, 2016; Padgett y Notar, 2013).

Los espectadores son estudiantes que atestiguan las agresiones sin participar de forma directa en las mismas y representan un papel significativo en la dinámica del acoso (Pronk, Olthof y Goossens, 2014; Valdés Cuervo, Alcántar-Nieblas, Martínez-Ferrer y Parra-Pérez, 2018). Algunos autores, distinguen tres roles de los espectadores: pro-acoso, prosocial y no comprometido (Alcántar-Nieblas, Valdés Cuervo, Carlos, Martínez-Ferrer y García, 2018; Belacchi y Farina, 2010). Los espectadores prosociales son aquellos que intervienen defendiendo de forma directa al intentar detener la agresión o indirectamente al informar a algún adulto y/o consolar a las víctimas (Alcántar-Nieblas et al., 2018; Demaray, Summer, Jenkins y Becker, 2016). Diversos estudios sostienen que el espectador prosocial contribuye a la reducción del acoso escolar (Lambe, Cioppa, Hong y Craig, 2018; Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011).

La conducta prosocial de los espectadores es vinculada con características personales tales como extroversión, escrupulosidad, agradabilidad y autoeficacia (Baumert, Halmburger y Schmitt, 2013; Kollerová, Janošová y Říčan, 2014; Poteat y Vecho, 2016; Pronk, Olthof y Goossens, 2014). También, con la desconexión, angustia y juicio moral (Forsberg, Thornberg y Samuelsson 2014; Gini, Pozzoli y Hauserb, 2011).

La investigación existente acerca del acoso escolar se enfoca con frecuencia en analizar los factores de riesgo en lugar de los de protección, a pesar de que estos son importantes para combatir este problema (Ttofi y Farrington, 2012). Por otro lado, se ha constatado que al aumentar las capacidades de intervención para la defensa en situaciones de acoso escolar, los estudiantes experimentan sensaciones positivas de congruencia, bienestar y sentido positivo de sí mismos (Johnston, Midgett, Doumas y Moody, 2018), lo que sugiere que las fortalezas humanas y las emociones positivas pueden ser factores de protección contra el acoso escolar.

La psicología positiva y el rol prosocial del espectador

La psicología positiva se distingue claramente de la psicología tradicional enfocada al estudio y tratamiento de comportamientos anormales o desadaptados. Esta área pone énfasis en el estudio de las emociones positivas, el bienestar, la felicidad, y las fortalezas humanas, entre otras (Seligman, 2011).

Con el desarrollo de la psicología positiva surge la clasificación teórica que da origen a una taxonomía de veinticuatro fortalezas humanas; las cuales representan la manifestación psicológica de las virtudes, caracterizadas por presentarse en la mayoría de las culturas del mundo y por ser modificables mediante la experiencia (Peterson y Seligman, 2004; Seligman, 2011). El desarrollo de las fortalezas se asocia a la satisfacción de las relaciones sociales y la participación en conductas prosociales, lo que sugiere que las conductas de defensa ejercidas por los espectadores prosociales son una fuente fundamental del bienestar y la felicidad (Ma y Chen, 2017).

Otro pilar valioso de la psicología positiva son las emociones positivas (Seligman, 2011). La evidencia empírica sugiere que dichas emociones se asocian con menores índices de agresividad y hostilidad entre pares (Agbaria, Hamama, Orkibi, Gabriel-Fried y Ronen, 2015; Fredrickson y Losada, 2005; Garaigordobil, 2015; Rosenbaum, Ronen, Abuelaish, Orkibi y Hamama, 2018). Por otro lado, estudios muestran que las emociones morales positivas tienen una fuerte influencia en las respuestas de los espectadores ante el acoso escolar (Cowie, 2014; Jenkins y Nickerson, 2016). Las emociones positivas implican la presencia de cogniciones y comportamientos positivos ligados a sensaciones profundas de exaltación en una determinada situación (Dunn, 2017).

A pesar de que existe un número considerable de artículos que indagan en la relación de factores personales asociados al rol de espectador prosocial, en la revisión de literatura emprendida se identificó una carencia de estudios que se enfocan en sintetizar los hallazgos relativos a factores personales positivos asociados a este rol. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo realizar una revisión del estado del arte de la relación de las fortalezas humanas y las emociones positivas con el rol de espectador prosocial en el acoso escolar.

Método

Se realizó una revisión de literatura sobre la relación de las fortalezas humanas y las emociones positivas con el rol espectador prosocial en el acoso escolar. Se llevó a cabo una revisión de 138 artículos en distintas bases de datos como EBSCO, ERIC, Scopus, Medline, entre otras. Del total examinado se retoman 53 publicados entre 2002 y 2018. En el análisis se logró identificar estudios y autores más representativos en la temática, además de los hallazgos consistentes en los estudios revisados. El criterio de inclusión para el presente estudio ha sido que las investigaciones presenten un análisis de la relación entre alguna de las fortalezas humanas y/o alguna emoción positiva con el rol espectador prosocial en el acoso escolar.

Resultados

Las fortalezas humanas y el rol prosocial del espectador

El estudio de las fortalezas humanas en la psicología surge del interés por promover el funcionamiento óptimo de las personas y no sólo la erradicación de los déficits y malestares (Vázquez y Hervás, 2009). Según el planteamiento del presente estudio, se exploró la asociación entre fortalezas humanas y emociones positivas con el rol espectador prosocial. La compasión, el coraje, la justicia, la amabilidad y el autocontrol son fortalezas relacionadas con el espectador prosocial (Frieze y Li, 2009; Jenkins, Demaray, Fredrick y Summers, 2014; Kollerová, Janošová y Říčan, 2014; Poteat y Vecho, 2016).

La compasión y el rol prosocial del espectador

La compasión es considerada por algunos investigadores como una forma de conducta prosocial (Fehr, Sprecher y Underwood, 2009). Esta fortaleza implica la valoración y comprensión de los sentimientos de otras personas para responder con ayuda, atención y empatía a sus necesidades (Taylor, 2002). La evidencia indica que los espectadores prosociales exhiben mayor compasión moral (Gini, Pozzoli y Hauser, 2011).

El autocontrol y el rol prosocial del espectador

El autocontrol es una habilidad social que permite a los individuos relacionarse de manera positiva y aceptable (Gresham, Elliott, Vance y Cook, 2011). Esta fortaleza ha sido poco estudiada en relación con los espectadores defensores; la investigación existente sugiere que los estudiantes que defienden tienden a controlar mejor las emociones en situaciones sociales (Jenkins et al., 2014). La evidencia muestra que el autocontrol influye de manera positiva en las conductas de defensa a los pares (Jenkins, Demaray, Fredrick y Summers, 2016). Por otro lado, existen hallazgos contradictorios en los que el autocontrol no se asocia a este rol, sino más bien con el espectador no comprometido, lo que sugiere que el control de los impulsos puede intervenir para que las personas no respondan ante la victimización (Pronk, Olthof y Goossens, 2014).

El valor y el rol prosocial del espectador

El valor es una fortaleza asociada a las conductas de ayuda y defensa de personas que se encuentran en situaciones de riesgo (Johannessen, Adriaenssen, Ernes y Johannessen, 2017). El valor es asumido positivamente por todas las culturas (Dahlsgaard, Peterson y Seligman, 2005) y conlleva actos heroicos motivados por una causa moral en beneficio de otros, con consciencia de los riesgos y costos que

ello implica (Miller, 2002; Zimbardo, 2007). Se ha encontrado una asociación positiva entre la valentía y el comportamiento defensivo entre los estudiantes que han observado comportamientos homofóbicos, en los casos donde se asumen los riesgos de represalias por intervenir (Poteat y Vecho, 2016).

La justicia y el rol prosocial del espectador

La justicia es una fortaleza que puede explicar el comportamiento defensor en el acoso escolar; ésta expresa las molestias y perturbaciones de los estudiantes al presenciar actos de daño e injusticia (Poteat y Vecho, 2016). La justicia incluye cualidades morales que ayudan a contrarrestar prejuicios y la discriminación e incluso permite sobrellevar las represalias por intervenir (Duhigg, Rostovsky, Gray y Wimsatt, 2010). Estudios recientes que han evaluado las cualidades moralmente positivas han encontrado que la justicia tiene una relación positiva con las conductas hipotéticas de defensa (Kollerová, Janošová y Říčan, 2014; Poteat y Vecho, 2016), lo que pudiera indicar que este atributo es de gran importancia para la detención del acoso escolar.

Las emociones positivas y el rol prosocial del espectador

El enfoque de la psicología positiva en el estudio de las emociones positivas orienta a la comprensión de las conductas de defensa en el acoso escolar (Johnston, Midgett, Doumas, y Moody, 2018). Se ha encontrado que el comportamiento de los defensores se asocia con el bienestar, sensaciones de congruencia y sentimientos positivos (Midgett, Moody, Reilly y Lyter, 2017). Las que mayormente se han asociado al rol de espectador prosocial son la empatía (Waasdorp y Bradshaw, 2018) y la confianza (Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002).

La empatía y el rol espectador prosocial

Ha sido comúnmente estudiada la empatía para explicar la conducta defensiva en el acoso escolar; se ha descubierto que se asocia a las conductas prosociales y de ayuda (Zych, Ttofi, y Farrington, 2016). Se define como la capacidad de tomar la perspectiva de otra persona y mostrar preocupación por ella (Jenkins et al., 2014). Diversas medidas de empatía han demostrado una relación positiva con el rol prosocial en el acoso escolar (Peets, Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2015; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2010; Valdés Cuervo et al., 2018; Van der Ploeg, Kretschmer, Salmivalli y Veenstra, 2017; Yun y Graham, 2018).

La confianza y el rol prosocial del espectador

En el estudio de la confianza se ha identificado su asociación con las conductas de los espectadores prosociales (Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002);

esta emoción positiva implica las creencias sobre la capacidad de llevar a cabo acciones y esperar los resultados deseados. Se ha descubierto que los programas de intervención en el acoso escolar presentan efectividad en el aumento de emociones positivas de confianza, asociándose con ello un incremento en las conductas de defensa en los niños que son espectadores (Johnston, Midgett, Dumas y Moody, 2018; Midgett, Dumas, Trull y Johnston, 2017).

Discusión

Según los hallazgos que derivan de la presente investigación, las fortalezas humanas y las emociones positivas tienen una asociación con el rol espectador prosocial en el acoso escolar (Baumert, Halmburger y Schmitt, 2013; Fehr, Sprecher y Underwood, 2009; Jenkins et al., 2014; Johnston, Midgett, Dumas y Moody, 2018; Kollerová, Janošová y Říčan, 2014; Yun y Graham, 2018).

Los resultados sugieren que la compasión, el autocontrol, el coraje y la justicia son fortalezas humanas capaces de aumentar la probabilidad de los estudiantes de actuar prosocialmente, sobre todo a favor de las víctimas de acoso. En el caso del autocontrol, los hallazgos contradictorios acerca de su asociación con el rol prosocial indican que es necesario llevar a cabo más investigación al respecto para establecer conclusiones. Por su parte, las emociones positivas de empatía y confianza ayudan a promover sentimientos positivos y bienestar que son resultado de las conductas prosociales de los espectadores (Midgett, Moody, Reilly y Lyter, 2017).

Se concluye que es valioso comprender mejor las asociaciones entre las conductas prosociales de los espectadores y las variables positivas que pudieran motivar este tipo de conductas, por lo que se sugiere la profundización en este tema a través de la implementación de estudios empíricos que faciliten el conocimiento de las relaciones entre estas variables. Con esto se favorecería el mantenimiento de condiciones que permitan crear espacios para incrementar un ambiente educativo más sano y con ello una sociedad cada vez más humana.

Referencias

- Agbaria, Q., Hamama, L., Orkibi, H., Gabriel-Fried, B., & Ronen, T. (2015). Multiple mediators for peer-directed aggression and happiness in Arab adolescents exposed to parent-child aggression. *Child Indicators Research*, 9(3), 785–803. doi:10.1007/s12187-015-9346-y
- Alcántar-Nieblas, C., Valdés Cuervo, A. A., Carlos, E. A., Martínez-Ferrer, B., & García, F. I. (2018). Propiedades Psicométricas de la Adaptación al español de la Participant Role Approach (PRA). *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 177–192. doi:10.15446/rcp.v27n2.68721
- Ang, R., Huan, V., Li, X., & Chan, W. (2015). Factor Structure and Invariance of the Reactive and Proactive Aggression Questionnaire in a Large Sample of Young Adolescents in Singapore. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 883–889. doi:10.1007/s10578-015-0619-y
- Baumert, A., Halmburger, A., & Schmitt, M. (2013). Interventions against norm violations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(8), 1053–1068. doi:10.1177/0146167213490032
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6), 371–389. doi:10.1002/ab.20361
- Cowie, H. (2014). Understanding the Role of Bystanders and Peer Support in School Bullying. *The International Journal of Emotional Education*, 6(1), 26–32
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., & Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, 453–467.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9, 203–213.
- Demaray, M., Summers, K. H., Jenkins, L. N., & Becker, L. D. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of School Violence*, 15, 158–188. doi:10.1080/15388220.2014.964801
- Duhigg, J. M., Rostosky, S. S., Gray, B. E., & Wimsatt, M. K. (2010). Development of heterosexuals into allies: A qualitative exploration. *Sexuality Research and Social Policy: A Journal of the NSRC*, 7, 2–14.
- Dunn, B. D. (2017). Opportunities and challenges for the emerging field of positive emotion regulation: A commentary on the special edition on positive emotions and cognitions in clinical psychology. *Cognitive Therapy and Research*, 41(3), 469–478. doi:10.1007/s10608-017-9831-3
- Fehr, B., Sprecher, S., & Underwood, L. G. (2009). *The science of compassionate love: Theory, research, and applications*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.

- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education, 29*, 557–576. doi:10.1080/02671522.2013.878375
- Fossati, A., Raine, A., Borroni, S., Bizzozero, A., Volpi, E., Santalucia, I., & Maffei, C. (2009). A cross-cultural study of the psychometric properties of the Reactive–Proactive Aggression Questionnaire among Italian nonclinical adolescents. *Psychological Assessment, 21*(1), 131–135. doi:10.1037/a0014743
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist, 60*(8), 678–686. doi:10.1037%2F0003-066X.60.7.678
- Frieze, I. H., & Li, M. Y. (2009). Gender, Aggression, and Prosocial Behavior. *Handbook of Gender Research in Psychology*, 311–335. doi:10.1007/978-1-4419-1467-5_13
- Fulya, C.-O., Rasit, A., & Oguzhan, C. (2016). Validity and Reliability of the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire in Turkish Adolescents. *Educational Research and Reviews, 11*(20), 1931–1943. doi:10.5897/err2016.2937
- Garaigordobil, M. (2015). Predictor variables of happiness and its connection with risk and protective factors for health. *Frontiers in Psychology, 6*, 1–10. doi:10.3389/fpsyg.2015.011
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences, 50*(5), 603–608. doi:10.1016/j.paid.2010.12.002
- Graham, S. (2016). Victims of Bullying in Schools. *Theory Into Practice, 55*(2), 136–144. doi:10.1080/00405841.2016.1148988
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly, 26*, 27–44. doi:10.1037/a0022662
- Jara, N., Casas, J., & Ortega, R. (2017). Proactive and Reactive Aggressive Behavior in Bullying: The Role of Values. *International Journal of Educational Psychology, 6*(1), 1–24. doi:10.17 583/ijep.2017.2515
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among Middle School Students' Bullying Roles and Social Skills. *Journal of School Violence, 15*(3), 259–278. doi:10.1080/15388220.2014.986675
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2016). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior, 43*(3), 281–290. doi:10.10 02/ab.21688
- Johannessen, D., Adriaenssen, D., Ernes, K., & Johannessen, J. (2017). Developing a methodology for the moral education of active bystanders: A systemic perspective. *Kybernetes, 46*(2), 223–235. doi:10.1108/K-04-2016-0089.

- Johnston, A. D., Midgett, A., Dumas, D. M., & Moody, S. (2018). A mixed methods evaluation of the “aged-up” STAC bullying bystander intervention for high school students. *The Professional Counselor*, 8(1), 73–87
- Kempes, M., Matthys, W., de Vries, H., & van Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(1), 11–19. doi:10.1007/s00787-005-0432-4
- Kollerová, L., Janošová, P., & Říčan, P. (2014). Good and evil at school: Bullying and moral evaluation in early adolescence. *Journal of Moral Education*, 43(1), 18–31. doi:10.1080/03057240.2013.866940
- Lambe, L. J., Cioppa, V. D., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2018). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51–74. doi:10.1016/j.avb.2018.05.007
- Ma, T. L., & Chen, W. T. (2017). The benefits of being defended: Perceived bystander participant roles and victims’ emotional and psychosocial adjustment. *Journal of School Violence*, 18, 77–91. doi:10.1080/15388220.2017.1387132
- Midgett, A., Dumas, D., Trull, R., & Johnston, A. D. (2017). A randomized controlled study evaluating a brief, bystander bullying intervention with junior high school students. *Journal of School Counseling*, 15(9), 1–34.
- Midgett, A., Moody, S. J., Reilly, B., & Lyter, S. (2017). The phenomenological experience of student-advocates trained as defenders to stop school bullying. *The Journal of Humanistic Counseling*, 56, 53–71. doi:10.1002/johc.12044
- Miller, W. (2002). *The mystery of courage*. Cambridge: MA Harvard University Press.
- Padgett, S., & Notar, C. (2013). Bystanders are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33–41 doi:10.13189/ujer.2013.010201
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51(7), 1–8. doi:10.1037/a0039287
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press. Reddy
- Poteat, V. P., & Vecho, O. (2016). Who intervenes against homophobic behavior? Attributes that distinguish active bystanders. *Journal of School Psychology*, 54, 17–28. doi:10.1016/j.jsp.2015.10.002
- Pouwels, J., Lansu, T., & Cillessen, A. (2016). Participant Roles of Bullying in Adolescence: Status Characteristics, Social Behavior, and Assignment Criteria. *Aggressive behavior* 42, 239–253 doi:10.1002/ab.21614

- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143–163. doi:10.1353/mpq.0.0046.
- Pronk, J., Olthof, T., & Goossens, F. A. (2014). Differential personality correlates of early adolescents' bullying-related outsider and defender behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 35(8), 1069–1091. doi:10.1177/0272431614549628
- Rosenbaum, M., Ronen, T., Abuelaish, I., Orkibi, H., & Hamama, L. (2018). Positivity ratio links self-control skills to physical aggression and happiness in young Palestinians Living in Gaza. *YOUNG*, 26, 78S–95S. doi:10.1177/1103308817743371
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology* 75, 465–487. doi:10.1348/00070 9905X26011
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Taylor, C. (2002). *Sympathy: A philosophical analysis*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 85–98. doi:10.10 02/yd.20009
- Valdés Cuervo, A., Alcántar-Nieblas, C., Martínez-Ferrer, B, & Parra-Pérez, L. (2018). Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defender in bullying. *Children and Youth Services Review*, 95, 151–159. doi:10.1016/j .childyouth.2018.10.015
- Van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology*, 65, 1–10. doi:10.1016/j.jsp.2017.06.002
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2009) *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School Psychology Review*, 47(1), 18–33. doi:10.17105/spr-2017-0081.v47-1
- Yun, H. Y., & Graham, S. (2018). Defending Victims of Bullying in Early Adolescence: A Multilevel Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(9), 1926–1937. doi:10.10 07/s10964-018-0869-7
- Zimbardo, P. G. (2007). *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York, NY: Random House.

Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2016). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles. *Trauma, Violence, & Abuse*, 27, 1–19. doi:10.1177/1524838016683456

Capítulo IV

Propiedades psicométricas de una escala para medir la participación parental en las tareas escolares

*Ana Karen Álvarez Zamora,¹ Maricela Urías Murrieta,²
Angel Alberto Valdés Cuervo,³ Gisela Margarita Torres Acuña⁴*

Resumen

El objetivo del presente estudio fue determinar las propiedades psicométricas de una escala para medir tipos de apoyo parental en las tareas escolares. Se seleccionaron de forma no probabilística 495 estudiantes de cuatro secundarias públicas de un municipio del sur de Sonora, 54.5% del sexo femenino ($M = 13$, $DE = 0.90$) y 45.5% del masculino ($M = 13$, $DE = 0.91$). Mediante un análisis factorial exploratorio se obtuvo una solución de nueve ítems agrupados en dos factores (*Apoyo y Conflicto*) que explican el 59.82% de la varianza de los puntajes. La fiabilidad de los puntajes de fue aceptable ($\alpha = 0.70$). Se concluyó que la escala posee adecuadas propiedades psicométricas para ser utilizada en la mediación del constructo en cuestión.

Palabras claves: conflicto, análisis factorial, apoyo parental, tareas escolares, estudiantes.

Introducción

México como parte de sus políticas para mejorar la calidad de la educación se propone establecer una relación entre autoridades, maestros, alumnos, padres de familia y la sociedad en general (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2013). Valdés y Urías (2011) sostienen que es primordial la participación de los padres de familia en la educación de los hijos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

La participación parental en la educación se refiere al involucramiento de los padres en una o varias actividades relacionadas con la escuela (Valdés, Martín y Sánchez, 2009). Entre dichas actividades se encuentran asistir a las juntas, participar de manera voluntaria en el mejoramiento de la escuela, ayudar a los hijos con las tareas escolares y estimular sus logros académicos (Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE], 2011; Razeto, 2018).

^{1,2,3,4} Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora. México

Epstein y Salinas (2004) proponen seis dimensiones de la participación de las familias en la educación: habilidades de crianza, comunicación escuela-padres, voluntariado, apoyo del aprendizaje, toma de decisiones y la colaboración con la comunidad. El apoyo del aprendizaje, según Epstein (2011) involucra, entre otros aspectos, la ayuda que brindan las familias a los hijos en las tareas escolares. Las tareas escolares son entendidas como las actividades que los estudiantes realizan fuera del horario de clases, tales como ejercicios prácticos, proyectos entre otras (Costa, Cardoso, Lacerda, Lopes y Gomes, 2016). Estas tareas estimulan al estudiante a mejorar su rendimiento académico y permiten que reafirme sus conocimientos (Daw, 2012).

La revisión de la literatura muestra carencias en el estudio de la temática, encontrando a nivel nacional únicamente un estudio que habla sobre el apoyo parental con relación a las tareas escolares (Grijalva, Valdés y Urías, 2017). Así mismo, a nivel internacional se logró identificar investigaciones sobre el apoyo parental en las tareas escolares (Cooper, Civey y Patall, 2006; Dumont et al., 2012; Hill y Tyson, 2009; Hoover-Dempsey et al., 2001; Kukka, Rajalaane, Rei y Piht, 2015).

La escala de Dumont et al. (2012) es frecuentemente utilizada en la medición del constructo. Esta mide dos formas de participación parental en las tareas: *apoyo*, percepción de ayudas parentales en la realización de las tareas; y *conflicto*, problemas en la relación padre-hijo asociados a las tareas escolares. Sin embargo, en la revisión de la literatura no se identificaron estudios donde se reporte las propiedades psicométricas de la misma. En particular, en México hasta donde nosotros conocemos no existen estudios que reportan propiedades psicométricas para medir las formas en que los padres se involucran en las tareas de los hijos. En este contexto, el presente estudio se propone analizar la validez de la estructura interna y la fiabilidad de la escala de Dumont et al. (2012) en adolescentes mexicanos. Se espera que se confirme la estructura de dos factores propuestas por los autores y que los puntajes presenten una adecuada fiabilidad.

Método

Participantes

De forma no probabilística, participaron 495 estudiantes de cuatro secundarias públicas de un municipio del sur de Sonora en el ciclo escolar 2016-2017, 225 (45.5%) del sexo masculino (M edad = 13 años, DE = 0.90) y 270 (54.5%) del femenino (M edad = 13 años, DE = 0.91). En el momento de recabar los datos 31.3% cursaban el primer, 34.7% segundo y 33.9% tercer grado de educación secundaria.

Instrumento

Apoyo de los padres de familia en la realización de las tareas escolares. Se adaptó la escala desarrollada por Dumont et al. (2012) con el fin de medir el apoyo que brindan los padres a los hijos durante la realización de sus tareas escolares. La escala se compone de nueve ítems agrupados en dos dimensiones: (a) *Apoyo* (cinco ítems, ej. *Me ayudan cuando tengo dificultades en las tareas*); (b) *Conflicto* (cuatro ítems, ej. *Mis tareas frecuentemente causan conflicto en casa*). Se contestó mediante una escala tipo Likert con opciones de respuesta de 1 (*Nunca*), 2 (*Casi nunca*), 3 (*A veces*), 4 (*Casi siempre*) y 5 (*Siempre*).

Procedimiento

Se solicitó autorización a las autoridades y docentes de las escuelas para acceder a los salones de clases. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres para que los hijos participaran en el estudio. A los estudiantes se les invitó a participar de manera voluntaria asegurándoles la confidencialidad de la información.

Análisis de datos

Los datos perdidos se trataron por el método de imputación por regresión. Se calcularon los datos descriptivos con el fin de verificar la distribución de los puntajes. Se realizó con apoyo del SPSS .22 un análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción máxima verosimilitud y rotación Oblimin directo. Se consideraron como índices de ajuste de los datos un valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) igual o mayor a 0.80 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa. Se consideraron criterios de inclusión de los ítems en la solución factorial final la presencia de comunalidades > 0.30 y cargas factoriales > 0.30 en sólo un factor (De Vellis, 2012).

Resultados

Análisis descriptivo

Se calcularon las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de los ítems (ver Tabla 1). Todos los ítems mostraron valores de asimetría y curtosis aceptables, por lo que se decidió incluirlos en el modelo factorial.

Tabla 1. Media, desviación estándar, asimetría y curtosis de los ítems

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Me apoyan con mis tareas si les pido ayuda	3.83	1.21	-0.74	-0.47
Me ayudan cuando tengo dificultades en las tareas	3.81	1.20	-0.75	-0.43
Cuando tengo que hacer tarea, puedo recurrir a mis padres	3.67	1.35	-0.60	-0.89

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Realizan el mejor esfuerzo para que haga bien mis tareas	3.89	1.17	-0.81	-0.51
Si no entiendo algo de mis tareas mis padres me ayudan	3.82	1.31	-0.83	-0.52
Mis tareas son tema desagradable en mi familia	2.21	1.43	0.77	-0.86
Mis tareas frecuentemente causan conflicto en casa	1.85	1.32	1.33	0.38
Mis tareas son fuente de estrés en mi familia	1.81	1.30	1.39	0.55
A menudo discuto con mis padres por mis tareas	1.99	1.38	1.13	-0.14

Análisis factorial exploratorio

Se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de máxima verosimilitud y de rotación Oblimin donde se obtuvo una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin adecuada ($KMO = 0.82$) y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($X^2 = 2150.46$, $gl = 36$, $p < 0.000$), lo que verifica la adecuación de los datos para dicho análisis. Tomando en cuenta las comunalidades, se aceptaron los nueve ítems por tener comunalidades mayores a 0.30 (De Vellis, 2012). Se obtuvo una solución integrada por dos factores que explican el 59.82% de la varianza (ver Tabla 2). No se encontró una correlación significativa entre los puntajes de las subescalas, lo que sugiere que cada una mide un constructo independiente.

Tabla 2. Resultados del análisis factorial exploratorio de la escala para medir el apoyo de los padres de familia en la realización de las tareas escolares de los hijos

Indicadores	<i>M</i>	<i>DE</i>	Carga factorial		Comunalidades
			1	2	
Mis tareas son fuente de estrés en mi familia	1.80	1.29	0.84	-0.04	0.73
Mis tareas frecuentemente causan conflicto en mi casa	1.84	1.31	0.84	-0.04	0.73
A menudo discuto con mis padres por mis tareas	1.97	1.37	0.77	-0.62	0.62
Mis tareas son tema desagradable en mi familia	2.20	1.43	0.67	0.11	0.46
Me ayudan cuando tengo dificultades en las tareas	3.82	1.20	-0.02	0.79	0.64

Indicadores			Carga factorial		Comunalidades
	<i>M</i>	<i>DE</i>	1	2	
Realizan el mejor esfuerzo para que haga mis tareas	3.91	1.16	-0.03	0.77	0.59
Me ayudan con mis tareas si les pido ayuda	3.84	1.21	-0.06	0.75	0.57
Si no entiendo algo de mis tareas mis padres me ayudan	3.83	1.30	0.04	0.74	0.54
Cuando tengo que hacer tarea, puedo recurrir a mis padres	3.67	1.35	0.05	0.71	0.50

Correlación entre los factores			
Factor 1		-	
Factor 2		-0.08	-

Análisis de fiabilidad

Para determinar la confiabilidad de la escala, se utilizó el Alfa de Cronbach. Se consideraron valores ≥ 0.70 como aceptables (De Vellis, 2012). Las dos escalas presentaron una fiabilidad adecuada.

Tabla 3. Fiabilidad por factor de la escala

Factores	Alfa de Cronbach	No. de elementos
Apoyo por parte de los padres de familia	0.86	5
Apoyo conflictivo por parte de los padres de familia	0.86	4

Discusión

El presente estudio se propone establecer las propiedades psicométricas (validez de constructo y confiabilidad) del instrumento desarrollado por Dumont et al. (2012) para medir el apoyo de los padres de familia en la realización de las tareas escolares en el hogar de estudiantes de secundaria al Sur de Sonora. Los resultados

dan evidencia de un instrumento válido y confiable, para medir el apoyo parental en la realización de las tareas conformada por dos dimensiones independientes (apoyo y conflicto) que explican el 59.82% de la varianza de los puntajes.

En términos metodológicos, los resultados representan una contribución práctica y teórica al estudio del apoyo parental con relación a las tareas escolares. Desde el punto de vista práctico, se aporta un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas para la medición del constructo, del mismo modo, el aporte teórico permite delimitar el tipo de apoyo parental que existe al momento de realizar las tareas escolares. Por otra parte, la clasificación de los factores de *apoyo y conflicto*, coincide con la propuesta de Dumont et al. (2012).

El estudio presenta limitaciones que implican la necesidad de considerar los resultados con cautela. En primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio. Al respecto, es necesario validar estos hallazgos con el cálculo de un modelo confirmatorio. En segundo lugar, el estudio no consideró la invarianza por sexo de la escala. Se sugiere realizar análisis de invarianza por sexo de la escala, dado las diferencias reportadas en las prácticas de crianza parental asociadas al sexo (Tárraga, García y Reyes, 2018; Xu, Du, Wu, Ripple y Crosgriff, 2018).

Referencias

- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2011). *Modelo para la participación de padres de familia en la educación inicial básica del Conafe*. México: SEP. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/49002082.pdf>
- Cooper, H., Civey, J., & Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. doi:10.3102/00346543076001001
- Costa, M., Cardoso, A., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016). Homework in primary educational from the perspective of teachers and pupils. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 139–148. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.047
- Daw, J. (2012). Parental income and the fruits of labor: Variability in homework efficacy in secondary school. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30, 246–264. doi:10.1016/j.rssm.2012.01.004
- De Vellis, R. (2012). *Scale development. Theory and applications* (3rd ed.). USA: SAGE.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Education Psychology*, 35, 55–69. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.09.004
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Epstein, J., & Salinas, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12–18. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/Partnering-with-Families-and-Communities.aspx>
- Grijalva, C., Valdés, A., & Urías, M. (noviembre, 2017). *Apoyo parental y emociones de los estudiantes asociados a las tareas escolares*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, COMIE. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0189.pdf
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. doi:10.1037/a0015362
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., DeJong, J., & Jones, K. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. doi:10.1207/S15326985EP3603_5
- Kukka, A., Rajalaane, R., Rei, M., & Piht, S. (2015). Parents opinions on homework in the II stage of primary school (Estonian example). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 134–144. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.099

- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–20. doi:10.1590/s167846342 01844180495
- Secretaría de Gobernación. (2013). *Resumen Ejecutivo: Reforma Educativa*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf
- Tárraga, V., García, B., & Reyes, J. (2018). Home-based family involvement and academic achievement: a case study in primary Education. *Educational Studies*, 44, 361–375. doi:10.1080/03055698.2017.1373636
- Valdés, A., & Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 30–37. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400007&lng=es&tlng=es
- Valdés, A., Martín, M., & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1–17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Xu, J., Du, J., Wu, S., Ripple, H., & Crosgriff, A. (2018). Reciprocal effects among parental homework support, effort, and achievement? An empirical investigation. *Frontier in Psychology*, 9, 1–11. doi:10.3389/fpsyg.2018.02334

Capítulo V

Afrontamiento docente de la violencia entre estudiantes. Una mirada desde el interaccionismo simbólico

Guadalupe Buitimea Valenzuela,¹ Agustín Manig Valenzuela,² María Luisa Madueño Serrano,³ Edith Alejandra Trevizo Lozoya⁴

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar el afrontamiento docente ante la violencia entre estudiantes. La investigación de corte cualitativo se fundamentó teóricamente bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico. La muestra se conformó por doce profesores de una escuela primaria del Sur de Sonora. La recolección de los datos se realizó a partir de una entrevista semiestructurada. Los resultados acerca de las estrategias de afrontamiento docente ante la violencia entre estudiantes se presentan bajo las siguientes categorías: a) Concientización de los estudiantes, la cual incluye el fomento de los valores, fomento de la disciplina y la reflexión a través del juego; b) Comunicación del docente, en la cual se aborda el diálogo con los estudiantes y el diálogo con otros actores; y c) Búsqueda de apoyo social de los diferentes actores educativos. Se concluye que los profesores afrontan la violencia entre estudiantes con diversas estrategias, dirigidas tanto al alumnado como al involucramiento de otros actores educativos. Sin embargo, un hallazgo detectado es la necesidad del apoyo de la familia hacia el docente, cuando éste atiende las situaciones de violencia entre estudiantes que se le presentan en el contexto escolar.

Palabras clave: Afrontamiento docente, violencia escolar, acoso escolar.

Introducción

La violencia entre estudiantes hace referencia a cualquier comportamiento que se realice de uno o varios estudiantes hacia otro, con la intención de hacer daño, el cual puede caracterizarse como violencia física, verbal, relacional y psicológica (Jiménez, Musitu y Murgui, 2008; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNICEF], 2016).

^{1,2,3,4} Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México

El fenómeno de la violencia entre estudiantes actualmente ha adquirido mayor resonancia social (Rodríguez y Núñez, 2015). En el estudio realizado por Calmaestra et al. (2016) se señala que en España seis de cada diez estudiantes han recibido violencia verbal, principalmente a través de insultos; en Perú este problema afecta a aproximadamente 30 estudiantes al día (Sáenz, 2017); y en México el 10.1% de los estudiantes han sufrido algún tipo de violencia en la escuela (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017). Asimismo, Shephard, Ordóñez y Mora (2015) señalan que los docentes reportan que el 27.4 % de sus estudiantes han recibido bromas, insultos y palabras ofensivas; además consideran que el 22.5% de las víctimas provoca a los agresores y el 23.65% de los agresores lastima a la víctima solamente porque se considera más fuerte.

La violencia entre estudiantes se asocia con problemas emocionales y de conducta tanto en la víctima, como en el agresor y espectador. De acuerdo con Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010), las víctimas son las que presentan mayor dificultad para integrarse en la escuela. Asimismo, Rajan, Namdar y Ruggles (2015), señalan otros efectos negativos como la exclusión social, depresión, y bajo rendimiento escolar. Además, Hevia (2016) señala que en casos muy extremos puede provocar en la víctima intentos de suicidios e incluso el suicidio mismo. En este sentido, Cross, Piggan, Douglas y Vonkaenel-Falst (2012), reportan que de 41 casos de suicidios presentados en los países de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia, el 78% de los adolescentes eran acosados ya sea en la red o en la vida real. Por otra parte, los agresores y espectadores también son afectados, ya que aprenden y adquieren hábitos negativos que pueden influir en su comportamiento y los hace más propensos a sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y edad adulta (Hevia, 2016).

Los docentes desempeñan un rol fundamental en la prevención de la violencia escolar entre estudiantes (Lalangui y Valarezo, 2018), ya que la forma en que los docentes afrontan este fenómeno pueden disminuir o aumentar la problemática (Valdés, Martínez y Carlos, 2018). Al respecto, una forma de afrontamiento que permite disminuir las situaciones de violencia, es cuando el profesor busca fomentar la empatía del agresor mediante una serie de prácticas que le permitan hacerlo responsable sobre su comportamiento hacia la víctima (Reyes, Vera y Valdés, 2017). Otra forma de afrontamiento positivo, es cuando el profesor entabla una buena comunicación con el alumnado (Rojas, 2013). Asimismo, cuando el profesor afronta el problema mediante prácticas que buscan el apoyo de los actores educativos, tales como los padres, familiares, director, trabajador social, psicólogo escolar, profesores colegas, se reportan resultados positivos (Navarro, Manig y Valdés, 2017). Por otra parte, el afrontamiento docente cuando desarrolla acciones que estimulan las agresiones, por ejemplo, los castigos aplicados como fórmulas

dirigidas a la disciplina y el control, pueden aumentar la violencia entre estudiantes (Rojas, 2013); asimismo, cuando el docente afronta una situación disciplinar de un agresor con reportes y suspensión, se ha identificado que ello no soluciona el problema de raíz (Navarro et al., 2017).

El afrontamiento docente como objeto de estudio es un constructo clave para comprender las actuaciones de los profesores ante las situaciones de violencia entre estudiantes que se le presentan día a día en el entorno escolar. La presente investigación supone, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico de Blumer (1982), que los docentes actúan conforme a lo que la violencia entre estudiantes significa para ellos; estos significados se construyen a partir de las interacciones sociales que sostienen con distintos actores educativos; y, los significados construidos se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por el docente al enfrentarse con las situaciones conflictivas que van encontrando a su paso.

El estado del arte señala que el afrontamiento docente representa una forma válida para abordar el estudio de la violencia entre estudiantes (Valdés et al., 2018). Al respecto, la revisión de la literatura sobre este tema en contextos educativos de México arrojó escasos estudios. Los pocos estudios encontrados, en su mayoría son investigaciones cuantitativas. En este sentido, el objetivo del presente estudio se dirigió a caracterizar el afrontamiento docente ante la violencia entre estudiantes, desde un abordaje cualitativo.

Método

El presente estudio cualitativo se fundamenta en el enfoque del interaccionismo simbólico basándose en la etapa exploratoria definida por Blumer (1982).

Participantes

La selección de los participantes se basó en un procedimiento de muestreo intencional no probabilístico. La muestra se conformó por 12 docentes de una escuela primaria pública del Sur de Sonora que imparten clases de primero a sexto grado y en promedio tienen 14 años de experiencia en la docencia. Se seleccionó el nivel primaria, ya que de acuerdo con Soto (2011), en México el 92% de los estudiantes en este nivel educativo ha sido víctima de violencia entre estudiantes.

Técnicas

La recolección de información se realizó mediante la técnica de entrevista semiestructurada de tipo focalizada o centrada (Vela, 2004). Este tipo de entrevista se basó en los siguientes criterios: a) Rango y especificidad, los cuales se refieren a la descripción que hace el participante de acuerdo con las preguntas que se le efectúan.

b) Profundidad y el contexto personal, estos se relacionan con los significados recolectados sobre las experiencias de los participantes sobre el tema abordado.

Procedimiento

Para acceder al campo se solicitó permiso al director de la escuela, a quien se le explicó el objetivo de la investigación. Posteriormente, se agendaron citas para realizar las entrevistas con los docentes que aceptaron participar en el estudio; cabe mencionar que todos los participantes firmaron el consentimiento informado en el cual se avala el permiso para grabar la entrevista y además se garantiza la confidencialidad y anonimato con el que se tratará la información. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 25 min.

Sistematización y análisis de información

El procedimiento de sistematización y análisis de información se realizó de acuerdo con la propuesta de Manig (2014) y al procedimiento de análisis cualitativo de Madueño (2014); el cual está conformado por las siguientes etapas: 1) Sistematización, señalización y codificación de los datos, 2) Análisis de unidades codificadas y construcción gráfica de categorías teóricas y 3) Interpretación cualitativa y descripción de las categorías teóricas.

Se asignó una clave a cada participante, la cual está compuesta por un número designado a cada docente, seguido del grado y grupo que imparte y una sigla para identificar el sexo. El uso de la clave asegura la confidencialidad del docente para evitar el manejo del nombre que pudiera revelar su identidad.

En un primer nivel de análisis, a partir de las transcripciones, se identificaron las distintas unidades de análisis, mismas que fueron definidas previamente y que formaron parte de los tópicos en la guía de entrevista semiestructurada. El segundo nivel de análisis es una categorización de tipo teórica la cual se realiza construyendo preposiciones conceptuales a partir del análisis, interpretación y discusión de la información recuperada (Ruiz-Olabuénaga, 2003). Las categorías teóricas se nombraron y agruparon de acuerdo con la intersubjetividad identificada como producto del segundo nivel de análisis. En este sentido, para la construcción y agrupación de las categorías se utilizaron los siguientes códigos: P para participante, seguido del número de participante para identificar el orden, TA para los tipos de agresiones, SVE para situaciones de violencia escolar, PACP para las prácticas aprendidas en el curso que previenen la violencia escolar y RC para recomendaciones hacia el curso.

En esta etapa, el investigador cuidó no sustituir la voz de los participantes por sus creencias sobre el objeto de estudio, de lo contrario, se sesgaría la información y la investigación no sería confiable (Blumer, 1982). Por ello, se recurrió al apoyo

del software Mind-manager con el fin de graficar las categorías teóricas a partir de las distintas unidades de análisis. Además, para la descripción de cada categoría se identificó lo significativo, respetando en su descripción la construcción social de los docentes sobre la violencia entre estudiantes. Por último, se realizó la interpretación cualitativa de las categorías teóricas. Así mismo, la descripción se acompaña de la evidencia compuesta por las unidades de análisis interpretadas y de la discusión a partir del estado del arte de la investigación, con la finalidad de definir los hallazgos del estudio para llegar a las conclusiones y recomendaciones finales.

Resultados

Los resultados caracterizan el afrontamiento docente en las siguientes categorías que definen una serie de estrategias implementadas como parte de su repertorio para responder ante la violencia entre estudiantes.

Concientización de los estudiantes

Los docentes utilizan la concientización de los alumnos como una estrategia de afrontamiento hacia la violencia entre estudiantes, ya que esto les permite sensibilizar a los alumnos mediante las siguientes prácticas:

Fomento a los valores. El docente aborda ejemplos de situaciones del contexto, fomenta la empatía y la parte afectiva, con la intención de poner en práctica valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, el amor, la seguridad y la comprensión. Esto se hace evidente en las siguientes unidades de análisis:

“El hablar con ellos muy seguido sobre los valores, sobre situaciones específicas, ejemplos y cosas así, es lo que me ayuda mucho, los sensibiliza” (P6PACP6). “Siempre yo pongo situaciones,... les digo: ¿a ustedes les gustaría estar allá en una riña de cholos?... ¿les gustaría estarse macheteando, golpeándose con piedras, con palos?... ¿creen ustedes que eso es bueno?” (P6PACP3). “Hay que enseñarles desde niños qué es lo que está bien, qué es lo que está mal, hay que enseñarles a ser obedientes, ser analíticos, ser sensibles, hay que enseñarlos a ser solidarios, a ser buenas personas... formarlos de esa manera siempre” (P6RC3). “Fomentar la empatía, no hagas cosas que a ti no te gustan que te hagan” (P15SVE2). “Fomentar en los niños los valores del respeto y la responsabilidad, prevenir con la información, prevenir quizá con material impreso, digital” (P7PACP3). “La práctica de valores diarios, hablarles mucho sobre la tolerancia... sobre el respeto hacia ellos, y sobre todas las cosas, que el alumno tenga un aspecto afectivo, pues, darles seguridad a los alumnos, seguridad de amor, de comprensión” (P7PACP4). “trato de acercarme con los

niños... platicar con ellos y acercarme con los padres de familia, más que nada es trabajar el lado afectivo” (P17PACP4).

Fomento de la disciplina. El docente anota a los alumnos conflictivos en el pizarrón con el fin de mantener la disciplina y reflexionar sobre su comportamiento. En este sentido, considera importante llevar un registro diario de la indisciplina que se presenta en su clase con la intención de reportar los casos frecuentes a la dirección. Lo que se hace evidente en las siguientes unidades de análisis:

“Yo anoto el nombre de las personas que yo veo que se están portando mal, en el pizarrón y allí mismo es donde vamos llevando el control de disciplina” (P16PACP1). “Diario, ahorita estoy registrando todos esos inconvenientes de indisciplina que se están llevando a cabo, voy viendo qué es lo que hizo el niño, cómo fue su comportamiento, y de igual manera... los estamos trayendo a dirección ya cuando ellos están sobrepasando sus actitudes y la directora también lleva un reporte” (P16PACP2). “Tomar medidas con estos niños y no permitir que suceda tanto esto en el aula... a lo mejor si estaba la llamada de atención o algo, pero no había una consecuencia que al niño a lo mejor le sirviera como una lección, y más que nada... hacerlos reflexionar, cómo debe ser la manera adecuada de comportarse, de cómo deben de convivir” (P16RC1).

Reflexión a través del juego. El docente realiza juegos para motivar a los estudiantes en especial cuando se encuentran enfadados, o bien, cuando nota que algún estudiante se encuentra enojado. El semáforo es un juego que le permite identificar quien agrede y quien defiende. Además, por medio de situaciones de agresión que se presentan en juegos como el fútbol, los docentes reflexionan con los estudiantes sobre las situaciones presentadas. Lo cual se pone de manifiesto en las siguientes unidades de análisis:

“Hago juegos, los saco a rondas cuando veo que están enfadados, motivar a los niños,... siempre hay que darles por su lado, ayudarlos en todo, es como el niño se motiva” (P9PACP2). “Que se den abrazos, si están enojados que se vengan conmigo y platicamos, dense un abrazo en vez de un golpe, que trabajen en equipo” (P9PACP3). “El semáforo, me permite... establecer quienes son los agresores y los defensores, pues si, el uso de semáforo más que nada” (P15PACP2). “Los niños, los de sexto juegan fútbol y no es la misma fuerza de patear el balón que el otro niño... los hicimos reflexionar en eso, y sí pues, cambiaron un poquito... como que si entendieron” (P17PACP7).

Comunicación del docente

Los docentes consideran que la comunicación es uno de los elementos más importantes para prevenir y solucionar conflictos asociados a la violencia entre estudiantes mediante las siguientes prácticas:

Diálogo con los estudiantes. Los docentes hablan con sus alumnos con el fin de mantener las situaciones bajo control y en el caso de que se presente violencia mediar en las posibles discusiones. Además, consideran importante resaltar el buen comportamiento de los estudiantes y premiarlos. Asimismo, ante una discusión es fundamental, antes de tomar una decisión, enterarse de lo ocurrido platicando con los alumnos involucrados. Esto se hace evidente en las siguientes unidades de análisis:

“Siempre trato de hablar con ellos... desde ahí empiezo como para controlarlos porque sé quiénes no deben de estar juntos, cómo trabaja cada quién y busco ser una mediadora cuando se presenta una situación... ser la mediadora de las discusiones” (P1PACP5). “Premiarlos siempre y cuando el alumno se porte bien” (P3PACP6). “Platicaba con el alumno le decía: mira eso no es bueno tú eres un niño bueno... y ya se calmaba por unos días, otras estrategias que utilicé fueron las estrellitas, premiar a los alumnos que se portaban bien y darles estrellita al final” (P3PACP2). “Cuando hay una discusión o algo siempre averiguar primero qué fue lo que pasó, antes de llamarles la atención a los niños o regañarlos averiguar qué es lo que está pasando o quien inició la pelea y hablar con ellos, primero platicar y ya después tomar las medidas que correspondan”(P1PACP4).

Diálogo con otros actores. Cuando el docente considera que el estudiante participó de forma recurrente en algunas situaciones de violencia, se lo comunica tanto a los directivos como a los padres de familia. Sin embargo, los docentes indican que primero tratan de resolver ellos los conflictos asociados a la violencia entre estudiantes y cuando no pueden solucionarlos solicitan apoyo a la dirección. Esto se manifiesta en las siguientes unidades de análisis:

“Primero por ejemplo, el agresor, ya platicamos con él, esto, esto y lo otro... pero es que todos esos casos se resuelven con la directora, ya con la directora, primero es el aviso y después se cita a los papás, su hijo se portó así, esto, esto y lo otro, es el primer aviso” (P8PACP13). “Lo traigo con la directora y se habla con los papás, se llega a un acuerdo, se firma un documento si hay que hacerlo y ya... cuando el problema no está a mi alcance siempre acudo con la directora” (P5PACP12). “Trato de hacerlo yo, pero de plano cuando ya no puedo con la problemática vengo con la directora o con

los compañeros” (P8PACP11). “Si el problema se sale de mis manos, si rápido vengo con la directora y siempre nos ha apoyado en problemas así” (P5PACP11).

Búsqueda de apoyo

Los docentes indican que una estrategia clave para resolver los problemas entre estudiantes es la búsqueda de apoyo, tanto de los diferentes actores educativos como de la familia mediante las siguientes prácticas:

Apoyo de actores educativos. Los docentes consideran es necesario recibir apoyo de la trabajadora social, la psicóloga o los profesores de USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular), para la solución del conflicto con los padres de familia. Esto se señala en las siguientes unidades de análisis:

“Nosotros como maestros platicamos, le informamos a la trabajadora social y ella hace un análisis más concreto del alumno. Ella misma los atiende y ella misma manda hablar a los padres de familia” (P7PACP6). “Si platicamos con los papás les damos el detalle del niño; así y así necesito que nos ayude, que comparta, que venga y que lo observe y así, cuando el problema está muy arribita no nos esperamos a que sea tan grave, pero ya que se entere por lo menos el padre se le cita y ya venimos los trabajadores sociales, psicóloga y maestro de USAER y explicamos el detalle” (P8PACP12).

Apoyo de las familias. Los docentes consideran que en muchas ocasiones no cuentan con el apoyo de los padres de familia o tutores del estudiante, lo que les genera menor posibilidad de éxito en la resolución de los conflictos que se le presentan. Esto se hace evidente en las siguientes unidades de análisis:

“Hay unos padres que... no te apoyan, por lo regular son muy pocos los padres que si asisten al llamado de atención que cuando les mandan los reportes vienen, los hijos de los padres que no vienen no han avanzado mucho en cuanto a comportamiento... los padres de familia responsables son muy pocos” (P3SVE3). “No viene su mamá, no viene nadie, entonces como voy a corregir a ese niño, si su papá aquí no está apoyándolo tengo que buscar la manera yo... porque cuando pasa el problema... viene nomás el papá del agresor o uno de los dos... en un plan muy prepotente” (P5SVE6). “En este contexto en el que estamos es muy difícil, son muy pocos los padres que están al pendiente... si es muy difícil llevar un control porque no hay mucho apoyo por parte de los padres” (P1SVE4).

Por esto, los docentes enfatizan en que es necesario que los padres de familia apoyen para que el alumno cumpla. Esto puede obtenerse mediante la con-

cientización del padre o tutor. Las siguientes unidades de análisis ponen en manifiesto esta necesidad del profesor:

“Se tiene que tener el apoyo de los padres para que puedan cumplir los niños” (P1PACP1). “Hablar con ellos, concientizarlos, si pasa algo en dado caso, hablar directamente con el padre o tutor que esté a cargo de ellos” (P7PACP5). “Si platicamos con los papás, le damos el detalle del niño... necesito que nos ayude, que comparta, que venga y que lo observe... cuando el problema está muy arribita no nos esperamos a que sea tan grave, pero ya que se entere por lo menos el padre, se le cita... y explicamos el detalle” (P8PACP12). “Lo que pongo en práctica cuando veo que la situación no disminuye, es mandar reporte a los padres para que venga y se presente para platicar la situación de cómo le vamos hacer tanto nosotros como maestros y que van hacer ellos desde casa para que nos apoyen con la situación (P3PACP4). “Al inicio del ciclo les damos a conocer el reglamento a los padres y cada que pasa una situación y viene el padre de familia le volvemos a recalcar que en el reglamento dice que si no atienden al llamado el alumno será suspendido de clases, si hemos suspendido, pero regresan igual, como que los padres no tienen tanto interés y no apoyan como debe de ser ante esa situación” (P3SVE4).

Discusión

El presente estudio tuvo la intención de caracterizar el afrontamiento docente ante la violencia entre estudiantes. Consistente con la literatura, se encontró que los docentes afrontan el problema de la violencia entre estudiantes mediante la concientización, la comunicación y el apoyo con los diferentes actores educativos. Navarro et al. (2017) señala que el apoyo social ayuda a prevenir esta problemática. Asimismo, la American Educational Research Association (2013) asegura que como apoyo al profesor deberían implicarse diferentes actores.

Se concluye que los docentes afrontan la violencia entre estudiantes con diferentes estrategias. Sin embargo, una de las carencias detectadas en este estudio es el apoyo de la familia, ya que los profesores reportan que existen padres de familia que no asisten a la escuela cuando se le cita, o bien, se molestan cuando se reporta la participación de su hijo en alguna situación de violencia. Lo anterior, es consistente con lo reportado por Castro (2015), quien afirma que las relaciones familiares de los alumnos que participan en el acoso son más conflictivas y tienden a percibir una menor unión familiar. Por lo tanto, se sugiere que el docente se capacite para poder afrontar la violencia entre estudiantes de una manera integral y holística. Lo que implica un mayor compromiso por desarrollar las habilidades y conocimientos teóricos que fundamenten su actuar, ante la prevención y disminución de esta problemática.

Por último, es importante señalar que aun cuando este estudio trata de comprender las diferentes formas en las que los docentes afrontan la violencia entre estudiantes, también identificaron limitaciones, ya que los resultados obtenidos se basan en el afrontamiento propio de los docentes. Dichas limitaciones deben considerarse en futuras investigaciones, ya sea, realizando una triangulación entre la perspectiva de los estudiantes, directivos y familias. O bien, un estudio etnográfico que permita observar cómo los docentes afrontan la violencia entre estudiantes cuando se les presenta en el contexto educativo.

Referencias

- American Educational Research Association (2013). *Prevention of bullying in school, colleges, and universities*. Washington, DC: AERA.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. España: Save the Children
- Castro, R. S. (2015). La violencia familiar y su influencia en la violencia escolar (bullying) activa, pasiva y testigo en alumnos de secundaria. *ALTA mira Revista Académica*, 3(11), 6–21. Recuperado de <https://hal.archives-ouvert.fr/hal-01220066/docume nt>
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21–34. doi:10.1387/RevPsicodidact.732
- Cross, E. J., Piggin, R., Douglas, T., & Vonkaenel-Flatt, J. (2012). *Virtual violence II: Progress and Challenges in the Fight against Cyberbullying*. Londres: BeatBullying
- Hevia, M. C. (2016). *Análisis de la violencia escolar percibida por alumnado de Educación Primaria para la prevención del acoso escolar* (Tesis de Maestría), Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
- Jiménez, T. I., Musitu, G., & Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinic and Health Psychology*, 8(1), 139–151. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342007000100002
- Lalangui, J. H., & Valarezo, J. W. (2018). Afrontamiento docente del bullying. Una perspectiva multidimensional en las escuelas de educación básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(2), 69–74. Recuperado de <http://remca.um et.edu.ec/index.php/REMCA>
- Madueño, M. L. (2014). *La construcción de la identidad docente: un análisis desde la práctica del profesor universitario* (Tesis Doctoral), Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Manig, A. (2014). *Los significados que los Estudiantes le atribuyen a la realidad educativa del servicio social universitario* (Tesis Doctoral), Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Navarro, A. G., Manig, A., & Valdés, A. A. (2017). *Prácticas docentes ante situaciones de acoso entre estudiantes*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1349.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (2017). *Resultados de PISA 2015 Bienestar de los alumnos*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>
- Rajan, S., Namdar, R., & Ruggles, K. V. (2015). Aggressive and violent behaviors in the school environment among a nationally representative sample of adolescent youth. *Journal of School Health, 85*(7), 446–457.
- Reyes, A. C., Vera, J. A., & Valdés, A. A. (2017). Teaching practices, school support and bullying. *World Journal of Education, 7*(4), 50–55. doi:10.5430/wje.v7n4p50
- Rodríguez, M., & Núñez, Y. (2015). La violencia entre estudiantes preuniversitarios. Un problema social y de salud. *Gaceta Médica Espirituana, 17*(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v17n3/GME_23315.pdf
- Rojas, J. M. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa, 4*(19), 87–104. Recuperado de https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/13568/1/cuad_19_c.pdf
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáenz, G. P. (2017). *Estrategias que aplican los docentes para la prevención del acoso entre estudiantes en una institución educativa SMP, 2016* (Tesis no publicada), Universidad Nacional Mayor De San Marcos, Lima, Perú.
- Shephard, B., Ordóñez, M., & Mora, O. (2015). Estudio descriptivo: programa de prevención y disminución del acoso escolar – “Bullying”. Fase diagnóstica: prevalencia. *Revista Médica HJCA, 7*(2), 155–161. doi:10.14410/2015.7.2.ao.30
- Soto, R. (2011). Estudio sobre violencia entre pares (Bullying) en las escuelas de nivel básico en México. *Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG)*. Recuperado de http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ias/Doc_25.pdf
- UNICEF (2016). *Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. Recuperado de [https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final_baja\(1\).pdf](https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final_baja(1).pdf)
- Valdés, A. A., Martínez, B., & Carlos, E.A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica, 23*(1), 33–38. doi:10.1016/j.psicod.2017.05.006
- Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En M. Tarres (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-92). México: Porrúa

Capítulo VI

Test de Matrices Progresivas Escala Coloreada en un contexto urbano y rural

*Ana Gabriel Figueroa Bouzanquet,¹ Eneida Ochoa Ávila,²
María Teresa Fernández Nistal,³ Santa Magdalena Mercado Ibarra⁴*

Resumen

El objetivo del estudio fue comparar las diferencias en la ejecución del test Matrices Progresivas Escala Coloreada (MPC) por niños que pertenecen a dos contextos sociales distintos. Se utilizó el Test MPC en niños(as) desde la edad de 5 años hasta los 11 años con 11 meses. Es un instrumento no verbal que evalúa la habilidad de hacer comparaciones, razonar por analogía y organizar percepciones espaciales dentro de un todo relacionado sistemáticamente, se diseñó principalmente como una medida de factor “g” de Spearman o inteligencia general. Está constituida por dos componentes identificados como habilidad eductiva y habilidad reproductiva. Esta prueba permite medir la capacidad de una persona para comprender figuras sin significado aparente, y observando las relaciones que hay entre ellas, con el fin de desarrollar un método sistemático de razonamiento. Participaron en el estudio 1167 estudiantes provenientes de centros educativos de áreas periféricas del sector urbano y rural del municipio de Cajeme. Los resultados obtenidos permitieron describir los puntajes logrados por las/os participantes, donde los del contexto rural muestran mejores puntuaciones en las evaluaciones que los de contexto urbano. En conclusión, los hallazgos de este estudio permiten confirmar que no existen diferencias significativas en la ejecución de las MPC respecto al género y con respecto al contexto escolar se encontró que los participantes del rural presentan mejores puntuaciones que los del contexto urbano. Se recomienda realizar nuevos estudios que corroboren los resultados obtenidos en este estudio.

Palabras clave: Educación, contexto urbano, contexto rural, inteligencia.

Introducción

Las Matrices Progresivas Escala Coloreada (MPC) están destinadas a emplearlas con niños pequeños y personas de la tercera edad. En el trabajo clínico, su utilización puede ser satisfactoria con personas que no entiendan el idioma, personas sin

^{1,2,3,4} Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora, México

habla u otros problemas. Las MPC exploran las discrepancias observadas entre la capacidad del sujeto para el pensamiento productivo y el recuerdo de su información, las tres series de doce problemas que constituyen las MPC y evalúa los principales procesos cognitivos de lo que pueden ser capaces los niños menores de 11 años (Raven, Court y Raven, 1993).

La prueba MPC mide la capacidad de cada persona para comprender figuras sin significado observando las relaciones que hay entre estas mismas, captando su estructura para proceder a un método sistemático que les permita relacionar las figuras que encajen (Delgado, 2002). Las bases teóricas de la prueba MPC provienen de Spearman (1927), fue el primero en observar que las aptitudes de las pruebas escolares como aritmética, lectura y el deletreo podrían correlacionarse para explicarse con algún factor subyacente o “general” (g) de la capacidad mental. Estos test fueron realizados para evaluar de forma simple los dos componentes que fueron identificados por Spearman. Asimismo, el autor plantea que considerar el entendimiento de las naturalezas de la educación y la reproducción en su contraste, su cooperación y su relación con la genética es para la psicología de las aptitudes individuales un principio mismo de la sabiduría.

En su importancia reitera su fácil aplicación y no se requiere de una gran experiencia previa para su aplicación. Además, por sus características puede ser utilizado como prueba de selección para formar grupos de capacidades intelectuales, para la detección de alumnos dotados (Ivanovic et al., 2000).

Esta prueba permite estimar la capacidad intelectual y, para la resolución de problemas no se requiere el uso del lenguaje; lo cual permite medir un componente especial del comportamiento en relación con la inteligencia. Al realizar la prueba se deben emplear estrategias de razonamiento diferentes y complejas para poder resolverlo, lo cual es tomada como una actividad para medir la habilidad cognitiva fundamental. Se ha utilizado como una medida del factor g, por su habilidad de adaptarse a una gran variedad de situaciones. Además, puede ser muy útil para marcar las diferencias de contextos o situaciones, donde permite ver una diferencia en la capacidad cognitiva (Anum, 2014).

No obstante, por lo anteriormente expuesto, el Test MPC permite medir el factor general, lo cual logra proporcionar una información individual y directa de las funciones cognitivas tales como la observación, razonamiento y hasta puede lograr una evaluación de gran parte de estas mismas, lo que actúa como un denominador común de la totalidad de las funciones de inteligencia. Por lo anterior el MPC es buena opción para proporcionar una primera evaluación para conocer la capacidad intelectual de un grupo de sujetos (Ivanovic et al., 2000).

Como otro punto importante, se encuentra que el test MPC presenta una evaluación de la inteligencia fluida, la cual, ayuda a describir una conducta men-

tal adaptativa en diversas situaciones. Asimismo, una representación de un razonamiento; utilizar relaciones, identificar correlatos, abstraer la información, la percepción y la utilidad de conceptos de una conceptualización, representar la habilidad de razonamiento general, marcar un contexto independiente y no influenciado por experiencias anteriores de aprendizaje. Pero, es apoyado por la herencia y desarrollo del sistema nervioso central, lo que se consideraría un constructo libre de contaminación cultural (Bausela y Isis, 2009).

En los años subsiguientes de su construcción, se han realizado gran cantidad de estudios del MPC; entre ellos están los estudios transculturales que constituyen un aporte de la validez del test. Se ha indagado sobre la validez transcultural del MPC, y casi siempre se ha dado una conclusión positiva (Raven, Court y Raven, 1993).

Carlson en 1971; Kirby y Das en 1978 (como se citó en Raven, Court y Raven, 1993) reportaron que los niños que obtienen mejores puntuaciones son los blancos y no los de color y que existe relación en las conductas clasificatorias como la inclusión de clases, subrayando que estas diferencias culturales están asociadas a las estrategias de resolución de la MPC.

En un estudio realizado por Delgado (2002) con estudiantes chilenos encontró diferencias en relación al tipo de colegio al que asisten; colegios estatales y no estatales, donde los colegios no estatales presentaban una puntuación superior. Asimismo, se observaron diferencias entre varones y mujeres, siendo los varones los mejores puntuados, y esto se ve reflejado en su hipótesis con la relación que afecta la base biológica de los individuos. En un estudio realizado en Arabia, buscando encontrar las diferencias entre ambos sexos, se encontró que como punto general las mujeres obtienen mejores puntuaciones que los hombres en las edades que comprenden de los 8 y 10 años, y de los 16 a 18 se ve aventajado el género masculino y se habla de una heterogeneidad entre los árabes (Dutton, Attallah, Madison, Sayed y Mohammed, 2018).

Por otro lado, Aragón, Delgado, Aguilar, Araujo y Navarro (2013) en su estudio no encontraron diferencias significativas respecto al sexo. En estudios enfocados en la educación, se ha encontrado correlaciones del MPC y WISC con niños de segundo a sexto año, y con diferencias en las edades donde se han presentado consistencias oscilantes en 0.70 y 0.90 reportados por Tuddenham y otros en 1958; Birkmeyer en 1964 (como se citó en Raven, Court y Raven, 1993).

Planteamiento del problema

El test MPC ha sido utilizado para evaluar a niños superdotados en los diferentes idiomas principalmente durante el preescolar. Esto es, porque puede usarse para medir las habilidades de una manera justa para los casos donde los niños no dominan el idioma del país en el que viven; puede resultar en puntuaciones altas, pero

con inconsistencias debido a normas insuficientes (Lohman, Korb y Lakin, 2008). El test de matrices progresivas, se ha relacionado con sesgo en sus puntuaciones asociado a variables de grupos étnicos y zonas de riesgo con un nivel socioeconómico bajo, lo cual hace necesario contar con normas locales para una interpretación válida de las puntuaciones que obtienen los niños (Fernández y Mercado, 2014).

Las matrices progresivas se han utilizado como una medida del factor *g* y de habilidades en una variedad de situaciones. Sin embargo, la evidencia parece sugerir que la prueba no se puede utilizar sin la adecuación de las normas de estandarización locales (Lynn, Abdallah y Al-Shahome, 2008). Lo anterior resalta el hecho que, en México, existe poca bibliografía sobre la normalización del MPC, en la cual resalta el estudio de Méndez y Palacios (2008) en Aguascalientes, y el estudio de Fernández y Mercado (2014) en población yaqui, la literatura indica que es importante tener las propias normalizaciones para cada contexto o población esto con el fin de que los niños obtengan puntuaciones correctas y sean eficaces para los estudios, por lo anterior se ha observado que gran parte de la literatura se ha concentrado en la normalización para cada contexto o población del test MPC, por lo cual surge la idea central de la elaboración de este estudio para lo cual se hace el siguiente planteamiento ¿existen diferencias significativas en la ejecución del test MPC en una muestra de estudiantes de primaria del municipio de Cajeme con respecto al género y contexto escolar?

El MPC ha sido utilizado desde hace más de 70 años, donde ha sufrido diversas revisiones y se han generado en dos escalas, una de ellas es la escala general y fue seguida por las de Matrices Progresivas Coloreadas en 1947 que es la que se aplicó para el propósito de este estudio. El objetivo del estudio fue comparar las diferencias de la ejecución del test MPC por niñas/os que pertenecen a dos contextos sociales distintos.

Método

Participantes

El tipo de muestra fue no probabilística debido a que se seleccionaron las escuelas que se encontraban asociadas a fundaciones como la Fundación de Apoyo Infantil Sonora IAP (FAI-Son) y al Centro Universitario de Desarrollo Comunitario (CUDEC). Se excluyeron de la muestra a los niños que no oscilaban entre los 5 y 11 años con 11 meses de edad, a los que pertenecían a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o que asistían a terapia psicológica, así como los que el maestro consideraba necesario el apoyo de USAER o intervención psicológica. Un total de 1167 alumnos provenientes de centros educativos de áreas periféricas de Ciudad Obregón Sonora pertenecientes a dos sectores urbano y rural. De los cuales 568 son hombres y 598 mujeres.

Instrumentos

El test MPC está constituido por 36 problemas distribuidos en tres series de 12 problemas cada una, designadas como series A, Ab y B. Su aplicación es individual y colectiva, el tiempo de duración es variable entre 40 y 90 minutos. Los problemas están ordenados en complejidad creciente: el A1 es el más fácil y el B12 el más difícil. Los tres últimos (B10, B11 y B12) están impresos en blanco y negro, a fin de que, si en el examen se verifica la posibilidad y conveniencia de someter a la persona a una medición más rigurosa, enfrentándole con problemas más complejos, se pueda continuar con el examen, con toda naturalidad y con un mínimo de transición, con las series C, D y E de la Escala General. Mide la capacidad de la capacidad de educación de relaciones, un componente fundamental de la inteligencia general y del factor “g” (Raven et al., 1996).

Procedimiento

Se contactó con el personal de la Fundación FAI-Son así como con el CUDEC para solicitar su apoyo en la realización de la presente investigación, quienes sugirieron las escuelas en las que se podría trabajar. Posteriormente, se realizó la visita a cada una de las escuelas primarias en la que se le explicó al director el objetivo del estudio además del procedimiento a seguir en las evaluaciones, así como la confidencialidad de todo lo encontrado. Una vez que se aprobó la solicitud se procedió a hablar con el maestro de grupo, a quien de igual forma se explicaba el objetivo de la investigación, el procedimiento y la confidencialidad. Después, de firmar el consentimiento informado, se le solicitó al maestro que indicara en la lista a los niños que recibían atención psicológica o de USAER y/o que considerara que necesitaban dicha atención (en un lugar separado de los alumnos), quienes se excluyeron de la investigación. En el caso de sexto año se revisó en las listas el nombre de los alumnos que tuvieran 12 o más años cumplidos, quienes también se excluyeron. Posteriormente, siete estudiantes de psicología aplicaron en una única sesión, de forma individual, los instrumentos a todos los alumnos de los grupos escolares que cumplieron con los criterios de selección de la muestra, en espacios adecuados de los centros escolares.

Se tomaron los datos sociodemográficos de cada niño como son el sexo, edad, fecha de nacimiento, día de la evaluación, edad cronológica, grado y letra, rendimiento académico (proporcionado por el profesor), administrador, nombre de la escuela y localidad. Se administró el test de Matrices Progresivas Coloreadas de Raven. Una vez que fueron administradas las pruebas se procedió a la corrección; según los criterios del MPC según los baremos de Raven (2001). Posteriormente, se realizaron los análisis pertinentes mediante SPSS versión 23, análisis descriptivos y prueba t de Student para revisar si la diferencia entre las medidas de dos

poblaciones independientes es igual a un valor objetivo y para este caso particular de los datos por obtenidos de dos contextos (urbano y rural) y por género de los participantes.

Resultados

En la tabla 1, se presentan el total de alumnos correspondiente a dos contextos sociales, de los cuales 689 son del contexto urbano y 469 del rural, en el contexto urbano son un total de 352 hombres y 346 mujeres, para el rural 217 hombres y 252 mujeres.

Tabla 1. Número de total de participantes por sexo y contexto

Sexo	Contexto		Total
	Urbano	Rural	
Masculino	352	217	569
Femenino	446	252	698
Total	698	469	1167

En tabla 2 se presentan los resultados con referencia al contexto social estudiado representado en porcentajes de acuerdo con la mayor frecuencia de incidencia por edad y las categorías del test MPC, se encontró que al agrupar los datos referidos a la edad y por rangos de resultados, en la edad de 5 años para el contexto urbano el 34.50% se sitúa en el rango V “intelectualmente deficiente mental”, un 11.40% se ubicó en el rango IV que es “definitivamente inferior al término medio” y en el contexto rural no se aplicó la muestra para la edad de 5 años. Para la edad de 6 y 7 años pertenecientes al contexto urbano se encontró que el 15.20% y 15.50% y para el rural 12.30% y 19% respectivamente situándolos en el rango III “intelectualmente término medio”, en 8 y 9 años 15.50% y 19.70% respectivamente en el contexto urbano y para el rural 22.6% para la edad de 8 y la edad de 9 el 18.50% ubicados en ambos casos dentro del rango III “intelectualmente término medio”. En el caso de los participantes del contexto urbano de 10 y 11 años de edad con 19.60% y 15.90% y para el contexto rural 27.70% y 26.60%, ambos contextos y edades se ubicaron en el rango IV “definitivamente inferior al término medio”. De manera general, las frecuencias y porcentajes obtenidos parecen indicar mejores puntuaciones para el contexto urbano, aunque sin grandes diferencias para el contexto rural.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes en la ejecución del MPC por contexto

Edad	Contexto																			
	Urbano Rango										Rural Rango									
	I		II		III		IV		V		I		II		III		IV		V	
Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
5	2	7.1	2	4.2	29	11	31	11.4	30	34.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	4	14.3	5	10.4	40	15.2	37	13.7	13	14.9	2	9.1	7	16.7	24	12.3	13	7.1	2	10.0
7	6	21.4	8	16.7	41	15.5	37	13.7	4	4.6	3	13.6	8	21.4	37	19	18	9.8	1	5.0
8	6	21.4	12	25	41	15.5	33	12.2	7	8.0	8	36.4	10	23.8	44	22.6	22	12.0	1	5.0
9	2	7.1	9	18.8	52	19.7	37	13.7	6	6.9	5	22.7	8	19.0	36	18.5	31	16.8	4	20.0
10	3	10.7	6	12.5	27	10.2	53	19.6	14	16.1	1	4.5	2	4.8	31	15.9	51	27.7	5	25.0
11	5	17.9	6	12.5	34	12.9	43	15.9	12	14.9	3	13.6	6	14.3	23	11.8	49	26.6	7	35.0
Total	28	100	48	100	264	100	271	100	87	100	22	100	42	100	195	100	184	100	20	100
	698										462									

Rango I: Intelectualmente superior, Rango II: Definidamente superior al término medio, Rango III: Intelectualmente término medio, Rango IV: Definidamente inferior al término medio y Rango V: Intelectualmente deficiente mental

En la tabla 3, se presentan los datos por grupos de acuerdo al género, representado en porcentajes en relación con la mayor frecuencia de incidencia por edad y las categorías del test MPC, para la edad de 5 años con un 7.5% los hombres se agruparon en rango IV “definidamente inferior al término medio” y las mujeres con un 35.70% en rango V “intelectualmente deficiente mental” que es inferior a la capacidad intelectual al término medio. Con relación a la edad de 6 años los hombres se sitúan en el rango IV “definidamente inferior al término medio” con un porcentaje de 12.50% y las mujeres en el III “intelectualmente el término medio” con 15.90 %. En cuanto a la edad de 7 tanto los hombres como las mujeres se sitúan en su mayoría en el rango III “intelectualmente el término medio” con 17.40% y 16.90% respectivamente. En la edad de 8 los hombres se sitúan en el rango IV “definidamente inferior al término medio” con 14.90% y las mujeres en el rango III “intelectualmente el término medio” con 21.20%. Respecto a la edad de 9 años los hombres calificaron en el rango IV “definidamente inferior al término medio”, con 21.20% y el 17.00% de las mujeres en el rango III “intelectualmente el término medio”. Referente a la edad de 10 y 11 para los hombres con un 21.20% y 16.50% respectivamente y las mujeres con 25% para ambas edades y en todos los casos se ubicaron en el rango IV “definidamente inferior al término medio”.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes en la ejecución MPC en función del género

		Sexo																			
		Masculino Rango					Femenino Rango														
Edad	I		II		III		IV		V		I		II		III		IV		V		
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	
5	0	0	0	0	14	7.20	19	7.50	15	23.10	2	6.30	2	3.40	15	5.70	12	6.00	15	35.70	
6	2	11.10	5	16.10	22	11.30	32	12.50	11	16.90	4	12.50	7	11.90	42	15.90	18	9.00	4	9.50	
7	4	22.20	7	22.60	34	17.40	26	10.20	4	6.20	5	15.60	10	16.90	44	16.70	29	14.50	1	2.40	
8	6	33.30	7	22.60	29	14.90	38	14.90	6	9.20	8	25.00	15	25.40	56	21.20	17	8.50	2	4.80	
9	2	11.10	1	3.20	43	22.10	44	17.30	3	4.60	5	15.60	16	27.10	45	17.00	24	12.00	7	16.70	
10	1	5.60	3	9.70	26	13.30	54	21.20	11	16.90	3	9.40	5	8.50	32	12.10	50	25.00	8	19.00	
11	3	16.70	8	25.80	27	13.80	42	16.50	15	23.10	5	15.60	4	6.80	36	11.40	20	25.00	5	11.90	
Total	18	100	31	100	195	100	255	100	65	100	31	100	59	100	264	100	200	100	42	100	
		564										583									

Rango I: Intelectualmente superior, Rango II: Definidamente superior al término medio, Rango III: Intelectualmente término medio, Rango IV: Definidamente inferior al término medio y Rango V: Intelectualmente deficiente mental

Al realizarse los análisis que permitieron realizar las comparaciones entre grupos por género y contexto, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes, en las cuales para el género no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los hombres y las mujeres con una $t = 0.286$; $p = 0.775$ para ambos sexos, respecto al contexto se obtuvo una $t = -7.646$; $p = 0.000$ y $t = -7.870$; $p = 0.000$, lo cual indica que existen diferencias significativas entre el contexto urbano y rural.

Discusión

En el estudio se buscó encontrar dos puntos de referencias, si existía alguna diferencia en los contextos estudiados, el urbano y rural y referente al sexo. Lo anterior fue estudiado por Aragón, Delgado, Aguilar, Araujo y Navarro (2013) en su estudio no encontraron diferencias significativas respecto al sexo, basándose en los hallazgos en este estudio se confirma lo planteado por los autores antes mencionados debido a que no se encontraron diferencias grandes ni significativas.

Otro punto a resaltar son las diferentes puntuaciones en los rangos que mide la prueba MPC por contexto social, en este estudio se presentó que existen diferen-

cias estadísticamente significativas entre el contexto urbano y rural. Lo anterior fue revisado por Anum (2014) en una población de Ghana, donde sus resultados indicaron mejores puntuaciones en un contexto urbanizado a un contexto rural, esto dado por problemas sociales, que van desde la malnutrición y un poco infraestructura de las escuelas que prestan para los alumnos y referente al aspecto de la escuela, pero con los resultados de este estudio se contradice lo anterior por lo cual se debe mencionar que las puntuaciones no tienen muchas diferencias pero si son significativas en el contexto rural, lo cual permite inferir que el contexto rural presenta puntuaciones mejores. Asimismo, la ejecución del MPC en dos contextos distintos, arrojó que el contexto rural presentó mayores porcentajes respecto a la frecuencia de los participantes y con relación a la edad de 7, 8, 10 y 11 años en el rango alcanzado III “intelectualmente el término medio” y IV “definidamente inferior al término medio” en comparación a la población urbana. Sin embargo, para las edades de 6 y 9 años los participantes del contexto urbano alcanzaron mayores porcentajes de acuerdo con la frecuencia de los participantes en los rangos antes mencionados en relación con los del contexto rural.

Conclusiones

En los resultados del estudio se mostró que se encuentran resultados estadísticamente no significativos en relación al sexo. El otro punto descrito es referente al contexto social, lo cual arrojó que existe una diferencia por el contexto rural a diferencia del contexto urbano. Con la revisión de la literatura se han encontrado resultados contradictorios respecto a la descripción de la ejecución del MPC con respecto al sector educativo, se ha localizado que se hallan significancias referentes al sexo y en otros no, lo cual nos permite concluir sobre la necesidad de realizar otros estudios para enriquecer mediante sus hallazgos la literatura respecto a la ejecución del MPC, esto debido a que gran parte de los estudios se centran en la normalización de esta prueba y no en la ejecución de la misma.

Otro aspecto a considerar es que al analizar la ejecución del MPC en dos contextos distintos, arrojó que el contexto rural presentó porcentajes ligeramente mayor respecto a la frecuencia de los participantes en edades de 7, 8, 10 y 11 años en los rangos III y IV alcanzados por ambos grupos en comparación a la población urbana y, los de 6 y 9 años de edad del contexto urbano alcanzaron mayores porcentajes de acuerdo con la frecuencia de los participantes en los rangos antes mencionados. Por lo que, estos hallazgos dan pie a plantear la necesidad de realizar nuevos estudios que corroboren los resultados obtenidos en esta investigación.

Referencias

- Anum, A. (2014). A Standardisation study of the Raven's Coloured Progressive Matrices in Ghana. *Ifè Psychologia*, 22(2), 27-35. Recuperado de <https://www.ingentaconnect.com/content/sabinet/ifepsyc/2014/00000022/00000002/art00004>
- Aragón, E., Delgado, C., Aguilar, M., Araujo, A., & Navarro, J. (2013). Estudio de la influencia de la inteligencia y el género en la evaluación matemática temprana. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 5-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497001.pdf>
- Bausela, E., & Isis, C. (2009). Análisis de algunas propiedades psicométricas de la batería Luria-Inicial en una muestra de escolares potosinos. *BOL PEDRI-ATRC*, 49, 35-40. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgibin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=25786>
- Delgado, A. (2002). Estudio Psicométrico Del Test De Matrices Progresivas De Raven A Colores En Estudiantes De Primaria De Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(2), 43-54. Recuperado de <http://revistas-investigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/download/5069/11627>
- Dutton, E., Attallah, S., Madison, G., Sayed, E., & Mohammed, M. (2018). Sex differences on Raven's Standard Progressive Matrices within Saudi Arabia and across the Arab world: Females' advantage decreases from childhood to adolescence. *Personality and Individual Differences*, 134, 66-70. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/journal/personality-and-individual-differences/vol/134>
- Escurre, L., & Delgado, A. (2010). Análisis psicométrico del Test de Matrices Progresivas Avanzadas de Raven mediante el Modelo de Tres Parámetros de la Teoría de la Respuesta al Ítem. *Persona*, (13), 71-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/1471/147118212004/1>
- Fernández M., & Mercado, S. (2014). Datos normativos de las Matrices Progresivas Coloreadas en niños indígenas yaquis. *Anuario de Psicología*, 44(3), 373-385. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/download/11131/13852>
- Ivanovic, R., Forno, H., Duran, M., Hazbún J., Castro, C., & Ivanovic, D. (2000). Estudio de la capacidad intelectual (Test de Matrices Progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años, antecedentes generales, normas y recomendaciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53 (1), 5-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356766>
- Lohman, D., Korb, K., y Lakin, J. (2008). Identifying academically gifted English-language learners using nonverbal tests: A comparison of the Raven,

- NNAT, and CogAT. *Gifted Child Quarterly*, 52, 275-296. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0016986208321808>
- Lynn, R., Abdalla, S., & Al-Shahomee, A. (2008). Norms for the Progressive Matrices for Libya and Tunisia. *Mankind Quarterly*, 49, 71-77. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279540705_Norms_for_the_Progressive_Matrices_for_Libya_and_Tunisia
- Mansilla, C., Vásquez, D. y Estrada, C. (2012). Pertinencia normativa del Raven para la evaluación de población infantojuvenil socialmente vulnerable. *Terapia Psicológica*, 30(1), 73-80. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082012000100007
- Méndez, C. y Palacios, P. (2008). Baremos Aguascalientes (2000-2001). Estandarización del Test de Matrices Progresivas de Raven, Escala Coloreada (MPC). En J. C. Raven, J. H. Court y J. Raven (Eds.), *Test de Matrices Progresivas. Carpeta de Evaluación. Escala Coloreada*. Buenos Aires: Paidós.
- Raven, J., Court, J., & Raven J. (1993). *Test de Matrices Progresivas: Escalas coloreada general y avanzada: Manual*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Spearman, C. (1927). The Nature of "intelligence" and the principles of cognition (2da ed.). Londres: MacMillan.
- Valadez, M., Meda, R., & Zambrano, R. (2006). Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuelas públicas. *Revista de Educación y Desarrollo*, (5), 39-45. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/5/005_Valadez.pdf
- Wicherts, J., Dolan, C., Carlson, J., & Van der Maas, H. (2009). Raven's test performance of sub-Saharan Africans: Average performance, psychometric properties, and the Flynn Effect. *Learning and Individual Differences*. Recuperado de http://www.iapsych.com/iq_mr/fe/LinkedDocuments/wicherts2010.pdf

Capítulo VII

Relación entre la familia y escuela: Perspectiva de los profesores

*Claudia Valeria Padilla Borboa,¹ María Luisa Madueño Serrano,²
Lorena Márquez Ibarra,³ Agustín Manig Valenzuela⁴*

Resumen

En la actualidad es necesario que los miembros de la familia se involucren en la escuela de sus hijos (as), debido a que es un factor que puede contribuir al éxito académico de los estudiantes. Sin embargo, estudios recientes indican que las familias se encuentran mayormente interesadas en realizar acciones para ayudar académicamente a sus hijos desde casa en lugar que en la escuela. El propósito de investigación fue comprender la relación entre la familia y escuela a partir de la experiencia de los profesores de una escuela secundaria. La investigación es cualitativa y se desarrollaron ocho entrevistas semiestructuradas de final abierto. Los hallazgos refieren que preponderadamente son las madres y los padres quienes se comunican con la escuela, la relación entre familia-escuela se ve afectada por diversos factores y la comunicación es un beneficio cuando existe una relación familia-escuela. Se concluye que la relación establecida por la familia y escuela se ha modificado a través de los años, y actualmente se ve afectada por factores económicos, a partir de interés parental y de tipo familiar, lo anterior, incide en el bajo rendimiento académico; por otra parte, se identificó que la comunicación entre los actores educativos incrementa cuando la familia colabora en las instituciones educativas.

Palabras clave: participación de la familia, profesores, relación familia escuela, educación secundaria.

Introducción

La participación de las familias en la educación es una base fundamental para el desarrollo integral y éxito de los estudiantes. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2004) la participación familiar en la educación es concebida como la oportunidad de incidir, decidir, opinar, así como de actuar en diversos campos educativos en acuerdo previamente con docentes y otros agentes educativos. Colás y Contreras (2013) mencionan

^{1,2,3,4} Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México

que la implicación familiar impacta en todos los contextos educativos en los que se encuentran inmersos los estudiantes ya sean formales o informales. También, Valenzuela y Sales (2016) señalan que la implicación activa de los padres requiere la colaboración con los centros escolares para potencializar el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes.

La relación establecida entre la familia y el centro educativo beneficia el rendimiento académico de los estudiantes. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), establece que el apoyo de los padres de familia es un factor clave en el desempeño escolar de los estudiantes, el cual, puede mejorarse a partir del involucramiento de los padres con la escuela. Cuando se incluye a la familia en los procesos educativos, mejora el desarrollo académico y social de los estudiantes (Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE], 2017). Para establecer una relación entre familia y centro educativo, el docente es el actor mediador para fortalecer dicho vínculo (Ortega y Cártamo, 2018).

Para los docentes, este interés es una variable que distingue a las familias que participan de las que no lo hacen (Llevot y Bernad, 2015). A este respecto, Solís y Aguiar (2017) reportan que las familias se encuentran más interesadas en realizar actividades con sus hijos desde el hogar, que en la escuela. En este sentido, los resultados presentados por Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) en 2015 indican que solamente el 58% de las familias han conversado por iniciativa propia con el profesor para conocer aspectos relacionados con el comportamiento y progreso de sus hijos, y sólo el 65% conversan con el profesor sobre aspectos relacionados hacia el apoyo que pueden dar desde casa a sus hijos (as) para generar un aprendizaje (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016).

En este orden de ideas, desde la postura del profesorado, existe una tensión constante en la relación que genera la familia con la escuela debido a que requieren de su colaboración (Moreno, 2010). García-Bacete (2006), indica que para los profesores, la relación y colaboración entre la familia y la escuela no es la deseable, porque requieren que la familia sea la que colabore y contacte a la institución educativa. En este sentido, Martín y Guzmán (2016), indican que las instituciones educativas no invitan a los padres a que colaboren, lo que abona a la escasa participación de los padres en las instituciones educativas.

Por lo anterior, es deseable desde diversas aristas que la familia sea quien tome la iniciativa de acercarse a la escuela, pero a su vez, la escuela tiene una responsabilidad respecto al involucramiento familiar. En el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria publicado en el Diario Oficial de Federación (DOF, 2017) se indica que las familias cuentan con un rol significativo para el buen funcionamiento de las instituciones educativas, sin dejar de lado la responsabilidad de los

profesores y directivos que a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son quienes toman decisiones adecuadas para facilitar la colaboración con los padres de familia en tareas y actividades que refuercen los resultados educativos.

Es conveniente mencionar que el rol de la familia en la educación potencializa el éxito académico de los estudiantes; en dicho sentido, el estudio permitirá contar con una visión más amplia del fenómeno en cuestión, dado que se considerará la voz de los docentes participantes, desde sus narrativas centradas en las prácticas. Lo que además, podrá servir como reflexión de otros docentes sobre su quehacer ante situaciones similares. A partir de lo anterior se busca comprender la relación entre la familia y escuela a partir de la experiencia de los profesores de una escuela secundaria de Cd. Obregón, Sonora.

Método

Es una investigación interpretativa en la que se busca lograr la obtención de información a partir de una situación real y verdadera desde lo que las personas expresen en su sentir (Álvarez-Gayou, 2009). Se empleó el método biográfico narrativo porque permite la obtención de información definida a partir de un tema de interés particular, posibilitando la recuperación experiencias (Manig, Márquez, y Madueño, 2018).

Participantes

Los participantes son docentes de una escuela secundaria pública, ubicada en Cd. Obregón, el total de participantes fueron ocho docentes, sus edades oscilan entre los 32 y los 58 años; su experiencia como docente fluctúan entre los 10 y los 26 años. Todos los participantes son del género femenino y cuentan con contrato por plaza base.

Técnicas

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas para recuperar relatos desde las experiencias vividas de los participantes (Bertaux, 2005) y para ello se requiere dejar fluir la conversación prestando atención a detalles mencionados por el informante para brindar continuidad a los relatos expuestos. Se utilizó una guía para la entrevista, la cual consistió en cuatro preguntas detonantes: a) ¿por lo regular con que miembro de la familia conversa o interacciona para abordar temas relacionados con la educación del estudiante?, b) ¿existen otras figuras familiares que se involucran o se interesan en la educación de los hijos?, c) ¿cómo considera que debería ser la relación entre la familia y la escuela?, y d) ¿cuáles resultados considera que ha obtenido por tener una relación con la familia?

Procedimiento

Para la apertura al campo se contactó a un portero; quien fue el contacto directo con la institución y se solicitó formalmente el acceso al campo con la autoridad de la institución. Posteriormente, una vez obtenida la autorización, se llevó a cabo la presentación con los docentes a quienes se les brindó el propósito del estudio y se formalizó el consentimiento informado.

Análisis de datos

El análisis de contenido se llevó a cabo a través del procedimiento desarrollado por Madueño, Márquez, Manig, y Tapia (2014). Para lo anterior, primeramente se realizó un análisis vertical en el que se distingue el relato por cada participante para recuperar fragmentos y reducir la información; se continuó con la identificación de categorías, y posteriormente se desarrolló un análisis horizontal para identificar recurrencias y particularidades entre sujetos, finalmente se describieron e interpretaron las narrativas e integraron las reflexiones finales.

Rigor metodológico

Los criterios de calidad utilizados, se basan en Salgado (2007), los cuales son consistencia lógica, credibilidad y auditabilidad. Con relación a la consistencia lógica se eligió una estrategia metodológica congruente con el estudio. Es decir, se recurrió al método biográfico narrativo a través de los relatos centrados en la práctica para recuperar la perspectiva del profesor, con respecto a la credibilidad se cotejaron los audios y las transcripciones fueran congruentes. Asimismo, en la auditabilidad se cuidó que todos los documentos que concentran el proceso de recuperación de información se encuentren resguardados.

Resultados

Los resultados de la presente investigación, se describen a partir de tres categorías: miembros de la familia involucrados en el proceso de participación; participación actual de las familias en la educación de sus hijos (as); y comunicación: beneficio del involucramiento familiar en la educación de los hijos (as)

Miembros de la familia involucrados en el proceso de participación

Los participantes coincidieron que, por lo general, la mayoría de las veces la madre es la que asiste a la institución educativa para pedir información sobre el estudiante (P01; P02; P03; P04; P06; P07; P08). Los participantes P01; P02; P04; P07 indican que, en pocas ocasiones o rara vez, son los papás quienes se acercan a la escuela para conocer aspectos relacionados con el estudiante. Es decir, tanto padre

y madre, preponderantemente se acercan más a la escuela, así lo expresó la participante P05 al responder: *“tanto madre como padre participan”*; sin embargo, como lo han reportado otros estudios (Solís, y Aguiar, 2017), de acuerdo con lo narrado por los docentes, las madres son quienes lo hacen con mayor frecuencia.

También se identifica la presencia de otros familiares, el P05 menciona:

“Hay niños que por los motivos que sea viven con la abuela. O que hay niños que con la hermana (...) y hay papás que vienen y los inscriben o bien llegan y dicen –ha es que yo soy la tutora, soy la abuela vivo con él-. Entonces, la persona que los venga a inscribir y que diga que es el tutor, padre, madre, abuelita o tía a esos son a los que nos dirigimos en un momento dado”.

Es decir, P05 hace alusión a otro integrante de la familia con el que mantiene comunicación, en este caso se considera como tutor (a) del estudiante, este rol recae, por lo regular, en la abuela(o), hermana(o), tía(o), o la persona que inscriba al estudiante en la institución educativa.

Participación actual de las familias en la educación de sus hijos (as)

En esta categoría, se hace referencia a la participación que tiene la familia en la educación de los hijos en la actualidad. La participación familiar en las instituciones educativas se encuentra permeada por la situación económica, interés familiar y falta de integración familiar. Los profesores mencionan que desde que la madre se encuentra inmersa en el área laboral, por situaciones económicas, el involucramiento de las familias en las escuelas ha decaído significativamente. Ejemplo de lo anterior, son relatos que se presentan a continuación:

A manera de reflexión, la participante P06 expresaba: *“¿Será en el tiempo en el que estamos viviendo, que mamá tiene que salir a trabajar?, [y continúa su reflexión a manera de pregunta] ¿será la situación económica?, no sé, pero hay mucho descuido como papás sobre los niños (...) El papá está trabajando, ¿ya quién viene a ver esa situación”*.

Desde otro relato, refiriendo cómo era antes la participación de los padres, se dijo:

“Se hacían invitaciones a todos los papás. Igual había mayor participación, ellos mismos decían; yo pongo esto, yo puedo traer esto, yo apoyo con esto [refiriéndose a la forma de participación en otros tiempos] cosa que tampoco, ya no se ve, entonces son, son muchas las situaciones que han cambiado” (P01).

Otro participante comentó: *“es que ahorita, con los padres de familia que trabajan están muy desatendidos los alumnos como hijos”* (P07). Es decir, los padres por sus compromisos profesionales desatienden académicamente a sus hijos, por la carga laboral. A partir de lo anterior, los participantes reflexionan sobre casos específicos en los que consideran que existen factores que pueden afectar el involucramiento familiar en la educación de los hijos (as); sin embargo, los docentes, no justifican la falta de atención académica y comunicación en esos “casos”.

Por otra parte, al indagar en la relación que tiene la familia con la escuela, se dijo que el interés es un factor que potencializa la participación familiar en la escuela. La inmersión de las madres al campo laboral se asocia con la falta de interés por conocer aspectos relacionados con su hijo (a) en la escuela, y a su vez, con la afectación del desempeño académico de los estudiantes. Ejemplo de lo anterior, es lo narrado por el participante P04:

“Ya se desaparecen las mamás y no vuelven pues [refiriéndose que no regresan a la escuela], ahí ya se pierde la intención de que el alumno salga bien [por parte de las madres], poco interés veo en las mamás yo, la verdad poco interés”.

También se mencionó que actualmente los papás (madres, padres o tutores) no tienen tiempo para sus hijos (as), evadiendo su responsabilidad académica:

“Hay papás incluso que no vienen a recoger las boletas, no quieren saber cómo anda el hijo pero repito son minoría [hace énfasis en que son algunos casos] pero si se dan [casos en que los padres desatienden a sus hijos] y cada ciclo escolar que pasa, se da más [casos de falta de atención] este tipo de niños que los papás no se dan tiempo o no pueden atenderlos como es académicamente [haciendo alusión a lo que debería ser idealmente]” (P05). Es decir, a partir de la falta de interés y responsabilidad de los padres, atribuido a las cargas laborales, el desempeño de los estudiantes es afectado, por la falta de atención necesaria.

A partir de la experiencia con la que cuentan los docentes, se mencionó que actualmente las mamás, papás o tutores, manifiestan menor interés en que sus hijos (as) desarrollen un mayor rendimiento académico, esto señalando que se refieren a casos especiales en los que se percibe poco interés en los familiares, lo que a su vez, para los docentes se ve degradado en el seguimiento que deberían tener los apoderados hacia el estudiante. Aunque, se refieren casos especiales con relación al desinterés, se enfatiza que cada año disminuye la colaboración de las familias.

Además, los profesores relacionan la participación actual con las situaciones personales de los estudiantes. Destacan que actualmente las familias se encuentran cons-

truidas de forma disfuncional o que existe falta de integración familiar, lo que, desde su perspectiva, es un factor que afecta la atención que le brindan las familias a sus hijos (as), específicamente, en lo académico, y por lo tanto, el involucramiento que tienen en la escuela. Los relatos proporcionados por los docentes se presentan a continuación:

“La mayoría de los niños viven ya sea con la abuelita, la tía, la mamá o el papá, con un sólo miembro familiar y pues, no tienen por lo tanto la atención que deberían de tener [como la que tuvieran si pertenecieran a una familia funcional], se entiende por la situación actual de la sociedad, a manera de reflexión menciona pero, pues igual, se ve mermado el aprovechamiento escolar [sin justificar que afecta a los estudiantes]” (P01). La profesora destaca el valor que tienen los miembros de la familia en la educación de los estudiantes, destacando la consecuencia por no brindar atención suficiente a sus hijos (as).

Desde lo narrado por el participante P03, se destaca la reflexión ante la situación actual de los estudiantes:

“Sería formidable que todos participaran [padres, madres o tutores así como maestros y alumnos], pero ahorita en la actualidad, casi la mayoría de los muchachitos que asisten a esta escuela son de familia disfuncional (...) y esos son problemas muy fuertes en estos tiempos (...) no hay tanta atención hacia los muchachos [refiriéndose a los estudiantes]” (P03). Lo que considera a partir de su experiencia, es un factor que ha impactado negativamente el desempeño de los estudiantes.

En estos resultados se destaca, que existen factores como el contexto familiar, demandas laborales, falta de interés y responsabilidades, las cuales han potencializado el cambio en la participación de las familias con las escuelas.

Comunicación: beneficio del involucramiento familiar en la educación de los hijos (as)

Los participantes relatan que cuando las familias se involucran en la escuela se obtiene un incremento en la comunicación entre el estudiante y su familia. A este respecto, el participante P02, relató:

“Todos los papás [refiriéndose a cualquier miembro de la familia que participa] cada quien tiene su obligación, su responsabilidad, sus problemas y demás, pero sí a un padre logré moverle el tapete [hacerlo reflexionar sobre su actuar en la escuela] pues ya la hicimos (...)”

Se le cuestionó al P02 sobre los cambios que percibe cuando el familiar se involucra en la escuela, a lo que narró: *“las relaciones entre el papá [cualquier miembro de la familia que participa] y el hijo cambian son más cercanas [a partir de que se acerca a la institución educativa]”*. Es decir, cuando los miembros de la familia se involucran en las escuelas, los actores educativos que se encuentran involucrados, se ven favorecidos con el incremento en la comunicación.

Lo comentado por el P03 reitera como beneficio la mayor comunicación, entre docente y estudiante, y entre docentes con papás, mamás o tutores:

“Ellos se hacen más responsables [los estudiante] y se comunican más con sus papás y sus papás (...) tienen respuesta hacia lo que uno hace [refiriéndose él como docente] (...) a los papás también los he invitado a que platiquen con sus hijos (...). Eso me ha funcionado y me ha funcionado muy bien”. Cuando, todos los actores educativos, siendo padres, madres, tutores, docentes y estudiantes, cuentan con una comunicación efectiva, se obtienen resultados que impactan positivamente en los estudiantes.

Por su parte el P05, dijo lo siguiente:

“Incluso tengo un grupo en el que el papá me llama y me dice -¿es cierto maestra que no va a ver clases?- [el padre del que habla la participante es porque ha estado trabajando cercanamente por una situación desfavorecedora de la estudiante]; es el padre de una niña que dejó de venir tres meses y la rescaté [consiguió que la estudiante no desertara de la secundaria], y ahí estamos trabajando con el papá y yo por teléfono, cuando me habla, y el padre le dice: mi hija no va a ir maestra (...) se apoyan en mí [las familias], a manera de reflexión la docente continua diciendo: son casos, no en todos los casos, le doy clases a 185 alumnos, si acaso uno o dos ahí estoy con los papás [trabajando cercanamente para beneficiar el desempeño de los estudiantes] sí entonces lo que me queda es la satisfacción tan grande de que (...) por mi trabajo que lo amo, la mayoría de los padres de familia que citamos, en mi caso avanza”.

En este sentido, el profesor reflexiona acerca de su actuar y los resultados que ha traído involucrar a los miembros de la familia. Esto es, un avance que ha implicado aspectos con impactos positivos para el profesor, la familia y por tanto al estudiante como la comunicación y un mejor rendimiento académico. En dicha reflexión por parte de los profesores, se destaca la valoración que le brindan a la comunicación, y a su vez, el compromiso que se genera en los miembros de la

familia a partir de la generación de una relación efectiva entre la familia y escuela, siendo el docente el representante principal de la escuela para involucrar a los miembros de la familia, siempre considerando como principal objetivo favorecer el desempeño académico de los estudiantes.

Entre las principales recurrencias presentadas por los participantes entrevistados se encuentra que las madres de familia son quienes participan con mayor frecuencia, también entre los relatos se destaca que actualmente el interés que muestran los miembros de la familia para participar en la escuela de sus hijos (as) es un factor que distingue a las familias que participan de las que no lo hacen, lo que a su vez, impacta en el desempeño académico de los estudiantes. Por otra parte, una de las particularidades de estos resultados fue que cuando los docentes implementan acciones para potencializar la participación de las familias se obtiene una mayor comunicación entre docentes-familia y familia-estudiante lo que beneficia en el rendimiento académico del estudiante.

Discusión

Los miembros de la familia son claves en el desempeño académico de los estudiantes (Valanzuela y Sales, 2016). A pesar de esto, entre los hallazgos se destaca que la familia mantiene una relación distanciada con los docentes; lo cual es asociado con el bajo rendimiento académico de los estudiantes.

Martín y Guzmán (2016), reportan que las instituciones educativas no invitan a participar a los padres, y esto se relaciona con su resistencia por participar. Sin embargo, en los resultados identificados, los profesores mencionan que ellos son quienes invitan mayormente a los padres a colaborar en la escuela, esto a través de eventos, o charlas con las familias. Por otra parte, los profesores consideran que el interés de los padres es un elemento que potencializa el involucramiento familiar, lo que coincide con el estudio de Llevot y Bernard (2015), aunque también se devela el desinterés de los padres para colaborar en la escuela de sus hijos (as), lo cual se asociado con factores económicos.

A partir de lo anterior, aunque actualmente exista una relación distanciada entre la familia y la escuela por factores como la economía (exceso de labores); falta de interés e inclusive desintegración familiar. Cuando, existen casos en que hay una relación positiva entre la familia y escuela se obtienen beneficios entre los que destaca la comunicación y el compromiso, y en ese sentido, se dice que impacta positivamente en el desempeño académico de los estudiantes.

Entre las principales aportaciones de este estudio es que brinda una mirada que ayuda a comprender la relación entre la familia y escuela, develando quiénes son los miembros de la familia que participan en dicha relación, y cómo; lo

anterior es útil como elemento de análisis hacia la búsqueda de alternativas para replantear o generar acciones que mejoren la relación entre familia y escuela. Por otro lado, entre una limitante de los resultados del estudio, es que sólo contempló la perspectiva de profesores de una institución, por lo que se recomienda complementar estos resultados a partir de otros estudios y/o ampliar el presente estudio con una muestra más amplia para contar con diversas miradas sobre el fenómeno.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós
- Bertaux, D. (2005). *Histoires de vie ou récits de pratique? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris: CORDES
- Colás, P., & Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. doi: 10.6018/rie.31.2.171031
- Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE]. (2017). *Dirección de Comunicación y Cultura. Monitoreo Conafe 2017*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment_data/filename/234719/monitoreo_conafe_27junio2017.pdf
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Recuperado de dof.gob.mx/nota_to_doc.php%3Fcodnota%3D5488338
- Galvis, L. (2011). *Pensar la familia de hoy*. Colombia: Ediciones Aurora
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(34), 247-265. doi:10.1174/113564 006779173000
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2016). *México en PISA 2015*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761/8304>
- Madueño, M. L., Márquez, L., Manig, A., & Tapia, C. S. (2014). El aprendizaje en la práctica del profesor universitario: proceso crucial en la formación de la identidad docente. En S. B. Echeverría, M. T. Fernández, E. Ochoa, y D. Y. Ramos (Comps.), *Ambientes de aprendizaje y contexto de desarrollo social* (pp. 129-140). México: Pearson
- Manig A., Márquez, L., & Madueño, M. L. (2018). *Métodos de investigación cualitativa. La comprensión de las voces de los actores en ambientes educativos*. México: Pearson
- Martin, C., & Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99843455004.pdf>
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 241-255. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL3.pdf>

- Olivia, E., & Villa, V. J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf
- Ortega, M. D., y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. doi:10.18800/educacion.201801.006
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit, Revista de Psicología*, 13, 71-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Solís, F., & Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Educación*, (49), 1-22. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00013.pdf>
- Valanzuela, C., & Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5600284.pdf>

Capítulo VIII

Propiedades psicométricas de una escala para medir autocontrol en el acoso escolar (EMAAE)

*Daniela Fimbres Celaya,¹ Fernanda Inéz García Vázquez,²
Angel Alberto Valdés Cuervo,³ Christian Sambir Grijalva Quiñonez⁴*

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar las propiedades psicométricas de una escala desarrollada para medir autocontrol en situaciones de acoso escolar en adolescentes. Participaron 120 estudiantes de secundarias públicas de un municipio del sur de Sonora, 59 del sexo femenino (49.2%) (M edad = 13.15, DE = 1.096 años) y 61 del masculino (50.8%) (M edad = 13.03, DE = 1.095 años). Se calculó un modelo factorial confirmatorio. Se encontró un buen ajuste de un modelo unidimensional conformado por seis ítems. La fiabilidad medida con el Alfa de Cronbach fue aceptable. Se concluyó que la escala cuenta con evidencias de validez y fiabilidad suficientes para la medición del constructo en adolescentes mexicanos.

Palabras claves: medición, validez, autocontrol, acoso escolar.

Introducción

El acoso escolar, que involucra agresiones intencionales y repetidas entre estudiantes (Olweus, 2003), es un problema alrededor del mundo (Fry et al., 2018; Martínez, 2018). Un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OECD], 2017), afirma que México ocupa uno de los primeros lugares en casos de acoso escolar en la educación básica en Latinoamérica.

El autocontrol es una variable importante en el estudio del acoso escolar (Chui, Choon y Chan, 2015). Se ha constatado que un bajo autocontrol se relaciona positivamente con la agresión entre pares (Chen y Astor, 2010; Unnever y Cornell, 2003; Vazsonyi et al., 2012; Wing y Heng, 2013); también la evidencia sugiere que un elevado autocontrol es un factor de protección contra la agresividad (Ferrel, Cuan, Londoño y Ferrel, 2015). El autocontrol involucra la capacidad

^{1,2,3,4} Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México

para regular las acciones, las emociones y controla los impulsos (Dixon y Tibbetts, 2009; Tangney et al., 2004).

Aún persisten inconsistencias en la medición del autocontrol (Banfield, Wyland, Macrae, Munte y Heatherton, 2004) referentes a (a) las técnicas para la medición del autocontrol, ya que se evalúa mediante pruebas de tareas de función ejecutiva (ej., London test; Shallice, 1982), de tareas de gratificación (ej., Stop-signal paradigm; Logan, 1994) y cuestionarios de auto-reporte (ej., Self-Control Scale; Tangney, Baumeister y Boone, 2004); (b) la estructura interna de las escalas, se reportan modelos unidimensionales (Garrido, Cupani y Arbach, 2017; Tangney et al., 2004), de dos (Ferrari, Stevens, & Jason, 2009), tres dimensiones (Ercoskun, 2016) y cinco dimensiones (Tangney et al., 2004); y (c) el enfoque de la escala, ya que evalúa de manera general (Tangney et al., 2004) o contextual (Casullo, 2012).

Se identificaron además ciertas limitaciones en las mediciones del autocontrol existentes: (a) se localizaron únicamente cuatro que miden el autocontrol en adolescentes; Moon et al., 2008 realizó una investigación con 655 adolescente (Moon, Hwang, & McCluskey, 2008), con una muestra de 296 adolescentes para examinar si el bajo autocontrol está relacionado significativamente con el físico, psicológico y conductas generales de bullying (Moon y Alarid, 2014), por otro lado, Unnever y Cornell (2003) midieron el autocontrol en muestra de 1 315, en otra investigación se exploró la asociación entre la perpetración y la victimización del bullying y el nivel de autocontrol en una muestra de 365 adolescentes (Wing y Heng, 2013); y (b) no se localizaron estudios realizados en México que reporten propiedades psicométricas de escalas para medir el autocontrol en adolescentes en situaciones de acoso escolar.

En la literatura existen diversas medidas de autocontrol (Duckworth y Kern, 2011). Algunas de las escalas de auto-reporte más empleadas para la medición de este constructo son la Low Self-Control (LSC; Grasmick, Tittle, Bursik y Arneklev, 1993), la Barratt Impulsiveness Scale (BIS; Patton, Stanford y Barratt, 1995) y la Self-Control Scale (SCS; Tangney et al., 2004). La versión original de la Self-Control Scale (SCS; Tangney et al., 2004), se conforma por 36 ítems distribuidos en cinco dimensiones. Aunque existen numerosos estudios que reportan validaciones de escalas de medición del autocontrol (Garrido et al., 2017; Maloney, Grawitch y Barber, 2012; Piquero, MacIntosh y Hickman, 2000; Pilarska, 2018; William, Fletcher y Ronan, 2007), no se encontraron estudios que validen la escala para medir el autocontrol en situaciones de acoso escolar.

En este contexto, se pretende desarrollar una escala unidimensional corta con propiedades psicométricas adecuadas para medir el autocontrol en situaciones de acoso escolar (EMAAE). Para la selección de los indicadores de autocontrol medidos en la EMAAE se tomaron en cuenta ciertas consideraciones, en primer lugar, se

procuró coherencia con la escala propuesta por Tangney et al. (2004), debido a la frecuencia con que se emplea la escala para medir el constructo (Cooper, Seibert, May, Fitzgerald y Fincham, 2017; Ent, Baumeister y Tice, 2015; Han, Geng, Jou, Gao y Yang, 2017). Para cumplir con el propósito del estudio en primer lugar se analiza la validez de constructo de la escala mediante un análisis factorial confirmatorio. También, se verificó la consistencia interna de los puntajes de la escala mediante el Alfa de Cronbach. Se espera que se confirme el ajuste del modelo de medición unidimensional y la fiabilidad de los puntajes.

Método

Participantes

Se seleccionaron de forma no probabilística 120 estudiantes de secundaria de una ciudad del sur del estado de Sonora, México. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de los tres grados de secundaria, 59 del sexo femenino (49.2%) ($M = 13.15$, $DE = 1.096$ años) y 61 del masculino (50.8%) ($M = 13.03$, $DE = 1.095$ años). Las edades de los participantes se encontraron comprendidas entre los 12 y 15 años ($M = 13.09$; $DE = 1.092$).

Instrumentos

Autocontrol en situaciones de agresión. Se desarrolló la *Escala para Medir el Autocontrol en Situaciones de Acoso Escolar* (EMAAE). Esta se conforma por seis ítems (ej., *cuando mis compañeros me amenazan intento hablar con ellos*). Se utilizó un formato de respuesta tipo Likert (*nunca* = 0, *casi nunca* = 1, *a veces* = 2, *casi siempre* = 3, *siempre* = 4).

Procedimiento

Se les comunicó el objetivo del estudio a las autoridades correspondientes de las escuelas participantes y se les solicitó permiso para ingresar a los planteles. Posteriormente, se les explicó el objetivo a los estudiantes y se les informó de la confidencialidad de los datos. La administración de los cuestionarios se realizó en las aulas de los participantes de manera grupal.

Análisis estadísticos

Se calcularon las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de los ítems. Posteriormente, se estimó el Alfa de Cronbach para obtener la consistencia interna de la escala. Finalmente, se calculó un análisis confirmatorio (AFC) en el programa AMOS v. 23.

Resultados

En la Tabla 1 se presentaron las medias, desviaciones, asimetría y curtosis de los ítems de la escala de autocontrol. Los valores de asimetría y curtosis indican que existe normalidad en la distribución de los puntajes de las variables.

Tabla 1. Medias, Desviaciones estándar, Asimetría y Curtosis de los Reactivos de la (EMAAE)

Reactivos	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
1. Si mis compañeros me amenazan intento hablar con ellos.	0.51	0.87	1.82	2.80
2. Cuando me esconden mis cosas (mochilas, lápices o colores) guardo la calma.	0.81	1.08	1.34	1.05
3. Si mis compañeros me excluyen les pregunto el motivo.	1.73	1.29	0.29	-0.89
4. Cuando me hacen enojar puedo mantener la calma.	0.82	1.05	1.04	0.29
5. Cuando me insultan intento arreglar el problema sin exaltarme.	1.00	1.18	0.94	-0.04
6. Cuando me golpean, evito responder de la misma manera.	1.36	1.18	0.61	-0.379

Análisis factorial confirmatorio

Se calculó un modelo factorial confirmatorio con el procedimiento de estimación de máxima verosimilitud. Se utilizó el método de análisis Bootstrap del Amos con 2000 repeticiones con un intervalo de confianza del 95%, para favorecer que los resultados no se afecten por problemas de normalidad. Se apreció que los pesos factoriales de los reactivos resultaron significativos (ver Figura 1). Los resultados del análisis confirmatorio indican que los índices de ajuste fueron satisfactorios, lo que verifica el ajuste del modelo de medición a los datos ($X^2 = 9.64$, $gl = 8$, $p = 0.291$; SRMR = 0.05; AGFI = 0.93; TLI = 0.98, CFI = 0.99; RMSEA = 0.04, IC 90 [0.001, 0.120]).

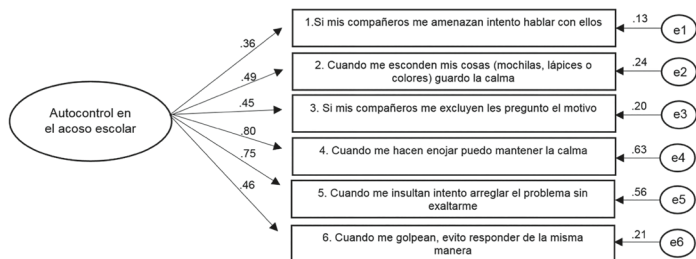


Figura 2. Resultados del cálculo del análisis factorial confirmatorio para medir autocontrol

Análisis de Fiabilidad

El análisis de fiabilidad se realizó mediante el Alfa de Cronbach (α), que para la escala en cuestión fue de 0.74. Los resultados indican que el valor obtenido para el α es aceptable (Elosua y Zumbo, 2008).

Discusión

En el presente estudio se examinaron las evidencias de validez y la fiabilidad de una escala para medir autocontrol en situaciones de acoso escolar (EMAAE) en adolescentes mexicanos. Los resultados confirman que la EMAAE posee propiedades psicométricas adecuadas para la medición del constructo autocontrol. Este hallazgo es consistente con aquellos estudios que reportan un modelo unidimensional del autocontrol (Garrido et al., 2017; Tangney et al., 2004).

Aunque el presente estudio constituye un aporte a la medición del autocontrol en adolescentes presenta ciertas limitaciones: en primer lugar, la escala es un instrumento de auto-reporte, lo que implica que sus respuestas pueden ser influidas por la deseabilidad social; en segundo lugar, no se consideraron otros modelos teóricos de autocontrol, puntualmente los indagan en la estructura de tres factores: Assessing Self-Control Scale (Willems et al., 2018). Por último, la muestra seleccionada corresponde a una zona geográfica particular del noroeste de México, lo que hace difícil que los resultados puedan generalizarse.

Finalmente, esta investigación contribuye desde el punto de vista práctico al estudio de la violencia escolar mediante un instrumento breve y con índices adecuados de fiabilidad y validez para la medición del autocontrol en situaciones de acoso escolar en educación secundaria en México.

Referencias

- Banfield, J., Wyland, C. L., Macrae, C. N., Munte, T. F., & Heatherton, T. F. (2004). *The cognitive neuroscience of self-regulation*. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *The Handbook of self-regulation* (pp. 62–83). New York, NY: Guilford Press.
- Casullo, G. L. (2012). Estudio sobre las relaciones vinculares entre padres e hijos adolescentes y su relación con la percepción del autocontrol frente al riesgo. *Revista Diagnósis*, (9), 25–32. Recuperado de <http://www.revistadiagnosis.org.ar/index.php/diagnosis/article/view/111>
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2010). School violence in Taiwan: Examining how Western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(8), 1388–1410. doi:10.1177/0886260509354576
- Chui, W. H., Choon, H., & Chan, O. (2015). Self-control, school Bullying Perpetration, and Victimization among Macanese Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1751–1761. doi:10.1007/s10826-014-9979-3
- Cooper, A. N., Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2017). School burnout and intimate partner violence: The role of self-control. *The Official Journal of the International Society for the Study of Individual Differences*, 112, 18–25. doi:10.1016/j.paid.2017.02.047
- Dixon, M. R., & Tibbetts, P. A. (2009). The effects of choice on self-control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 243–252. doi:10.1901/jaba.2009.42-243
- Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, 45, 259–268. doi:10.1016/j.jrp.2011.02.004
- Elosua, P., & Zumbo, D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20 (4), 896–901 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720458> > ISSN0214-9915
- Ent, M. R., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (2015). *Trait self-control and the avoidance of temptation*. *Personality and Individual Differences*, 74, 12–15. doi:10.1016/j.paid.2014.09.031
- Ercoskun, M. H. (2016). Adaptation of Self-Control and Self-Management Scale (SCMS) into Turkish Culture: A Study on Reliability and Validity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1125–1145. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.itson.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1115019&lang=es&site=ehost-live>
- Ferrari, J. R., Stevens, E. B., & Jason, L. A. (2009). The relationship of self-control and abstinence maintenance: An exploratory analysis of self-regulation. *Journal of Groups in Addiction and Recovery*, 4, 32–41. doi:10.1080/15560350802712371.

- Ferrel, F., Cuan, A., Londoño, Z., & Ferrel, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18, 188–205. doi:10.17081/psico.18.33.65
- Fry, D., Fang, X. M., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X. D., Li, J. Y., Florian, L., & McCluskey, G. (2018). The relationship between violence in childhood and educational outcomes: a global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 75, 6–28. doi:10.1016/j.chiabu.2017.06.021
- Garrido, S., Cupani, M., & Arbach, K. (2017). Aplicación del modelo de escala de clasificación para examinar las propiedades psicométricas de la Self-Control Scale. *Psykhe*, 26(2). doi:10.7764/psykhe.26.2.980
- Grasmick, H. G., Tittle, C. R., Brusik, R. J., & Arneklev, Bruce, J. (1993). Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 30(5). doi:10.1177/0022427893030001002
- Han, L., Geng, J., Jou, M., Gao, F., & Yang, H. (2017). Relationship between shyness and mobile phone addiction in Chinese young adults: Mediating roles of self-control and attachment anxiety. *Computers in Human Behavior*, 76, 363–371. doi:10.1016/j.chb.2017.07.036
- Logan, G. D. (1994). On the ability to inhibit thought and action: A user's guide to the stop signal paradigm. In D. Dagenbch, & T. H. Carr (Eds.), *Inhibitory processes in attention, memory, and language* (pp. 189-239). USA: Academic Press
- Martínez, N. (2018). Contra el acoso escolar ¡Todos a una! Revista padres y maestro, (373), 40-25. Recuperado de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/8600>
- Maloney, P. W., Grawitch, M. J., Barber, L. K. (2012). The multi-factor structure of the Brief Self-Control Scale: Discriminant validity of restraint and impulsivity. *Journal of Research in Personality*, 46, 111-1115. Recuperado de <https://www.journals.elsevier.com/journal-of-research-in-personality>
- Moon, B., & Alarid, L. F. (2014). School bullying, low self-control, and opportunity. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(5), 839–856. doi:10.1177/0886260514536281
- Moon, B., Hwang, H.-W., & McCluskey, J. D. (2008). Causes of School Bullying. *Crime & Delinquency*, 57(6), 849–877. doi:10.1177/0011128708315740
- OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. PISA Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264273856-en
- Olweus, D. (2003). *Bullying and emotional abuse in the workplace*. Londres: Taylor and Francis.
- Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). Factor Structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology* 51(6). Recuperado de <http://>

- homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Factor-Structure-of-the-Bar-ratt-Impulsiveness-Scale.pdf
- Pilarska, A. (2018). Psychometric properties and correlates of the Polish version of the Self-Control Scale (SCS). *Polish Psychological Bulletin* 49 (1), 95–106. doi:10.2 4425/119476
- Piquero, A. R., Macintosh, R., & Hickman, M. (2000). Does self-control affect survey response? Applying exploratory, confirmatory and item response theory analysis to Grasmick et al.'s self-control scale. *Criminology*, 38(3), 897–930. doi:10.1111 /j.1745-9125.2000.tb00910.x
- Shallice, T. (1882). Specific impairments of planning. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 298, 199–209
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271–324. doi:10.1111/j.00223506.200 4.00263.x
- Unnever, J., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129–147. doi:10.1177/0886 260502238731
- Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D., & Cerna, A. (2012). Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 210–22. doi:10.1080/17405629.2011.644919
- Willems, Y. E., Dolan, C. V., van Beijsterveldt, C. E. M., de Zeeuw, E. L., Boomsma, D. I., Bartels, M., & Finkenaue, C. (2018). Genetic and environmental influences on self-control: Assessing self-control with the ASEBA Self-Control Scale. *Behavior Genetics*, 48(2), 135–146. doi:10.10 07/s10519-018-9887-1
- Wing, H. C., & Heng, C. C. (2013). Association between self-control and school bullying behaviors among Macanese adolescents. *Journal of Child Abuse & Neglect*, 37, 237–242. doi:10.1016/j.chiabu.2012.12.0 03

Capítulo IX

Participación familiar en la educación de estudiantes de primaria pertenecientes a contextos vulnerables

Eliana Guadalupe Félix López,¹ Lorena Márquez Ibarra²

Resumen

Se buscó comprender la participación familiar de estudiantes de primaria con alto rendimiento académico pertenecientes a contextos vulnerables de Ciudad Obregón. Se entrevistaron a siete madres de familia. Mediante un análisis de contenido temático se encontró que las vivencias en relación con la participación en la educación de los hijos van forjando un estilo de vida propio entre las madres de familia. Asimismo, el valorar como importante la educación y reconocer su condición social las lleva a movilizarse y a ganar protagonismo en la escuela. Se concluye que la forma y grado de participación de la familia en la educación de los estudiantes con altos desempeños, potencian en ellos hábitos y valoraciones que se mantienen en su trayectoria escolar. Su condición de vulnerabilidad las lleva a reconocer las prebendas que el destacar académicamente les provee.

Palabras clave: participación familiar, contextos vulnerables, investigación cualitativa, fenomenología participativa, entrevista semiestructurada.

Introducción

La investigación y la experiencia en el área educativa recalcan que los procesos desarrollados dentro del aula se constituyen como el elemento principal en la educación, dado que inciden en el desarrollo óptimo de los alumnos (Román, 2010). Si bien la educación no es la única llave para cambiar la situación educativa de un país, es necesario disponer de todos los medios geográficos posibles para evitar que las desigualdades aumenten. En este sentido, los espacios educativos deberían redoblar los esfuerzos encaminados a equiparar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y con ello generar mejores condiciones de aprendizaje (Echeita y Duk, 2008).

^{1,2} Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México

Belda (2014); Bolívar (2006); Garreta (2007); Garreta (2015) y Domínguez (2010) hacen hincapié en que la familia y la escuela deben mantener una relación mutua, donde se compartan inquietudes, intercambien información y pensamientos sobre la educación, esto con el fin de ayudar a establecer pactos y acuerdos sobre ciertas actuaciones hacia el niño/a.

En México se asocia el afecto de los padres, el tiempo de dedicación a sus hijos y el interés por conocer a sus maestros con una alta autoestima del hijo, lo cual, a su vez, favorece un mayor esfuerzo escolar. Las prácticas familiares se consideran el factor más influyente en el desempeño escolar del niño, inclusive por encima de los aspectos demográficos, económicos y comunitarios que rodean al alumno (Valdés, Martín y Sánchez, 2009).

Sin embargo, durante la trayectoria escolar de los alumnos pueden estar presentes diversos factores que ponen en riesgo su desempeño y permanencia. Se reconoce que el fenómeno de la vulnerabilidad se asocia con la deserción escolar, ésta puede desencadenarse por razones económicas como lo es la necesidad de ingresar tempranamente al mundo laboral, para que de esta forma se satisfagan los requerimientos económicos familiares; o bien el desempleo de los padres puede ser también otro factor de riesgo al dificultar la continuidad educativa de los hijos y empuja, a un gran número de niños a abandonar las aulas para incorporarse al mercado laboral a edades tempranas. Por esta razón, Espinoza, Castillo, González y Loyola (2012) señalan que el trabajo infantil y adolescente se relaciona estrechamente con el abandono de los estudios.

Asimismo, el ausentismo o la migración de los padres, o de uno de ellos, es también una de las razones por las cuales los niños desertan de las escuelas, presentan problemas emocionales y hasta se ha considerado como causal de destrucción familiar (Obregón-Velasco y Rivera-Heredia, 2015). La falta de acompañamiento de los padres de familia en lo relacionado con los estudios de los hijos, sobre todo a edades tempranas puede llevar también a la deserción escolar de los hijos. Ante la desatención y desinterés de los padres, los menores de edad pueden experimentar sentimientos de tristeza, soledad, angustia, inseguridad, incapacidad para tomar decisiones y volverse retraídos y pesimistas ante la vida (Venegas, Chiluisa, Castro y Casillas, 2017).

En este sentido, situaciones como las antes citadas y otras asociadas a fenómenos naturales, condiciones sociales, políticas o económicas por las que atraviesan grandes sectores de la sociedad conlleva a considerar la existencia de comunidades o contextos en condición de vulnerabilidad; entre esas condiciones se pueden mencionar el experimentar desastres naturales, conflictos sociales, crisis económica, cambios en el mercado laboral, disminución de ingresos y de consumo, problemas de vivienda o de acceso a la misma, pérdida de cobertura social y asistencial, procesos de renovación urbana, pertenencia a grupos minoritarios, maternidad temprana, cambios en la es-

estructura familiar, avance de la edad, cambios de residencia y procesos migratorios (Sánchez-González y Egea-Jiménez, 2011; Prowse, 2003).

El que una familia se sitúe en condiciones de vulnerabilidad, la posiciona en una situación de riesgo, lo cual incrementa las dificultades para salir adelante por medios propios, pero no lo hace imposible y sus miembros pueden generar estrategias que contrarresten su situación, enfrentarla y sobreponerse. La cohesión como grupo y las características personales pueden representar una fortaleza al grupo familiar. En este sentido, la participación familiar es esencial para el pleno desarrollo de un niño; pero, además, si la familia y escuela trabajan en un mismo sentido, la suma de esfuerzos incrementa las posibilidades de éxito escolar o bien, la permanencia y constancia en los estudios de los hijos y esta implicación involucra principalmente al personal del centro escolar, a los estudiantes y sus familias (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Esta participación tiene que ver con hacer valer los ideales democráticos, con aprovechar los servicios educativos, superar la pobreza y elevar la igualdad de oportunidades y hacer una educación más pertinente a la realidad de las personas, en que se dé una articulación armónica entre familia y escuela (Esptein, 2016; Loya, Arzola y Armendáriz, 2014; Navarro, Vaccari y Canales, 2001; Valdés et al., 2009).

Algunos estudios empíricos y la realidad de muchos centros escolares constatan la baja participación de las familias, sobre todo en los órganos reconocidos legalmente y el Consejo Escolar (Feito, 2011; Fernández, 1993; Garreta, 2008), asimismo, hasta un cierto desconocimiento de estos órganos. Ante ello, llama la atención los estudiantes que pertenecen a contextos vulnerables y a pesar de ello destacan académicamente, por lo que en esta investigación se orienta en comprender cómo es la participación familiar de estudiantes de primaria con alto rendimiento académico pertenecientes a contextos vulnerables de Ciudad Obregón.

Método

La presente investigación cualitativa buscó profundizar en el fenómeno de estudio a través de recuperar desde la voz de los participantes sus prácticas de participación en la educación de sus hijos (Berraquero, Rodríguez y Escalera, 2016; Díaz, Torruco, Martínez y Valera, 2013). El estudio se llevó a cabo en una escuela pública urbana ubicada en un sector considerado como vulnerable. Se contó con la participación de siete madres de familia de niños que asisten a cuarto grado de primaria con la característica de que éstos destacan por su alto rendimiento académico.

Se tuvo especial cuidado en mantener el anonimato de los informantes con el empleo de homoclaves para su identificación. La recuperación de la información

se realizó mediante entrevistas apoyadas en guías semiestructuradas con preguntas de final abierto, mismas que giraban en torno a tres tópicos: a) apoyo en las tareas escolares, b) la relación entre escuela y familia y c) la participación en la gestión y actividades organizadas por la escuela. Al inicio de la entrevista se indagó datos personales y socioeconómicos.

Para llevar a cabo la investigación se realizó un primer contacto de manera presencial con la directora de la escuela con la pretensión de que se autorice la realización del estudio. Para ello, se le expuso el propósito del estudio y pormenores metodológicos; así como el uso que se le dará a los resultados y su difusión. Asegurando en todo momento atender con ética la confidencialidad de la información.

Una vez autorizada la investigación se recuperó información necesaria para seleccionar a los estudiantes que cubrían los criterios necesarios para el estudio: pertenecer a contextos vulnerables, tener un promedio igual o mayor a 8.5, estar inscritos en 4º y que no hayan reprobado ningún grado escolar. Una vez identificados los alumnos se localizó a sus padres y se les informó sobre el estudio y se les extendió una invitación a participar. A quienes aceptaron se les solicitó firmar un documento (consentimiento informado) en el que se garantiza su participación voluntaria, reconoce tener conocimiento sobre la intención y alcance de la investigación, el uso y manejo que se hará de los datos, sus responsabilidades, su derecho a declinar participar en cualquier momento, y sobre la confidencialidad al mantener el anonimato su identidad. Asimismo, se les informó sobre la necesidad de que las entrevistas sean grabadas en audio. Una vez atendidas sus dudas e inquietudes se acordaron día, lugar y fecha para la realización de las entrevistas.

Los audios de las entrevistas fueron transcritos fielmente en Word y posteriormente se procesaron mediante un análisis de contenido temático, que favoreció la discusión de resultados y se derivaron las conclusiones del estudio. La homoclave se conforma de una letra (P= participante) y un número consecutivo como diferenciador: P1, P2... P7.

Cabe señalar que se atendieron con rigurosidad los criterios de calidad para investigaciones de corte cualitativo, tales como la credibilidad, transferibilidad, consistencia, confirmabilidad y relevancia (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012).

Resultados

Características sociodemográficas

Las edades de las madres de familia oscilan entre los 33 años y 36 años, el 57% de las participantes son amas de casa y solo reciben el ingreso mensual de su pareja, mientras que el 47% menciona trabajar en empresas dentro de la ciudad. El 100% de ellas utiliza el transporte público para movilizarse dentro y fuera de la ciudad.

El ingreso familiar mensual oscila entre \$4,000 y \$8,000 pesos y sus gastos fluctúan entre \$5,000 y \$10,000. El 100% de las viviendas están construidas de cemento y block, y el piso es de concreto, cuentan con un máximo de 5 cuartos y poseen los servicios básicos (acceso al agua potable, disponibilidad del servicio de drenaje y electricidad).

Participación familiar en la educación

Tras el análisis de evidencias se encontró que para las participantes es importante la participación familiar en la educación de sus hijos, dado que reconocen su impacto en el logro académico de sus hijos y a la seguridad que ellos tienen de sí mismos:

Pues creo que se siente más motivada, más segura de lo que hace [la hija]. Porque siempre, a pesar de que ella está segura de lo que hace, siempre pide una segunda opinión ya sea mía o de mi esposo. De hecho, no le basta con la mía siempre que llega mi esposo en la noche, también le pregunta (P1). Algunas de las participantes concuerdan con lo anterior “Creo que se siente motivada, porque se da cuenta que uno está con ella pues” (P2), “las plebes se ven motivados por tener a sus papás apoyándolos” (P7), “se motivan más y le echan ganas a la escuela” (P3, P4, P5, P6).

Todo lo anterior se relaciona con lo que menciona Arvanzini (1969) quien señala que el rendimiento escolar depende de una diversidad de factores, tales como: motivación, buena voluntad, el trabajo que el niño realiza y de un condicionamiento cultural que lo prepara o lo dispone para los tipos de actividades intelectuales que las clases solicitan. De igual manera, el involucramiento por parte de la familia en las actividades escolares de sus hijos compensa dificultades escolares al atender el desarrollo social, emocional, espiritual y hasta intelectual de los niños (Stitt & Broocks, 2014).

Según las narrativas de las participantes se deja ver que tienen una adecuada relación con la escuela y los maestros, independientemente del tiempo que tenga su hijo/a inscrito en esa escuela, tal y como lo menciona una de ellas:

La verdad tengo poco en esta escuela, pero desde que llegue nos recibieron bien. El maestro excelente maestro porque desde que llegamos nos puso cuáles eran las reglas, cómo era el procedimiento con el que él trabajaba con los niños. O sea, me dieron buen recibimiento y el maestro realmente, pues, muy buen maestro y sobre todo que te explica todo bien y si vas y le pregunta cómo va la niña pues te explica todo, te da el tiempo (P1).

Otras de ellas mencionan: “muy bien, es muy buena la relación” (P2, P4, P5, P6). “Muy bien, o sea, tengo comunicación con el maestro, de hecho, con los maestros anteriores

también” (P3). “La verdad la considero excelente, los maestros son muy buenos maestros” (P7). Lo anterior guarda concordancia con lo que afirman Azpillaga, Intxausti y Joaristi (2014) al señalar que una implicación y participación constructiva de las familias se puede traducir en una actitud favorable de los padres hacia la escuela y a esto se le considera una buena práctica.

Por otro lado, las madres de familia consideran que el apoyo académico es importante, así lo expresa P3:

generalmente, pues, tratar de proporcionarle todos los medios para que estudie, si necesita un cuaderno, pues el cuaderno, hacer un esfuerzo de que él tenga el cuaderno que necesita, el lápiz que necesita, los colores, todos los instrumentos que se necesitan para que él tenga bien, que estudie bien. Todas esas cuestiones físicas o económicas no sé cómo se le diga pues si tratar de proporcionarle pues todo lo que ocupe, igual pues en cuestión de tareas pues tratar de que si se necesita comprar esto, si se necesita comprar esto otro, pues hacer el esfuerzo de que él tenga esa herramienta para que no tenga el pretexto de decir es que no tengo, o sea ya si no lo hace es porque no quiere, pero si tratar de proporcionarle todas las herramientas [...] creo todo eso es importante para su buen rendimiento.

En su discurso hicieron notar que a pesar de las limitaciones de tiempo por compromisos laborales de ambos padres. Se aseguran que sus hijos reciban la atención requerida y no se descuidan sus estudios. Para ello, entran en juego otras figuras familiares. Principalmente, las abuelas o los tíos, quienes han dado soporte en la realización de tareas o facilitan el que los padres puedan asistir a las juntas convocadas por la escuela y que éstos mantengan una comunicación cercana con los profesores (Thompson y Mazer, 2012). De igual forma expresan sentirse satisfechas con la escuela, la comunicación que se mantiene con ellos, con el trabajo que realizan los docentes, así como de la evolución que han tenido sus hijos dentro de la escuela y el aprendizaje que obtienen.

Discusión

Se reitera la importancia de continuar explorando la participación familiar en el ámbito educativo. En ese sentido, es clave reconocer cómo el protagonismo de los padres en ese otro espacio donde pasan gran parte de su tiempo los hijos cobra relevancia en su formación y desarrollo, no solo en el área cognitiva, sino también social, emocional y física, y cómo esto va dejando huella en su desempeño escolar presente y futuro. Donde, las limitaciones socioeconómicas no figuran como impedimento para alcanzar el éxito escolar.

Cabe resaltar que los hallazgos dejan ver que existe un alto grado de participación y compromiso familiar en la educación de estos niños en condición vulnerable y el compromiso hacia las metas educativas es asumido también por otras figuras en la familia extendida; los abuelos y los tíos. Esto hace notar la formación de redes de apoyo entre los miembros de la familia para asegurar las condiciones propicias para que se dé el aprendizaje y se alcancen altos desempeños escolares.

Otras de las estrategias empleadas por los padres es mantener un lazo cercano con los profesores de sus hijos, asistiendo a las reuniones que periódicamente se realizan para informar sobre los avances escolares o para la organización de eventos y acudiendo por iniciativa para hablar con los profesores para esclarecer dudas o solicitar orientaciones que faciliten el apoyo que se da desde casa a los hijos. Gomariz, Hernández y Parra (2010) señalan que la familia utiliza, principalmente, las reuniones de grupo y las entrevistas para comunicarse con los maestros de los centros escolares, siendo las entrevistas las más importantes ya que en ellas se tratan temas más concretos y que afectan a los hijos.

Los hallazgos de este estudio dan evidencia del grado de importancia que cobra la educación de los hijos entre los entrevistados, su alto compromiso los lleva a movilizarse y buscar apoyos en la misma familia y en la escuela. Su condición socioeconómica no figura como una barrera para involucrarse y buscar espacios de participación, se dejan notar, se hacen oír y buscan la manera de que el hijo tenga todo lo que requiere para cumplir sus compromisos escolares.

Reconocen las prebendas o beneficios de su participación cristalizados en los logros académicos de sus hijos y su autoestima, lo cual, a su vez, es un motivante para continuar apoyando sus estudios. Se asumen como un soporte clave en el proceso formativo escolar y en el desarrollo de los hijos y reconocen que la responsabilidad es compartida con la escuela, para ello buscan formar alianzas, mantenerse cercanos a lo que tenga que ver con la escuela y educación de sus hijos e involucrarse en actividades (eventos, talleres para padres, entre otros) o proyectos organizados por la escuela. Muestran protagonismo. Lo anterior les permite también aprovechar los espacios y oportunidades para tener mayor preparación y conocimientos para brindar un mejor apoyo a sus hijos con sus tareas escolares.

Referencias

- Arvanizi, G. (1969). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Azpillaga, V., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón*, 66(3), 27-33.
- Belda, J. F. (2014). La participación social en la escuela: un reto colectivo. *Anthropos*, 283, 83-102.
- Berraquero, L., Maya, F., & Escalera, F. J. (2016). La colaboración como condición: la etnografía participativa como oportunidad para la acción. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 71(1), 49-57.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1). doi:10.4067/S0718-73782016000100006
- Díaz, L., Torruco, U., & Martínez, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167.
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesores de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *The Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. (2016). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving school*. USA: Westvies Press.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. G., & Loyola, J. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(4), 1-16.
- Feito, R. (2011). Los retos de la participación escolar. *Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.
- Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- García, M., Gomariz, A., Hernández, M., & Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Santa María: Unversitat de Lleida.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública: Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.

- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Jackson, B. L. & Cooper, B. S. (1989). Parent choice and empowerment: new roles for parents. *Urban Education*, 24(3), 263-286.
- Loya, C. G., Arzola, D. M., & Armendáriz, H. M. (2014). La participación de los padres de familia en el ámbito de la RIEB. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(1), 85-96. Recuperado de <http://www.rediech.org/inicio/index.php/biblioteca/articulos/item/357-la-participacion-de-los-padres-de-familia-en-el-ambito-de-la-rieb>
- Navarro, G., Vaccari, P., & Canales, T. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje: La perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 10(1), 35-49.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Obregón-Velasco, N. & Rivera-Heredia, M. (2015). Impacto de la migración del padre en los jóvenes: cuando la migración se convierte en abandono. *CienciaUAT*, 10(1), 56-67.
- Prowse, M. (2003). *Towards a clearer understanding of vulnerability in relation to chronic poverty*. Chronic Poverty Research Centre Working Paper No. 24 ed. United Kingdom, Manchester: Institute of Development Policy and Management. Recuperado de <https://portal.research.lu.se/portal/files/5593669/5425885.pdf>
- Román, M. (2010). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. *Educación y ciudad*, (19), 81-96.
- Sánchez-González, D., & Egea-Jiménez, C. (2011). Enfoque de vulnerabilidad social para investigar las desventajas socioambientales. Su aplicación en el estudio de los adultos mayores. *Papeles de población*, 17(69), 151-182.
- Sarmiento, P., & Zapata, M. (2014). *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú*. Perú: Ediciones Arteta.
- Stitt, N., & Brooks, N. (2014). Reconceptualizing parent involvement: Parent as accomplice or parent as partner? *Schools: Studies in Education*, 11(1), 75-101.
- Thompson, B. & Mazer, J. (2012). Development of the parental academic support scale: Frequency, importance and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131-160.
- Valdés, A.A., Martín, M. J., & Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/229>

Venegas, G., Chiluisa, M., Castro, S., & Casillas, I. (2017). La deserción en la educación. *Revista Redipe*, 6(4), 235-239.

Capítulo X

Validez de contenido de una escala de competencias emocionales

*Juan Carlos Gutiérrez Cervantes,¹ Eneida Ochoa Ávila,²
María Teresa Fernández Nista³*

Resumen

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, en sus componentes básicos del marco curricular de la Educación Media Superior (EMS) integra las Competencias Emocionales (CE) buscando que los alumnos desarrollen habilidades para la vida que los ayuden a conocerse mejor, regularse como personas, interactuar positivamente con otros, resolver problemas cotidianos y tomar decisiones responsables. Sin embargo, es escasa la instrumentación para medir las competencias emocionales de estudiantes de preparatoria, por lo tanto, hay incertidumbre de los resultados que se obtienen con la integración de las CE al currículum de la EMS. En el presente estudio, se tiene por propósito validar, mediante juicio de expertos, el contenido de una Escala de Competencias Emocionales para Preparatoria (ECE-P) tomando como principal referente el modelo de la SEP de habilidades socioemocionales. Tiene una metodología cuantitativa con un diseño no experimental. En los resultados, el grado de consistencia externa obtenido por el índice de concordancia W Kendall fue de 0.293. Se concluye que los reactivos que conforman la ECE-P tiene un nivel aceptable de acuerdo entre jueces, por lo que es un instrumento que puede utilizarse para la medición de CE en preparatoria. Sin embargo, es un puntaje que puede mejorarse, ya que no se obtuvieron los suficientes comentarios adicionales de los expertos en el desarrollo de la sesión de jueceo.

Palabras clave: validez de contenido, juicio de expertos, competencias emocionales, preparatoria, estudiantes.

Introducción

La sociedad sumergida en actos de violencia, inseguridad ciudadana, hogares desintegrados y la evidencia de la pérdida de valores, hacen reflexionar so-

^{1,2,3} Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora

bre los graves problemas que se han generado producto de la escasa educación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007). Por esta razón, la Secretaría de Educación Pública en México, en sus componentes básicos del marco curricular de la Educación Media Superior (EMS) (SEP, 2017) hace énfasis en la importancia de los pilares básicos de la convivencia y posiciona a la educación emocional de forma continua y permanente en todos los niveles de educación, con el fin de promover la convivencia armoniosa en las escuelas (Guillén y Burga, 2018).

Los estudiantes de EMS, además de enfrentar una serie de factores característicos de su edad, están expuestos a estar en situaciones de riesgo como falta de control emocional; conductas impulsivas, bajo rendimiento debido al estrés, acoso escolar, baja autoestima, sentimientos de soledad, adicciones o embarazo temprano. Teniendo todo esto impacto significativo sobre la trayectoria educativa de los estudiantes y sobre su potencial para tener una vida saludable, productiva y plena (INEE, 2017).

Por esta razón, diversos autores realizan una crítica a las investigaciones y políticas en el área educativa implementadas en los últimos tiempos, ya que se abordan aspectos como infraestructura, administración, nivel socioeconómico, competencias académicas, dejando en segundo plano la educación emocional, la cual, es de suma importancia en la adolescencia pues funge como protectora de situaciones de riesgo y promueve un afrontamiento positivo a las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes y jóvenes (Bisquerra y Pérez 2007; Pérez-Escoda, Guiu, Soldevila y Fondevila, 2013).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) afirma con lo anterior y afirma que no es posible desarrollar las competencias que requieren los futuros profesionistas a través de métodos tradicionales; sino que es necesaria una formación integral que englobe aspectos académicos, sociales, culturales y emocionales desde antes del ingreso a las instituciones de educación superior hasta su egreso.

Existe evidencia de los resultados positivos que se generan gracias al desarrollo de las Competencias Emocionales (CE) en el ámbito educativo. En un estudio con preadolescentes, se reportó que aquellos estudiantes con un nivel más alto en sus CE, tenían una mayor capacidad de tomar decisiones responsables, una mayor satisfacción con la vida y se reducían enfermedades y sentimientos de estrés (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2018).

En esta misma línea de investigación, Serrano (2016) evaluó las CE de estudiantes adolescentes. En los resultados el autor reporta que el aprendizaje de conocer, expresar y regular ciertas emociones, saber el significado de las mismas y finalmente la manera adecuada de responder a ellas, es de gran beneficio. Todo ello, constituye una serie de herramientas que serán de utilidad durante todo el ciclo vital.

Las CE se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para conocer, comprender, expresar y regular de forma

apropiada los fenómenos emocionales. Asimismo, estas competencias ponen énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia el aprendizaje y los resultados educativos se ven altamente favorecidos (Bisquerra y Pérez, 2007; Cervantes y González, 2018).

La evaluación de las CE ha estado sujeta a confusiones teóricas y metodológicas, debido a que los instrumentos de medición utilizados para medir las CE en el contexto educativo surgen de modelos teóricos de la Inteligencia Emocional (IE). Sin embargo, hay una diferenciación entre ambos constructos (Fragoso-Luzuriaga, 2015). La IE es propia de la psicología y las CE se derivan de la educación emocional, la cual se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar estas competencias como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida (Bisquerra y Pérez, 2007).

Con todo el contexto planteado anteriormente, la detección y evaluación de competencias emocionales resulta prioritaria; pues es necesario conocer en qué medida los estudiantes de preparatoria cuentan con las competencias necesarias para conocer, expresar y regular de manera apropiada los fenómenos emocionales. De igual forma, surge la necesidad de evaluar en qué grado los programas activos en la educación de México para una educación integral, están generando que los alumnos adquieran y apliquen las CE.

A pesar de la necesidad planteada anteriormente, se cuenta con pocos instrumentos de medición sobre CE en esta muestra, cuya validez en términos de eficacia haya sido probada rigurosamente y que estén basados en modelos teóricos sólidos. Por lo tanto, en este estudio se busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación. ¿La escala de competencias emocionales para preparatoria es válida en su contenido utilizando el método de juicio de expertos? El propósito del trabajo es obtener la validez de contenido mediante juicio de expertos de una escala de competencias emocionales para estudiantes de preparatoria. Con este trabajo se busca contribuir a reducir la insuficiencia de dichos métodos de evaluación en los contextos educativos mexicanos de EMS (Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Moral y Zafra, 2010; Pérez-Escoda, Guiu, Soldevila y Fondevila, 2013).

Método

El presente estudio es de corte cuantitativo con un diseño no experimental enfocado en obtener la validez de contenido mediante juicio de expertos, de una escala de competencias emocionales para estudiantes de preparatoria. La validez de contenido consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir (Cohen y Swerdlik, 2001). Un método para su obtención es el juicio de expertos, el cual se define como

una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Participantes

En el juicio de expertos participaron once docentes, se eligieron de una manera no aleatoria y por conveniencia. Fueron expertos en el área de procesos psicoeducativos y metodología de la investigación, que además cuentan con amplia experiencia en la realización de juicios y valoraciones. Todos ellos docentes e investigadores de nivel superior con formación académica de maestría y doctorado, y con experiencia docente de 3 a 30 años; 3 hombres y 8 mujeres.

Instrumentos

La Escala de Competencias Emocionales para Preparatoria (ECE-P) es un instrumento de medición que busca identificar conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes relacionadas con fenómenos emocionales. Se compuso de cinco dimensiones bajo el modelo de competencias socioemocionales para la Educación Media Superior propuesto por la SEP (2017), el cual se basa en la teoría de la Educación Emocional y proporciona una medida global de las CE y una para cada una de sus dimensiones (Bisquerra y Pérez, 2007).

En la Tabla 1 se muestran las cinco dimensiones de la cual se conforma la escala, con la respectiva conceptualización y el número de ítems que contiene cada una de ellas.

Tabla 1. Conceptualización de las Dimensiones que Conforman la ECE-P

Dimensión	Concepto	Ítems
Autoconocimiento	Capacidad para conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias (SEP, 2017; Goleman, 2002).	10
Autorregulación	Capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, comprendiendo el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo (SEP, 2017; Bisquerra y Pérez 2007; Goleman, 2002).	21

Dimensión	Concepto	Ítems
Autonomía	Capacidad de sentir, pensar y actuar por sí mismo, es decir constituirse bajo su propia autoridad de referencia (SEP, 2017; Bisquerra y Pérez, 2007; Saarni, 1999).	12
Conciencia social	Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, incluye respeto hacia culturas distintas a la propia y acciones a favor de la sociedad y el medio ambiente (SEP, 2017; Bisquerra y Pérez, 2007; Goleman, 2002; Bar-On, 2006).	20
Toma de decisiones responsable	Capacidad para realizar elecciones de manera consciente y responsable, con referencia a metas inscritas en un proyecto de vida, considerando alternativas y consecuencias, y orientándose al bienestar propio y de los demás (SEP, 2017; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010).	12

Procedimiento

La primera fase consistió en la revisión de la literatura que aborda la temática de las CE en el contexto y población para la que va dirigida la escala. Posteriormente, se realizó la tabla de especificaciones, misma que dio origen a las dimensiones con sus respectivas conceptualizaciones. Después, se procedió a redactar los reactivos de manera ordenada, objetiva, concreta y precisa, todos en forma de afirmación, buscando cuyo contenido abordará directamente las dimensiones que se muestran en la Tabla 1.

Para la validación de contenido se establecieron cuatro criterios, con las siguientes opciones de respuesta: 1. No cumple con el criterio; 2. Bajo nivel; 3. Moderado nivel; 4. Alto nivel.

Criterios a evaluar:

- Suficiencia: los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.
- Claridad: el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- Coherencia: el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
- Relevancia: el ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

En una segunda etapa se siguió el proceso de juicio de expertos que propone Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

1. Se prepararon las instrucciones y planillas.
2. Se seleccionaron los participantes y se les realizó una invitación personalizada, explicando los objetivos de la reunión, el propósito del instrumento y demás especificaciones para contextualizar a los jueces.
3. Se instruyó claramente a los expertos la conceptualización de cada dimensión y el indicador que mide cada ítem o grupo de ellos.
4. Además, se explicó el contexto y objetivo de la prueba a validar.
5. Se permitió en la reunión la discusión y se hicieron anotaciones de las observaciones.
6. Al finalizar el jueceo, se entregó a cada uno de los expertos una constancia de participación en el evento.
7. Se obtuvieron los resultados estableciendo el grado de acuerdo entre los expertos por medio del cálculo de consistencia utilizando el estadístico Kendall.
8. Se elaboraron las conclusiones del juicio que fueron utilizadas para la descripción psicométrica de la prueba.

Análisis de datos

Para analizar los datos estadísticamente se empleó el coeficiente de concordancia *W* de Kendall que indica el grado de acuerdo entre las evaluaciones realizadas por jueces a una prueba determinada con un rango de 0 a 1; en el que el valor 1 representa un nivel de concordancia total, y 0 un desacuerdo total (Gómez-Gómez, Danglot-Banck y Vega-Franco, 2003). Entre mayor es el valor Kendall, más fuerte la asociación que otorga validez y confiabilidad al instrumento, para que la prueba pueda ser utilizada para los fines para los cuales fue diseñada (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la sesión de juicio de expertos que se implementó para obtener la validez de contenido. En la Tabla 2, se muestran los rangos promedios obtenidos en las respuestas de los jueces en función del criterio (claridad, coherencia, relevancia, suficiencia). Se puede observar que todos los criterios mantienen un alto rango promedio (0-3). En el criterio de suficiencia fue donde se obtuvo el rango menor con 1.50 y el puntaje mayor se encuentra en el criterio de coherencia.

Tabla 2. Rangos promedios de respuestas de jueces

Criterio	Rango promedio
Claridad	2.82
Coherencia	3.00
Relevancia	2.68
Suficiencia	1.50

En la Tabla 3 se muestra el grado de concordancia obtenido por el índice de consistencia externa W Kendall integrando todos los criterios que se evaluaron y respecto a todos los ítems y dimensiones. El grado de concordancia fue de 0.293, lo que indica un nivel aceptable de concordancia entre jueces.

Tabla 3. Estadísticos de prueba

N	11
W de Kendall ^a	.293
X^2	9.663
g^I	3
p	.022

Discusión

Las competencias que tienen los estudiantes de preparatoria para manejar fenómenos emocionales cada vez son más necesarias, ya que las instituciones educativas de nivel superior toman en cuenta todas aquellas capacidades que tienen los jóvenes para desenvolverse de manera correcta en la vida personal y profesional. A pesar de que existen programas de CE que se están aplicando en EMS en México, que persiguen objetivos de una educación integral y que buscan preparar al estudiante para las exigencias del mundo actual, es limitada la instrumentación válida científicamente para medir los avances y resultados que se están teniendo de manera sistemática y objetiva.

Para la construcción de la ECE-P se trabajó con las siguientes dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, conciencia social y toma de decisiones responsable. Para autoconocimiento, los indicadores fueron conocimiento de las propias emociones, identificación de fortalezas y debilidades, identificación de motivaciones propias. Para autorregulación fueron control de conducta, control de pensamientos, aceptación de las emociones, expresión de las emociones,

control de las emociones. Para autonomía se tuvieron como indicadores perspectiva positiva de sí mismo, respeto por uno mismo, dependencia emocional. En conciencia social, se tuvieron escucha activa, comprender las emociones de otros, solución de conflictos, respeto por la multiculturalidad, respeto por los seres vivos y la naturaleza, participación en equipo, actitud hacia el trabajo en equipo. Además, en la última dimensión de toma de decisiones responsable, se tuvieron como indicadores identificación de proyecto de vida, clarificación de metas, análisis de consecuencias de las propias decisiones y análisis de alternativas.

El proceso presentado para el diseño y validación de la ECE-P, ha sido el tema central de este trabajo, para ello los ítems fueron sometidos a un riguroso proceso de juicio de expertos, para lo cual se utilizó el coeficiente de concordancia W de Kendall que arrojó como resultado similitud de respuestas entre los expertos que analizaron la redacción de los ítems. El grado obtenido de consistencia externa fue de 0.293, el cual es un nivel aceptable de concordancia entre jueces, sin embargo, se puede mejorar este puntaje.

Una posible limitación del estudio fue que no se obtuvieron los suficientes comentarios adicionales de los expertos en el desarrollo de la sesión de jueceo, en este sentido, Escobar y Cuervo (2008) mencionan que se debe propiciar el contexto adecuado para obtener la mayor cantidad de información posible solicitando opiniones adicionales. Finalmente, se debe recordar que aunque una prueba obtenga una buena evaluación de los jueces y un índice aceptable de concordancia, debe estar en continua revisión y mejoramiento. Se recomienda en un siguiente estudio, obtener otras propiedades psicométricas como la consistencia interna y otros tipos de validez, con el objetivo de contar con un instrumento pertinente para la evaluación de dichas competencias en el ámbito educativo mexicano.

Referencias

- ANUIES (2000). *La educación superior en el Siglo XXI: líneas de desarrollo*. México: ANUIES. Recuperado de http://www.anui.es/servicios/d_es_strategicos/docu_mentos_estrategicos/21/sXXI.pdf
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(131), 41-49. Recuperado de www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/2170/217014922005/1
- Cervantes, M. C. M., & González, M. L. G. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228640>
- Cohen, R., & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición* (4ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jazmine_Escobar-Perez/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion/links/59a8daecaca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Gómez-Gómez, M, Danglot-Banck, C., & Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. *Cuándo usarlas*. *Revista Mexicana de Pediatría*, 70(2), 91-99. Recuperado de https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDA_RTICULO=8084
- Guillén, D.E.F., & Burga, E.M.A. (2018). Competencia emocional como elemento fundamental del rendimiento académico de los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación primaria. *PSIQUEMAG*, 6(1), 257-267. Recuperado de <http://ojs.ucv.lima.edu.pe/index.php/psiquemag/article/download/191/105>

- INEE (2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2017*. Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. México: INEE. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/geral/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>
- Márquez-Cervantes, M., & Gaeta-González, M. L. (2018). Emotional Competencies and Responsible Decision Making in Pre-Adolescents with the Support from Teachers, Fathers, and Mothers: A Comparative Study in 4th to 6th-Grade Students of Primary Education in Spain. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 176-200. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582018000100176&script=sci_arttext&lng=en
- Moral, M. I. J., & Zafra, E. L. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de Psicología*. 41(1), 69-80. Recuperado de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rpsi/article/download/556/392%3A%3Apdf>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., & R. Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Pérez-Escoda, N., Guiu, G. F., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educacion XX1*, 16(1), 233-254. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- SEP (2017) *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Serrano, A. C. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 75-82. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/viewFile/212/160>

Capítulo XI

Mediación parental y cyberbullying.

Una revisión de la literatura

*Dayan Omar Álvarez Grajeda,¹ Angel Alberto Valdés Cuervo,²
Fernanda Inéz García Vázquez³*

Resumen

En el estudio se propuso analizar los artículos publicados acerca de mediación parental y cyberbullying en el período del 2008-2018. Se identificaron ocho artículos acerca del tema. Se encontró que no existe acuerdo en lo relativo a la definición de mediación parental y las formas que esta puede adoptar. Además, los resultados acerca de los efectos de las formas de mediación parental resultan contradictorios, ya que mientras algunos autores refieren que reducen el cyberbullying, otros no reportan tales efectos. Se concluyó que es necesario lograr una unidad conceptual en el tema y ampliar la investigación empírica en el mismo.

Palabras claves: Mediación parental, cyberbullying, tecnologías.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) proporcionan ventajas, oportunidades y beneficios a las personas en general; favorecen a una mayor interacción entre ellas, es utilizada para potencializar el aprendizaje de los usuarios, así como el desarrollo de múltiples habilidades y aptitudes (Federación de Enseñanza de cc. oo, 2009). No obstante, también pueden ser utilizadas para la agresión entre iguales (García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez-Salazar y Llanes-Castillo, 2011; Ortega-Reyes y González-Bañales, 2016). Esta forma de violencia denominada como cyberbullying, implica agresiones intencionales a través de las TIC en contra terceras personas (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Willard, 2007).

¹ Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora, México

² Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México

El ciberbullying es un problema mundial que afecta principalmente a los adolescentes (del Río Pérez, Bringué, Sádaba-Chalezquer y González, 2009; Kowalski, Limber y McCord, 2018; Shin y Li, 2017; Motswi y Mashegoane 2017; Sádaba-Chalezquer y Bringué, 2010). En el contexto mexicano varios estudios señalan que existe un porcentaje importante de estudiantes involucrados como agresores o como víctimas en el ciberbullying (Alcántar, Tánori, Valdés Cuervo y Reyes, 2016; Castellanos, Villa y Gámez-Guadix, 2016; Lucio y González, 2012; Ortega-Reyes y González-Bañales, 2015, 2016; Valdés Cuervo, Carlos y Torres, 2018; Velázquez, 2010, 2013).

El ciberbullying tiene repercusiones negativas en el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes en las víctimas (Castellanos et al., 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, [OCDE], 2017]; Ortega-Ruiz, Elipe y Calmaestra, 2009). En las cibervíctimas se reportan bajo desempeño académico (Ortega-Reyes y González-Bañales, 2016) e ideación suicida (Brailovskaia, Teismann y Margraf, 2018; Hinduja y Patchin, 2010).

Mediación parental y ciberbullying

El ciberbullying es un problema complejo que se asocia a factores personales, familiares, escolares y del contexto social (Calvete y Orue, 2010; Garaigordobil y Machinbarrena, 2017; Guo, 2012; Kowalski et al., 2018; Tokunaga, 2010). Los estudios que relacionan características de la familia con el ciberbullying son aún incipientes, estos se limitan a variables tales como el apoyo familiar (Kowalski et al., 2018), el control parental (Vale, Pereira, Gonçalves y Matos, 2018), el involucramiento parental (Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014), la comunicación familiar (Buelga, Martínez-Ferrer y Cava, 2017; Ortega, Postigo, Iranzo, Buelga y Carrascosa, 2019) y el clima familiar (Buelga et al., 2019).

Recientemente se ha comenzado a indagar en los efectos de la mediación parental en el uso que hacen los hijos TIC en el cyberbullying. La mediación parental involucra prácticas de los padres que regulan la utilización por parte de los hijos de las TIC (Durager y Livingstone, 2012). Estas prácticas parentales pueden incluir restricciones, comunicación y supervisión del uso de las TIC por parte de los hijos (Durager y Livingstone, 2012; Livingstone y Helsper, 2008; Mesch, 2009). Si bien este constructo ha mostrado ser fructífero en el estudio del ciberbullying (Chng, Liau, Khoo y Li, 2014; Mesch, 2009; Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva, 2013), en la revisión de la literatura se constataron discrepancias tanto en las tipologías propuestas para clasificar las formas de mediación parental (Livingstone & Helsper, 2008; Mesch, 2009) como con relación a los efectos de los diferentes tipos de mediación parental en el ciberbullying. Por ejemplo, mientras algunos estudios reportan que la mediación parental activa y restrictiva pre-

vienen el ciberbullying (Chng et al., 2014; Giménez, Luengo y Bartrina, 2018; Mesch, 2009; Navarro et al., 2013) otros refieren que es la mediación activa la que disminuye el ciberbullying (Wright, 2016). Finalmente, algunos autores señalan que la mediación no previene el ciberbullying (Livingstone y Helsper, 2008; Sasson y Mesch, 2016).

El presente estudio

Se propone realizar un análisis de contenido en el presente estudio de las publicaciones sobre tipos de mediación parental y ciberbullying. En la revisión de la literatura son escasas las investigaciones que sistematizan los estudios en la temática. El análisis de los artículos se realizó con base en las categorías: definición de mediación parental, tipos de mediación parental y efectos en el ciberbullying.

Método

Revisión de literatura

Se realizó una búsqueda de los artículos publicados en revistas indizadas acerca de mediación parental y ciberbullying. Se utilizaron denominaciones como “Cyberbullying”, “Acoso Cibernético”, “Victimization Online”, “Parental Mediation”, “Parenting Practices”, “Mediación Parental”. La búsqueda se realizó en EBSCO, Elsevier, Redalyc, Eric y Scopus. De estos, fueron identificados únicamente ocho artículos desde el año 2008 hasta el 2018.

Criterios de inclusión

Se incluyeron ocho artículos publicados en revistas indizadas que reportaran resultados de investigación empírica acerca de la relación entre la mediación parental y el ciberbullying. La población en los estudios se conformó por pre adolescentes y adolescentes.

Categorías de análisis

El análisis de los estudios se realizó basándose en los tipos de mediación y sus efectos en el ciberbullying.

Resultados

Definición de mediación parental

Todos los estudios concuerdan en que la mediación parental lleva por finalidad la prevención y disminución de los riesgos en línea. Algunos incluyen características, como la maximización de las ventajas y minimización de los efectos negativos del

uso. Otros vinculan la mediación con acciones educativas y de concientización de los padres a los hijos para un uso responsable de las TIC. Finalmente, algunos autores sostienen que la mediación involucra que los padres comprendan la influencia de los medios para disminuir los efectos negativos de su uso en los hijos (ver Tabla 1).

Tipos de mediación parental

Aunque se utilizan diversas denominaciones, consideramos que las distintas prácticas de mediación parental se engloban en activas, restrictivas, de co-uso y de supervisión de actividades en línea. La mediación activa, incluye prácticas de mediación que involucran la evaluación, comunicación y discusión del contenido. En la mediación de tipo restrictiva, se incluyen diversas limitaciones y el control de uso basadas en reglas con respecto al tiempo de uso, el contenido en línea y el lugar de acceso. Se diferencian dos tipos de restricciones: técnicas y de interacción. La mediación de co-uso, involucra que los padres comentan y discutir el contenido a que acceden los hijos. Finalmente, en la mediación de seguimiento o monitoreo en línea, los padres realizan revisiones de las actividades realizadas por los hijos (ver Tabla 1).

Efectos de la mediación parental

Los estudios con relación a los efectos de la mediación parental en el ciberbullying son inconsistentes. Algunos autores reportan que la mediación activa, restrictiva y de seguimiento y monitoreo se relacionan de forma negativa con el ciberbullying, otros no encuentran relación entre ambas variables. Donde existe acuerdo, es relativo a los efectos negativos del co-uso en el ciberbullying (ver Tabla 1).

Tabla 1. Estudios acerca de mediación parental y ciberbullying

Autor	Definición	Tipos de mediación	Efectos en el ciberacoso
Chng et al. (2014)	Prácticas utilizadas por los padres para prevenir o reducir los riesgos y efectos negativos de su uso.	Activa: comunicación acerca del uso de las TIC. Restrictiva: regulación del uso de las TIC mediante reglas sobre el acceso y el contenido en línea.	La mediación activa y restrictiva se relaciona negativamente con el ciberbullying. El tipo restrictivo modera más esta relación.

Autor	Definición	Tipos de mediación	Efectos en el ciberacoso
Floros, Siomos, Fisoun, Dafoulli y Geroukalis (2013)	Prácticas diseñadas para evitar los peligros de internet.	Activa: creación de reglas en conjunto. Restictiva: limitaciones de uso De seguimiento: monitoreo y revisión de historial web.	Protegen contra el ciberacoso.
Giménez et al. (2018)	Acciones para educar y concienciar a los menores para un uso responsable de las TIC y con ello prevenir sus riesgos.	Activas: incluyen preguntas directas acerca del uso de internet. Restictivas. Seguimiento de actividades, Uso compartido.	Las prácticas activas, restrictivas y de seguimiento de actividades se relacionan negativamente con el ciberbullying.
Livingstone y Helsper (2008)	Regular el uso de los medios con la finalidad de maximizar las ventajas y minimizar las desventajas de estos.	Co-uso: actividades que los padres realizan en conjunto con sus hijos. Restricciones de interacción: prohibición de actividades de contacto en línea con otros Restricciones técnicas: instalación de filtros y software de seguimiento. Seguimiento: verificación de las actividades en línea del hijo; mensajes enviados/sitios web visitados.	No se encuentra que estas prácticas protejan a los hijos del ciberbullying.

Autor	Definición	Tipos de mediación	Efectos en el ciberacoso
Mesch (2009)	Proceso mediante el cual se pretende comprender la influencia de los medios y disminuir los riesgos.	Restictiva: acciones que limitan el uso de los medios. Evaluativa: discusiones derivadas del uso de internet.	Ambos tipos de mediación fueron significativos para la prevención de ciberacoso. La restrictiva modera más esta relación.
Navarro et al. (2013)	Estrategias para influir en el uso que dan los hijos a las TIC.	Restictiva: control de los sitios y contenido. Evaluativa: creación conjunta de reglas sobre la información que puede compartir y la cantidad de tiempo de uso. Co-uso: participación activa de los padres mientras los hijos permanecen en línea a través de asesoría y soporte.	Únicamente el seguimiento de las actividades en línea y la creación de reglas en conjunto con el hijo tienen una relación negativa con el ciberacoso.
Sasson y Mesch (2016)	Acciones para proteger a sus hijos de los riesgos del internet.	Mediación de guía: proporciona ayuda, explica, recomienda y sugiere. Mediación de supervisión: prácticas de restricción y control. No intervención: uso libre del internet sin intervención de los padres.	No se reportan efectos de estas prácticas en la prevención del ciberbullying.

Autor	Definición	Tipos de mediación	Efectos en el ciberacoso
Wright (2016)	Prácticas de los padres encaminadas a evitar los riesgos del uso de internet.	Restrictiva: impedimentos para el acceso a contenidos a través de los medios digitales. Co-uso: acceso a los medios digitales en conjunto con el hijo Instructiva: discusión activa del contenido de los medios con el hijo.	La mediación restrictiva se asocia positivamente con el ciberacoso, y la mediación instructiva y de co-uso se relacionan negativamente.

Discusión

Se encontraron diferencias en las propuestas de los ocho artículos acerca de mediación parental y cyberbullying. De manera general, la mediación parental es definida como todas aquellas prácticas utilizadas por los padres para intervenir en el uso que hacen sus hijos del internet, con la finalidad de protegerlos y alejarlos de los peligros y efectos negativos de su utilización (Floros et al., 2013). Existen diferencias en la conceptualización de la mediación, ya que algunos autores incluyen el maximizar oportunidades y ventajas (Livingstone y Helsper, 2008), otros mencionan educación y conciencia para uso responsable (Giménez et al., 2017) y un último grupo favorecer la comprensión e influencia de los medios (Mesch, 2009).

Se encontraron diferencias en las propuestas de los ocho artículos acerca de mediación parental y cyberbullying. De manera general, la mediación parental es definida como todas aquellas prácticas utilizadas por los padres para intervenir en el uso que hacen sus hijos del internet, con la finalidad de protegerlos y alejarlos de los peligros y efectos negativos de su utilización (Floros et al., 2013). Existen diferencias en la conceptualización de la mediación, ya que algunos autores incluyen el maximizar oportunidades y ventajas (Livingstone y Helsper, 2008), otros mencionan educación y conciencia para uso responsable (Giménez et al., 2017) y un último grupo favorecer la comprensión e influencia de los medios (Mesch, 2009).

Se encontraron diferencias en las propuestas de los tipos de mediación parental, no obstante, por lo general se incluyen formas de mediación: *activas y restrictivas* (Chng et al., 2014; Mesch, 2009), *de co-uso* (Navarro et al., 2013; Wright, 2016), supervisión parental (Floros et al., 2013; Giménez et al., 2017) y monitores (Livingstone y Helsper, 2008).

Los resultados contradictorios relacionados con los efectos de las diferentes formas de mediación parental en el ciberbullying, sugiere que existen factores que mediatizan o moderan las relaciones entre ambas variables. Nosotros creemos que es necesario considerar, por ejemplo, cómo afecta la edad y el desarrollo moral del hijo los efectos de los diferentes tipos de mediación parental.

Aunque el estudio favorece la comprensión de la relación entre mediación parental y ciberbullying presenta limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, no se analizaron aspectos metodológicos de los diseños de investigación que pueden afectar los hallazgos de los estudios. Al respecto, se requiere incluir un análisis metodológico de las publicaciones en próximos estudios. En segundo lugar, el limitado número de estudios identificados, dificulta la generalización de los hallazgos. Se sugiere en un período de tiempo cercano nuevas revisiones de la temática.

Referencias

- Alcántar, C., Tánori, J., Valdés Cuervo, A., & Reyes, A. (2016). Manejo de la vergüenza de estudiantes de bachillerato con y sin reportes de ciberbullying hacia pares. En J. Vera & A. Valdés (Eds.), *La violencia escolar en México. Temas y perspectivas de abordaje* (pp. 41-50). México: AM Editores.
- Brailovskaia, J., Teismann, T., & Margraf, J. (2018). Cyberbullying, positive mental health and suicide ideation/behavior. *Psychiatry Research*, 267, 240-242. doi:10.1016/j.psychres.2018.05.074
- Buelga, S., Cava, M., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22, 784-789. doi:10.5093/in2012v21n1a2
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyberbully-victims in adolescent. *Computer and Human Behavior*, 76, 164-173. doi:10.1016/j.chb.2017.07.017
- Castellanos, V., Villa, F., & Gámez-Guadix, M. (2016). Cyberbullying: un problema de salud mental entre adolescentes mexicanos. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19, 5-12. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/vertientes/vre-2016/vre161a.pdf>
- Calvete, E., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology*, 18, 73-89. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/261362739>
- Chng, G., Liau, A., Khoo, A., & Li, D. (2014). Parental mediation and cyberbullying - A longitudinal study. *Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine*, 12, 98-102. doi:10.3233/978-1-61499-401-5-98
- del Río-Pérez, J., Bringué, X., Sádaba-Chalezquer, C., & González, D. (2009). *Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional Comunicació i Realitat. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/17800/1/articulo-cyberbullying.pdf>
- Durager, A., & Livingstone, S. (2012). How can parents support children's internet safety? *EU Kids Online, London, UK*. Recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/42872/1/How%20can%20parents%20support%20children%E2%80%99s%20internet%20safety\(lsero\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/42872/1/How%20can%20parents%20support%20children%E2%80%99s%20internet%20safety(lsero).pdf)
- Federación de Enseñanza de CC.OO (2009). Ventajas, oportunidades y posibles riesgos de las TICs. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Recuperado de [https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5176.pdf/1/How%20can%20parents%20support%20children%E2%80%99s%20internet%20safety\(lsero\).pdf](https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5176.pdf/1/How%20can%20parents%20support%20children%E2%80%99s%20internet%20safety(lsero).pdf)

- Floros, G., Siomos, K., Fisoun, V., Dafouli, E., & Geroukalis, D. (2013). Adolescent online cyberbullying in Greece: The impact of parental online security practices, bonding, and online impulsiveness. *Journal of School Health, 83*, 445-453. doi:10.1111/josh. 12049
- Garaigordobil, M., & Machinbarrena, J. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema, 29*, 335-340. doi:10.7334/psicothema2016.25
- García-Maldonado G., Joffre-Velázquez V., Martínez-Salazar G., & Llanes-Castillo A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 40*, 115-130. doi:10.1016/S0034-7450(14)60108-6
- Giménez, A., Luengo, J., & Bartrina, M. (2018). ¿Qué hacen los menores en internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión parental y exposición a riesgos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 15*, 533-552. doi:10.25115/ejrep.43.16123
- Guo, S. (2012). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools, 53*, 432-453. doi:10.1002/pits.21914
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*, 206-221. doi:10.1080/13811118.2010.494133
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*, 1073-1137. doi:10.1037/a0035618
- Kowalski, R., Limber, S., & McCord, A. (2018). A developmental approach to cyberbullying: prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 1-64. doi:10.1016/j.avb.2018.02.009
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation of children's positive use of the internet. *Life Science Journal, 52*, 581-599. doi:10.1080/08838150802437396
- Lucio, L. A., & González, J. H. (2012). *El teléfono móvil como instrumento de violencia entre estudiantes de bachillerato en México*. Ponencia presentada en IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Recuperado de http://www.revistala_tinacs.org/12SLCS/2012_actas/144_Lucio.pdf
- Mesch, G. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyber Psychology & Behavior, 12*, 387-393. doi:10.1089/cpb.2009.0068
- Motswi, E., & Mashegoane, S. (2017). The role of sex in the prevalence rates and psychological consequences of cyberbullying among learners in the Limpopo province, South Africa. *Gender & Behaviour, 15*, 9808-9817. Recuperado de <https://www.ajol.info/index.php/gab/article/view/165587>
- Navarro, R., Serna, C. Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2012). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 325-345. doi:10.1007/s10212-012-0137-2

- OCDE (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA*. Paris: OCDE doi:10.1787/9789264273856-en
- Ortega, J., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2019). Parental communication and feeling of affiliation in adolescent aggressors and victims of cyberbullying. *Social Sciences*, 8(1), 1-12. doi:10.3390/socsci8010003
- Ortega-Reyes, J., & González-Bañales, D. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Innovación Educativa*, 16, 17-37. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n71/1665-2673-ie-16-71-00017.pdf>
- Ortega-Reyes, J. I., & González-Bañales, D. L. (2015). *Impacto del cyberbullying en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Ortega-Ruiz, R., Elipe, P., & Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: Un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15, 151-165. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/25652030_Emociones_de_agresores_y_victimas_de_cyberbullying_Un_estudio_preliminar_en_estudiantes_de_Secundaria
- Sádaba Chalezquer, C. & Bringué, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. *CEE Participación Educativa*, 15, 86-104. doi:10.1080/00221325.2016.1195330
- Sasson, H., & Mesch, G. (2016). The role of parental mediation and peer norms on the likelihood of cyberbullying. *The Journal of Genetic Psychology*, 0, 1-13. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-bringue-sala.pdf>
- Shin, W. & Li, B. (2017). Parental mediation of children's digital technology uses in Singapore. *Journal of Children and Media*, 11, 1-19. doi:10.1080/17482798.2016.1203807
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014
- Vale, A., Pereira, F., Gonçalves, M., & Matos, M. (2018). Cyber-aggression in adolescence and internet parenting styles: A study with victims, perpetrators and victim-perpetrators. *Children and Youth Services Review*, 93, 88-99. doi:10.1016/j.childyouth.2018.06.021
- Valdés Cuervo, A., Carlos, E., & Torres, G. (2018). Propiedades psicométricas de una escala para medir cibervictimización en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20, 36-48. doi:10.24320/redie.2018.20.4.1841
- Velázquez, L. M. (2010). Convivencia y violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En A. Furlán & T. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 261-277). México: ANUIES/COMIE.
- Velázquez, L. (2013). *Seting, sextcasting, sextorsión, grooming y cyberbullying*. El lado oscuro de las TICs. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de

Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0121.pdf

Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Illinois, EU: Malloy, Inc.

Wright, M. (2016) The buffering effect of parental mediation in the relationship between adolescents' cyberbullying victimisation and adjustment difficulties. *Child Abuse Review*, 25, 45-58. doi:10.1002/car.2448

Capítulo XII

Estado del arte de la investigación sobre ciberacoso

*Edna Raquel Miranda Arballo,¹ Gisela Margarita Torres Acuña,²
Angel Alberto Valdés Cuervo,³ Maricela Urías Murrieta⁴*

Resumen

El presente estudio se propuso analizar el estado de la investigación sobre el ciberacoso. Se llevó a cabo un análisis temático y metodológico de 60 artículos publicados en español e inglés durante el 2010-2016 en bases de datos como EBSCO, Dialnet, Redalyc, Wiley Online Library, Scielo, Springer, Elsevier, ERIC y PsicoInfo. Los resultados reflejan una orientación hacia el estudio de factores del ámbito personal de los estudiantes y menor en aspectos familiares y comunitarios. Predominan los estudios con enfoque cuantitativos y diseños transversales, enfocados en el período de la adolescencia. Finalmente, se presentan algunas conclusiones sobre aspectos que pueden motivar la investigación sobre el fenómeno que afecta el desarrollo personal y escolar de los estudiantes en los diferentes niveles educativos.

Palabras clave: ciberacoso, violencia escolar, análisis bibliométrico, estado del arte.

Introducción

La violencia escolar, principalmente la que se ejerce entre estudiantes, se ha convertido en una línea de estudio para muchos investigadores en educación (Garaigordobil, 2011). Esto debido a la prevalencia que alcanza en diversos niveles educativos, con índices que van desde un 10.6 a 69% en el contexto internacional (Mura y Diamantina, 2013; Slonje, Smith y Frisen, 2012), y del 10.5 a 50.8% en el nacional (Puc y Rodríguez, 2015; Velázquez, 2012). Este problema ocasiona efectos negativos en el desempeño escolar, el autoconcepto, las relaciones interpersonales de los estudiantes (Olweus, 2012; Ortega et al., 2012; Walker, Sockman y Koehn, 2011) y su desarrollo emocional (Walker et al., 2011; Washington, 2015).

^{1,2,3,4} Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora

El auge en el uso de las tecnologías por parte de los jóvenes, permite que la violencia presente en las escuelas se traslade al ciberespacio. Este fenómeno denominado ciberacoso (ciberbullying), involucra el uso de las TIC por parte de un individuo o un grupo para acosar de forma deliberada y repetida a otro (s) (Tokunaga, 2010). El ciberacoso es clasificado como una dimensión del bullying tradicional, sin embargo, genera mayor impacto negativo en la víctima (Parris, Varjas, Meyers y Cutts, 2012) por la oportunidad de envío y recepción de mensajes dañinos en cualquier momento y desde cualquier lugar, la posibilidad de anonimato por parte del agresor y la facilidad de llegar rápidamente a una mayor audiencia (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Parris et al., 2012).

El presente estudio se plantea como objetivo realizar un análisis temático y metodológico que proporcione una visión sobre el avance de la investigación del tema, con el fin de orientar la investigación futura y sobre todo su intervención y prevención.

Método

Diseño y unidad de análisis

Se analizaron 60 artículos sobre el ciberacoso publicados en revistas científicas, durante el 2010 al 2016, publicados en bases de datos como EBSCO, Dialnet, Redalyc, Wiley Online Library, Scielo, Springer, Elsevier, ERIC y PsicoInfo.

Procedimiento

Se incluyeron artículos de investigación empírica publicadas durante el período de 2010 a 2016, tanto en revistas del ámbito internacional como nacional. Se diseñó una ficha de trabajo en Excel para registrarlas y para su análisis, los datos fueron agrupados en aspectos temáticos y metodológicos. Una vez hecho esto, se realizaron análisis descriptivos.

Resultados

Análisis temático

En la Tabla 2 se organizan las variables tomando como referencia los ámbitos del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1994): personal, familiar, escolar y comunitario. 59 estudios abordan variables personales relacionadas con el ciberacoso, principalmente: sexo (40), acceso y uso de las TIC (36), edad (24), bullying tradicional (23), grado escolar (22) y aspectos relacionados con la salud física o psicológica de los involucrados (15). Únicamente 19 de publicaciones abordan variables relacionadas con el contexto social: familiar (7), escolar (11) y comunitario (1).

Tabla 2. Ámbitos y variables exploradas en los estudios (N= 60)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas
Amemiya et al. (2013)	Escolar	Ciberacoso y tipo de escuela.
Aranzales et al. (2014)	Personal y familiar	Ciberacoso, bullying tradicional, sexo, autoestima y funcionalidad familiar, ansiedad y depresión.
Baraldsnes (2015)	Personal y escolar	Ciberacoso desde la percepción de alumnos y profesores, edad, sexo y medidas para reducir el ciberacoso.
Brack y Caltabiano (2014)	Personal	Ciberacoso, autoestima, edad y sexo.
Brolin, Modin y Östberg (2013)	Personal, escolar y familiar	Ciberacoso, bullying tradicional, salud subjetiva, sexo, edad, grado escolar, tipo de familia, tiempo de residencia en la ciudad y nivel educativo de los padres.
Bryce y Fraser (2013)	Personal	Ciberacoso y características de las relaciones mediadas por tecnología.
Buelga y Pons (2011)	Personal	Ciberagresión, sexo y curso escolar.
Buelga et al. (2010)	Personal	Cibervictimización, sexo y curso escolar.
Callaghan, Kelly y Molcho (2015)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, sexo, conductas de riesgo, salud y satisfacción con la vida.
Carter y Wilson (2015)	Personal y familiar	Ciberacoso, bullying tradicional, acceso y uso de tecnología, características personales (edad, sexo, etnia, nacionalidad, número de hermanos, orden de nacimiento) y características académicas (calificaciones, índice de reprobación, suspensiones, grado escolar).
Crosslin y Crosslin (2014)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, edad, sexo, raza y frecuencia de uso del facebook.
Del Río, Sádaba y Bringúe (2010)	Personal	Ciberacoso, acceso a internet, sexo y edad.

Tabla 2. Ámbitos y variables exploradas en los estudios (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas
Durán y Martínez (2015)	Personal	Ciberacoso y sexo.
Erentaité, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2012)	Personal	Cibervictimización y victimización de bullying tradicional.
Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010)	Personal, escolar, familiar y comunitario	Ciberacoso, sexo, autoestima, depresión, pensamientos de maltrato y exposición a la violencia.
Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas, y Sancho-Vicente (2010)	Personal	Ciberacoso, edad y sexo.
Fenaughty y Harré (2013)	Personal	Ciberacoso, medios tecnológicos, angustia y sexo.
Fernández-Montalvo, Peñalva e Irazábal (2015)	Personal	Características y patrón de uso del internet, sexo y conductas de riesgo en internet.
Fong-Ching, Ching-Mei, Chiung-Hui, Wen-Yun, Tzu-Fu y Yun-Chieh (2013)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional y salud mental.
Fridh, Lindström y Rosvall (2015)	Personal y familiar	Ciberacoso, bullying tradicional, salud subjetiva y soporte social.
Garaigordobil (2015)	Personal	Ciberacoso y edad.
García y Jiménez (2010)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, sexo, edad y medios de acoso.
García-Maldonado, Zaldívar, Sánchez, Martínez y Barrientos (2012)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, uso de tecnología, sexo, manifestaciones psicopatológicas y psicosomáticas, problemas para dormir, uso de alcohol y tabaco.
Giménez, Maquilón y Arnaiz (2015)	Personal	Ciberacoso, uso problemático de la tecnología, sexo y nivel educativo.

Tabla 2. Ámbitos y variables exploradas en los estudios (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas
Heirman y Walrave (2012)	Personal	Ciberacoso, actitud hacia el ciberacoso, intencionalidad de ciberagredir, norma subjetiva sobre el ciberacoso, percepción sobre la importancia de la opinión de otros, autocontrol percibido.
Holfeld y Leadbeater (2015)	Personal	Ciberacoso, acceso y uso de tecnología y sexo.
Huang y Chou (2010)	Personal	Ciberacoso, sexo, rendimiento académico, tipo de tecnología y anonimato.
Jose, Kljakovic, Scheib y Notter (2011)	Personal	Ciberacoso y bullying tradicional.
Kessel, O'Donnell, Stueve y Coulter (2012)	Personal	Cibervictimización, victimización tradicional, angustia psicológica, desempeño escolar, apego escolar, sexo, grado escolar y raza.
Kyobe, Oosterwyk y Kabiawu (2016)	Personal y escolar	Anonimato, sexo, competencia tecnológica, percepción y actitud sobre los teléfonos móvil, cultura y clima escolar, gratificación de intimidación por medio del móvil y políticas sobre intimidación a través del móvil.
León, Felipe, Fajardo y Gómez (2012).	Personal	Ciberacoso, sexo, edad y uso de redes sociales.
Lucio (2012).	Personal	Ciberacoso, transmisión de emociones negativas, inseguridad y adicción al espacio cibernético.
MacDonald y Roberts-Pittman (2010)	Personal	Ciberacoso, sexo, grupo étnico, medios tecnológicos, bullying tradicional y orientación sexual.
Morales y Serrano (2014)	Personal	Ciberacoso, anonimato de la agresión y sexo.

Tabla 2. Ámbitos y variables exploradas en los estudios (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas
Müller, Pfetsch e Ittel (2014)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, sexo, edad, uso de medios y competencia ética de los medios.
Mura y Diamantina (2013)	Personal y escolar	Ciberacoso, medios tecnológicos, sexo y tipo de escuela.
Oliveros, Amemiya, Condorimay y Oliveros (2012)	Personal y escolar	Ciberacoso, tipo de escuela, sexo, nivel escolar y acceso tecnológico.
Ortega et al. (2012)	Personal	Cibervictimización, bullying tradicional, impacto emocional, sexo, grado escolar y país.
Ortega y González (2016)	Personal	Ciberacoso y rendimiento académico.
Ortega-Barón, Buelga y Cava (2016)	Personal, familiar y escolar	Ciberacoso, sexo, autoestima académica, clima escolar, autoestima familiar y clima familiar.
Potts y Weidler (2015)	Personal	Ciberacoso y autocompasión.
Prieto, Carrillo y Lucio (2015)	Personal y familiar	Ciberacoso, bullying tradicional, hábitos de conectividad y comunicación parental.
Puc y Rodríguez (2015)	Personal	Ciberacoso, sexo y medio tecnológico empleado para la ciberagresión.
Rice et al. (2015)	Personal	Ciberacoso, sexo, raza, identidad sexual y uso de tecnología.
Safaria (2016)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, angustia psicológica, medios tecnológicos, sexo y edad.
Selkie, Kota, Chan y Moreno (2015)	Personal	Ciberacoso, depresión y uso problemático de alcohol.
Šléglová y Černá (2011)	Personal	Ciberacoso, efectos y consecuencias y afrontamiento.
Slonje et al. (2012)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, sentimientos de remordimiento del agresor, grado académico y sexo.

Tabla 2. Ámbitos y variables exploradas en los estudios (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas
Slovak, Crabbs y Stryffeler (2015)	Personal	Ciberacoso y fe religiosa.
Valdés, Carlos, Tánori y Wendlandt (2014)	Personal	Ciberacoso, medios tecnológicos y bullying tradicional.
Van, Vandebosh y Pabian (2014)	Personal	Respuestas del espectador de ciberacoso, empatía, ansiedad social, bullying tradicional, edad y sexo.
Varela, Pérez, Schwaderer, Astudillo y Lecannelier (2014)	Personal y escolar	Ciberacoso, sexo, curso escolar y tipo de escuela.
Vega-López, González-Pérez y Quintero-Vega (2013)	Personal y escolar	Ciberacoso, edad, turno escolar y promedio de calificación.
Velázquez (2012)	Personal	Ciberacoso, accesibilidad a las TIC, sexo y medios tecnológicos empleados para la ciberagresión.
Waasdorp y Bradshaw (2015)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, características socioemocionales, sexo, raza y grado escolar.
Wachs, Ksinan, Vazsonji, Wolf y Junger (2016)	Personal	Factores de riesgo de cibergrooming, ciberacoso y estrategias de afrontamiento y su eficacia.
Walker et al. (2011)	Personal	Ciberacoso y medios tecnológicos.
Wong, Chan y Cheng (2014)	Personal y escolar	Ciberacoso, bullying tradicional, reacción al ciberacoso, autoeficacia percibida, empatía, armonía escolar, sentido de pertenencia y condiciones psicosociales.
Wozencroft, Campbell, Orel, Kimpton y Leong (2015)	Personal	Ciberacoso, barreras para reportar los incidentes y sexo.

Análisis metodológico

El análisis metodológico incluyó elementos como enfoque de estudio, edad de los participantes y país de la muestra (ver Tabla 3). Predominaron estudios con enfoque cuantitativo (57), donde los participantes en su mayoría fueron estudiantes en las diferentes etapas de la adolescencia en secundaria (33) y bachillerato (29). La procedencia de las muestras fue principalmente de países como España (12), Estados Unidos (10) y México (9).

Tabla 3. Características metodológicas de los artículos analizados (N= 60)

Estudio	Enfoque	Edad	País
Buelga et al. (2010)	Cuantitativo	11 a 17	España
Del Río et al. (2010)	Cuantitativo	10 a 18	España
Estévez et al. (2010)	Cuantitativo	12 - 17	España
Félix-Mateo et al. (2010)	Cuantitativo	NA	España
García, Martínez, Zaldívar, Sánchez, Martínez y Barrientos (2010)	Cuantitativo	NR	Perú
García y Jiménez (2010)	Cuantitativo	NR	España
Huang y Chou (2010)	Cuantitativo	NR	Taiwán
MacDonald y Roberts-Pittman (2010)	Cuantitativo	22.97 media	Estados Unidos
Buelga y Pons (2011)	Cuantitativo	12 a 17	España
José et al. (2011)	Cuantitativo	11 a 16	Nueva Zelanda
Šléglová y Černá (2011)	Cualitativo	14 a 18	República Checa
Walker et al. (2011)	Cuantitativo	18 a 24	Estados Unidos
Erentaité et al. (2012)	Cuantitativo	15 a 19	Lituania
García-Maldonado et al. (2012)	Cuantitativo	11 a 15	México
Heirman y Walrave (2012)	Cuantitativo	12 a 18	Bélgica
Kessel et al. (2012)	Cuantitativo	14 a 18	Estados Unidos
León et al. (2012)	Cuantitativo	NR	España
Lucio (2012)	Cuantitativo	NR	México
Oliveros et al. (2012)	Cuantitativo	NR	Perú
Ortega et al. (2012)	Cuantitativo	14.20 media	Italia, España e Inglaterra

Tabla 3. Características metodológicas de los artículos analizados (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Enfoque	Edad	País
Slonje et al. (2012)	Cuantitativo	12 a 20	Suecia
Velázquez (2012)	Cuantitativo	12 a 14	México
Amemiya et al. (2013)	Cuantitativo	10 a 12	Perú
Brolin et al. (2013)	Cuantitativo	15 a 18	Suecia
Bryce y Fraser (2013)	Cualitativo	9 a 19	Reino Unido
Fenaughty y Harré (2013)	Cuantitativo	12 a 19	Nueva Zelanda
Fong-Ching et al. (2013)	Cuantitativo	NR	Taiwan
Mura y Diamantina (2013)	Cuantitativo	14 a 19	Colombia
Vega-López et al. (2013)	Cuantitativo	12 a 15	México
Aranzaes et al. (2014)	Cuantitativo	14.13 media	Colombia
Brack y Caltabiano (2014)	Cuantitativo	17 a 25	Australia
Crosslin y Crosslin (2014)	Cuantitativo	18 a 53	Estados Unidos
Morales y Serrano (2014)	Cualitativo	NR	México
Müller et al.(2014)	Cuantitativo	10 a 17	Alemania
Valdés et al. (2014)	Cuantitativo	15 a 19	México
Van et al. (2014)	Cuantitativo	9 a 16	Bélgica
Varela et al. (2014)	Cuantitativo	15 media	Chile
Wong et al. (2014)	Cuantitativo	12 a 15	China
Baraldsnes (2015)	Cuantitativo	10 a 19	Lituania
		30 a 60	
Callaghan et al. (2015)	Cuantitativo	15 a 18	Irlanda
Carter y Wilson (2015)	Cuantitativo	10 a 18	Estados Unidos
Durán y Martínez (2015)	Cuantitativo	18 a 30	España
Fernández-Montalvo et al. (2015)	Cuantitativo	10 a 13	España
Fridh et al. (2015)	Cuantitativo	15 media	Suecia
Garaigordobil (2015)	Cuantitativo	12 a 18	España
Giménez et al. (2015)	Cuantitativo	11 a 21	España
Holfeld y Leadbeater (2015)	Cuantitativo	NR	Canadá
Potts y Weidler (2015)	Cuantitativo	18 a 23	Estados Unidos

Tabla 3. Características metodológicas de los artículos analizados (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Enfoque	Edad	País
Prieto et al. (2015)	Cuantitativo	18 a 24	México
Puc y Rodríguez (2015)	Cuantitativo	NR	México
Rice et al. (2015)	Cuantitativo	12.3 media	Estados Unidos
Selkie et al. (2015)	Cuantitativo	18 a 25	Estados Unidos
Slovak et al. (2015)	Cuantitativo	20.4 media	Estados Unidos
Waasdorp y Bradshaw (2015)	Cuantitativo	NR	Estados Unidos
Wozencroft et al. (2015)	Cuantitativo	18 a 25	Australia
Kyobe et al. (2016)	Cuantitativo	14 a 18	Sudáfrica
Ortega y González (2016)	Cuantitativo	13 a 19	México
Ortega-Barón, Buelga y Cava (2016)	Cuantitativo	12 a 18	España
Safaria (2016)			
Wachs et al. (2016)	Cuantitativo	11 a 19	Varios

NR: No lo Refiere; NA: No Aplica.

Discusión

El estudio se propone analizar las investigaciones sobre ciberacoso durante el 2010-2016. Se identifica que predomina el estudio de variables del ámbito personal con respecto a las contextuales, especialmente escasos con los estudios que abordan variables del contexto familiar y comunitario vinculadas con el ciberacoso. Este dato refleja un vacío en la investigación, considerando que la cultura y el ambiente social de los estudiantes resulta significativo en su comportamiento (Bronfenbrenner, 1994). Esto es, particularmente evidente en la investigación realizada en México (Valdés et al., 2015).

Se identifica un predominio de estudios cuantitativos, que tienen como fuente de información a los estudiantes. Es probable que esto ocurra por el interés de conocer el fenómeno desde los actores principales en situaciones de ciberagresión. Se requiere ampliar el campo de estudio con orientaciones cualitativas y desde la perspectiva de otros actores como son profesores, autoridades escolares y padres de familia, quienes podrían hacer aportaciones para su atención y prevención. Finalmente, se encuentra que la mayor parte de los estudios se enfocan en los

adolescentes (educación secundaria y media superior). En otras etapas de la vida, como, por ejemplo, este problema es poco estudiado (MacDonald y Roberts-Pittman, 2010; Walker et al., 2011).

Referencias

- Amemiya, I., Oliveros, M., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., & Rivas, B. (2013). Ciberbullying en colegios privados y estatales de primaria en dos distritos de Lima Metropolitana. *Anales de la Facultad de Medicina*, 74(2), 91-96.
- Aranzales, Y., Castaño, J., Figueroa, R., Jaramillo, S., Landazuri, J., Muriel..., Valencia, K. (2014). Frecuencia de acoso y ciber-acoso, y sus formas de presentación en estudiantes de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Manizales, 2013. *Archivos de Medicina*, 14(1), 65-82. doi:10.30554/archmed.14.1.237.2014
- Baraldsnes, D. (2015). The prevalence of cyberbullying and the views of 5-12 grade pupils and teachers on cyberbullying prevention in Lithuanian schools. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 949-959. doi:10.13189/ujer.2015.031201
- Brack, K., & Caltabiano, N. (2014). Cyberbullying and self-esteem in Australian adults. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(2), 12-22.
- Brolin, S., Modin, B., & Östberg, V. (2012). Cyberbullying and subjective health A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review*, 35, 112-119. doi:10.1016/j.childyouth.2012.10.020
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En M. Gauvain, & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 37-43). New York, NY: Freeman.
- Bryce, J., & Fraser, J. (2013). It's common sense that it's wrong: young people's perceptions and experiences of cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 16(11), 783-787. doi:10.1089/cyber.2012.0275
- Buelga, S., & Pons, J. (2011). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91-101.
- Buelga, S., Cava, M., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psichotema*, 22(4), 784-789.
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2015). Exploring traditional and cyberbullying among Irish adolescents. *International Journal of Public Health*, 60, 199-206. doi: 10.1007/s00038-014-0638-7.
- Carter, J., & Wilson, F. (2015). Cyberbullying: A 21st century health care phenomenon. *Pediatric Nursing*, 41(3), 115-125.
- Crosslin, K., & Crosslin, M. (2014). Cyberbullying at a Texas University. A mixed methods approach to examining online aggression. *THPA Journal*, 66, 26-30.

- Del Río, J., Sádaba, C., & Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al ciberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.
- Durán, M., & Martínez, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 22(44), 159-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15832806017>.
- Erentaité, E., Bergman, L., & Zukauskienė, R. (2012). Cross-contextual stability of bullying victimization: A person-oriented analysis of cyber and traditional bullying experiences among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 181-190. doi:10.1111/j.1467-9450.2011.00935.x.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology*, 18(1), 73-89.
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C., & Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*, 38(1), 47-58. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/5058>.
- Fenaughty, J., & Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 29, 803-811. doi:10.1016/j.chb.2012.11.008.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazábal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la pre adolescencia. *Comunicar*, 22(44), 113-120. doi:10.3916 /C44-2015-12.
- Fong-Ching, C., Ching-Mei, L., Chiung-Hui, C., Wen-Yun, H., Tzu-Fu, H., & Yun-Chieh, P. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *Journal of School Health*, 83, 454-462. doi:10.1111/josh.12050.
- Fridh, M., Lindström, M., & Rosvall, M. (2015). Subjective health complaints in adolescent victims of cyber harassment: moderation through support from parents/friends - a Swedish population-based study. *BMC Public Health*, 15, 2-11. doi:10.1186/s12889-015-2239-7.
- Garaigordobil, M. (2011). *Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación* (12ma ed.). Madrid: FOCAD Formación Continuada a Distancia.
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076. doi:10.6018/analesp.31.3.179151.
- García, A., & Jiménez, A. (2010). Estudio exploratorio y descriptivo del cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Currículum*, 23, 155-164.
- García, G., Martínez, G., Zaldívar, A., Sánchez, R., Martínez, G., & Barrientos, M. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 69(6), 463-474.

- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E.,, Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 83-99.
- Giménez, A., Maquilón, J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en Cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351.
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: an application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614-620.
- Holfeld, B., & Leadbeater, B. (2014). The nature and frequency of cyber bullying behaviors and victimization experiences in young Canadian children. *Canadian Journal of School Psychology*, 1, 1-20. doi:10.1177%2F0829573514556853.
- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26, 1581-1590. doi:10.1016/j.chb.2010.06.005.
- Jose, P., Kljakovic, M., Scheib, E., & Notter, O. (2011). The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 301-309. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00764.x.
- Kessel, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177. doi:10.2105%2FAJPH.2011.300308.
- Kyobe, M., Oosterwyk G., & Kabiawu, O. (2016). The nature of mobile bullying & victimisation in the Western cape high schools of South Africa. *The African Journal of Information Systems*, 8(2), 45-69. Recuperado de <https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1344&context=ajis>
- León, B., Felipe, E., Fajardo, F., & Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 771-788. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123547013>.
- Lucio, L. (2012). Conductas de riesgo en estudiantes de preparatoria y universidad, de la adicción a la transmisión de emociones negativas en la red social. *Diálogos sobre Educación*, 4, 1-16.
- MacDonald, C., & Roberts-Pittman, B. (2010). Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2003-2009. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.436.
- Morales, T., & Serrano, C. (2014). Manifestaciones del ciberbullying por género entre los estudiantes de bachillerato. *Ra Ximhai*, 10(2), 235-261.
- Müller, C., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2014). Ethical media competence as a protective factor against cyberbullying and cybervictimization among German

- school students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17, 644-651. doi:10.1089/cyber.2014.0168.
- Mura, G., & Diamantina, D. (2013). Cyberbullying among Colombian students: an exploratory investigation. *European Journal of Investigation in Health*, 3(3), 249-256. doi:10.1989/ejihpe.v3i3.47.
- Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., & Rivas, B. (2012). Ciberbullying - nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 73(1), 13-18.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: ¿An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538. doi:10.1080/17405629.2012.682358.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, XXIV(46), 57-65. doi:10.3916/C 46-2016-06.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchám, J., Genta, M., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P., Thompson, F., & Tippet, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38, 342-356. doi:10.1002/ab.21440.
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., & Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth and Society*, 44, 284-306. doi:10.1177/0044118X11398881.
- Potts, S., & Weidler, D. (2015). The virtual destruction of self-compassion: cyberbullying's damage to young adults. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 20(4), 217-227. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/d6d5/57ca50a13563b072ecf3c4ba673e43d720b7.pdf>.
- Prieto, M., Carrillo, J., & Lucio, L. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-47.
- Puc, E., & Rodríguez, A., (2015). Cyberbullying: Una exploración descriptiva en estudiantes universitarios. *Lenguas en Contexto, edición especial*, 38-46.
- Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A., Kordic, T. (2015). Cyberbullying perpetration and victimization among middle-school students. *American Journal of Public Health*, 105(3), 66-72. doi:10.2105/AJPH.2014.302393
- Safaria, T. (2016). Prevalence and impact of cyberbullying in a sample of Indonesian junior high school students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15, 82-91. Recuperado de <http://www.tojet.net/articles/v15i1/1519.pdf>.
- Selkie, E., Kota, R., Chan, Y., & Moreno, M. (2015). Cyberbullying, depression, and problem alcohol use in female college students: a multisite study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(2), 79-86. doi:10.1089/cyber.2014.0371.

- Šléglová, V., & Černá, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: perception and coping. *Cyberpsychology. Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(2), 1-16. Recuperado de <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2011121901&article=4>.
- Slonje, R., Smith, P., & Frisen, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244-259. doi:10.1080/17405629.2011.643670.
- Slovak, K., Crabbs, H., & Stryffeler, B. (2015). Perceptions and Experiences of cyberbullying at a faith-based university. *Social Work & Christianity*, 42(2), 149-164. doi:10.1007/s11528-017-0186-0.
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014.
- Valdés, A., Alcántar, C., Tánori, J., & Torres, G. (2015). Apuntes y análisis de la investigación acerca de la violencia entre estudiantes en México. En R. García, S. Mortis, J. Tánori, & T. Sotelo (Eds.), *Educación y Salud. Evidencias y propuestas de investigación* (pp. 70-78). México: Fontamara.
- Valdés, A., Carlos, E., Tánori, J., & Wendlandt, T. (2014). Differences in types and technological means by which Mexican high schools students perform cyberbullying: Its relationship with traditional bullying. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 105-113. doi:10.5539/jedp.v4n1p105.
- Van, K., Vandebosh, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40, 383-396. doi:10.1002/ab.21534.
- Varela, J., Pérez, J., Schwaderer, Z., Astudillo, J., & Lecannelier, A. (2014). Caracterización de cyberbullying en el Gran Santiago de Chile, en el año 2010. *Psicología Escolar e Educativa*, 18(2), 347-354.
- Vega-López, M., González-Pérez, G., & Quintero-Vega, P. (2013). Ciberacoso: victimización de alumnos en escuelas secundarias públicas de Tlaquepaque, Jalisco, México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, 13-20. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Vega.pdf.
- Velázquez, L. (2012). Violencia a través de las TIC en estudiantes de secundaria. *Rayuela*, 6(4), 81-91. Recuperado de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/articulo/violencia-tra-v%C3%A9s-de-las-tic-en-estudiantes-de-secundaria>.
- Waasdorp, T., & Bradshaw, C. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56, 483-488. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.12.002.
- Wachs, S., Ksinan, G., Vazsonji, A., Wolf, K., & Junger, M. (2016). A cross-national study of direct and indirect effects of cyberbullying on cybergrooming

- victimization via self-esteem. *Psicología Educativa*, 22, 61-70. doi:10.1016/j.pse.2016.01.002.
- Walker, C., Sockman, B., & Koehn, S. (2011). An exploratory study of cyberbullying with undergraduate university students. *TechTrends*, 55(2), 31-38. doi:10.1007/s11528-011-0481-0.
- Washington, E. T. (2015). An Overview of Cyberbullying in Higher Education. *Adult Learning*, 26(1), 21-27. doi:10.1177/1045159514558412.
- Wong, D., Chan, H., & Cheng, C. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 36, 133-140. doi:10.1016/j.chilyouth.2013.11.006.
- Wozencroft, K., Campbell, M., Orel, A., Kimpton, M., & Leong, E. (2015). University students' intentions to report cyberbullying. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 15, 1-12. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282922256_University_students'_intentions_to_report_cyberbullying.

Capítulo XIII

Percepción de violencia y zona geográfica en relación con el clima escolar en Sonora

*José Luis Montoya Aguilar,¹ Jesús Tánori Quintana,²
José Angel Vera Noriega,³ María Lorena Serna Antelo⁴*

Resumen

El objetivo de este estudio es realizar una comparación entre las variables zona geográfica y la percepción de Violencia con el clima escolar en estudiantes de primaria del Estado de Sonora. Se seleccionó una muestra no probabilística de 3164 estudiantes pertenecientes a quinto y sexto grado de primaria, tanto del turno matutino como del vespertino. Se utilizaron dos instrumentos: la Escala General de Violencia desarrollada, por González, Vera y Peña (2017), y la Escala de Clima Escolar, por Caso, Díaz, Chaparro y Urías (2011). Como resultado, se encontró que existen diferencias significativas entre la percepción de violencia con el clima escolar, señalando que el grupo que percibe menos violencia es aquel que en promedio obtiene mayor puntaje en clima escolar, y que según la zona geográfica el puntaje depende de la variable clima escolar, donde la zona centro es la que tiene la media más alta, lo cual indica que existe una mayor percepción de clima escolar.

Palabras clave: violencia escolar, clima escolar, estudiantes de primaria

Introducción

La violencia escolar cada vez es más relevante en materia de investigación, pues es una problemática que sigue en aumento (Furlan, 2012; García, 2013; Ortega, 1997), por tal motivo es importante conocer los factores que intervienen en ella, así como identificar cuáles repercuten o favorecen en su desarrollo. La Organización Mundial de la Salud ([oms], 2014) define violencia como un fenómeno social que implica el uso intencionado de la fuerza física y el poder contra otra persona o grupo, ocasionando daños físicos y psicológicos.

^{1,2,3,4} Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) considera, a partir de estudios realizados en diversos países, que los problemas de socialización, como la violencia en las escuelas, impide el logro de la educación de calidad. Por tal motivo, desde hace varios años se le ha dado más importancia al clima escolar como un factor relevante para la convivencia que forma parte de los pilares de la educación (Cornejo y Redondo, 2001; UNESCO, 2008; Treviño, Place y Gempp, 2012), debido a que la promoción de la sana convivencia no solo es un factor de bienestar para las personas, sino la base desde la cual se construye la ciudadanía, el capital social y la calidad de un país. Por lo tanto, aprender a convivir incide de manera directa en el combate a las diversas formas violentas de relaciones y en la construcción de una cultura para la paz.

En México este fenómeno se considera un problema serio que amenaza año con año al sector educativo, obstaculizando la meta propuesta en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 “México con Educación de Calidad”. Además, al Programa Sectorial de Educación en su objetivo 16: “Paz, justicia e instituciones sólidas” (Del Tronco y Madrigal, 2012). Pese a que esta problemática sigue en aumento, se han dirigido esfuerzos para determinar qué factores intervienen en ello y de qué manera estos se relacionan.

Por consiguiente, Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek (2010) mencionan que existen elementos contextuales que determinan los niveles de violencia. Entre estos se encuentra el clima escolar: este representa un papel muy considerable en la calidad educativa y en los marcos de promoción de convivencia y cultura de paz en las instituciones, de esta manera el clima escolar se define como “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por factores personales y funcionales de la institución integrados en un proceso dinámico” (Moos, 1979, p. 42).

López (2014) señala que el clima escolar suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas; así mismo, una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores. En la que participan las familias y los estudiantes. Además, en la que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros.

Por otro lado, diversos autores señalan que existe una relación significativa entre la percepción del clima escolar con variables de tipo atributivo, tales como el establecimiento escolar, el grado que cursan, el sector social del plantel, entre otras; estas variables intervienen en la relación social de alumnos, profesores y demás actores educativos (Bosco, 2012; López, 2014; Sandoval, 2014; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2012).

Un estudio efectuado en Argentina por Barrientos (2014) reportó que el clima escolar se ve influenciado por la región geográfica; ya que se muestra cómo en la re-

gión centro (Santa Fe y Entre Ríos). En comparación con la zona de provincias y los bordes donde existe alta marginación social, se encuentran diferencias significativas debido a factores como el nivel social, la población, pobreza extrema, entre otros.

Por otro lado, en una investigación de Vera, Peña y Salazar (2015), existe una relación entre la zona geográfica con la percepción de violencia y clima escolar. En este estudio realizado en Sonora con alumnos de secundaria, se elaboró una división entre zona sur, centro, frontera, costa y sierra, indicando que las zonas sur y frontera presentan mayor percepción de violencia; por consecuente menor clima escolar, indicando que existen relaciones entre ambos constructos.

Así, en otra investigación realizada en el Estado de Sonora, se reporta que el 21% de estudiantes de primaria reconocen llevar a cabo conductas violentas contra los compañeros en la escuela; incluso 19% respecto a los profesores (Valdés, Ponce, Carlos y Arreola, 2012). Por otro lado, se ha encontrado que la violencia se da significativamente en los contextos escolares, donde destaca el tipo de violencia verbal, psicológica y relacional como las más comunes o frecuentes durante el recreo o tiempo libre. Principalmente, en sectores de alta vulnerabilidad social (Miranda, Miranda, Miranda y Ruíz, 2013).

Como ya se mencionó, el clima escolar es un espacio de convivencia, trabajo en equipo y escenario de las relaciones interpersonales alumno-alumno y profesor-alumno. Las cuales tienen gran relevancia, debido a que la participación de todos los actores educativos enriquece el ambiente escolar. Un clima positivo genera en los alumnos agrado por el estudio y un mejor desempeño académico (Aron y Milicic, 2013).

En México ha aumentado el interés de estudiar la relación del clima escolar y la violencia entre los estudiantes y otros actores en el contexto socio educativo, por lo que se han ampliado estudios ante el incremento de situaciones conflictivas, violentas y disruptivas en la escuela por parte de los alumnos (Gamboa y Valdés, 2012; Mendoza y Ballesteros, 2014; Romera, Del Rey y Ortega, 2011; Saucedo y Furlán, 2016), así como por el reconocimiento que miles de estudiantes viven condiciones que constituyen formas de violencia incorporadas a su vida cotidiana que afectan su desempeño escolar y han tenido que entrar en una nueva dinámica que, en lugar de garantizar su tranquilidad, les ocasiona un desequilibrio en sus actividades de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, las diferencias investigaciones han dado pie para el diseño e implementación de programas de intervención educativa (Ayala-Carrillo, 2015; García y Ascencio, 2015; Muñoz, 2008; Romera, Del Rey y Ortega, 2011), siendo el objetivo erradicar las interacciones de acoso entre los alumnos.

A pesar de que existen diversos estudios que indagan la relación del clima con variables como la violencia escolar, en la revisión de la literatura se identificó una carencia de publicaciones, donde se relacione el clima escolar con variables de tipo atributivas contextuales, tales como la región. Por lo tanto, el propósito del

presente estudio fue realizar una comparación entre los niveles de percepción de violencia y la zona geográfica donde se encuentra su escuela con el clima escolar.

Método

Participantes

La muestra está conformada de 3,164 estudiantes pertenecientes a quinto y sexto grado de primaria, tanto del turno matutino como vespertino. El principal criterio de selección de las escuelas es que se encuentren en un polígono de violencia intrafamiliar definido a través del BAESVIM (2017). Esto se aplicó para seis municipios (Hermosillo 26.9 %, Nogales 15.8%, Cajeme 13.7 %, Guaymas 14.1% Navojoa 17.5% y Caborca 11.9%). Del total 1,517 (47.9%) fueron hombres y 1,647 (52.1%) mujeres.

Instrumentos

Escala general de violencia. Evalúa el nivel general de percepción de violencia que existe en las escuelas (González, Peña y Vera, 2017). En ella se le pregunta a cada estudiante: “En general, ¿cuál crees que es el nivel de violencia en tu escuela?”, y se le pide que responda en una escala tipo Likert, que va de muy bajo a muy alto, con cinco puntos a cada una de las oraciones, esta escala presenta un alfa de Cronbach de 0.77

Escala de clima escolar. Este instrumento consta de 24 reactivos, que incluye cinco opciones de respuesta tipo Likert (1=nunca, 2=casi nunca, 3= a veces, 4=casi siempre y 5=siempre). La Escala está compuesta por cuatro dimensiones: Relación entre alumnos, Relación alumno-profesor, Relación alumno-director y Ambiente escolar (Caso, Díaz, Chaparro y Urias, 2011). Los creadores del instrumento encontraron evidencias de confiabilidad y validez conforme a la Teoría de Respuesta al Ítem a través del análisis de Rasch. En el análisis de confiabilidad de la escala en general obtuvo un alfa de Cronbach de 0.85.

Procedimiento

Se seleccionaron las escuelas participantes a partir de un listado proporcionado por la Secretaría de Educación y Cultura a través del Departamento de Salud y Seguridad Escolar, tomando en cuenta aquellas que estuvieran ubicadas dentro de los polígonos de violencia en las ciudades elegidas en el Estado de Sonora. Se procedió a solicitar permisos y autorizaciones en cada una de las escuelas seleccionadas, se organizó el operativo de trabajo de campo para aplicar instrumentos y conformar la base de datos correspondiente; se ejecutaron una serie de análisis

estadísticos para calcular frecuencias, medias y desviaciones estándar y pruebas de hipótesis univariadas, de las variables involucradas en el estudio, para ello se utilizó el software SPSS versión 25.

Resultados

Se obtuvieron los valores de F y de significancia del clima escolar. Además, se agregaron los valores medios y desviación típica para conocer cómo se distribuyen, siendo la variable nivel de percepción de violencia la que funge como variable categórica, dividiéndose por los grupos: muy bajo, bajo, regular, alto y muy alto.

En la Tabla 1 se observa que existe diferencia en relación con el clima escolar, donde el grupo que percibe muy bajo nivel de violencia es el que obtiene la media más alta, siendo el grupo que marca la diferencia, según la prueba post hoc, C de Dunnett. Se observó, además una tendencia inversamente proporcional donde a menor percepción de violencia mayor clima escolar (ver Figura 1). Entonces, son los alumnos que perciben un mayor nivel de violencia los que perciben un menor ambiente escolar favorable para la interacción entre los compañeros.

Tabla 1. Nivel de percepción de violencia en las escuelas y clima escolar

Variable	Muy bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy alto		$F(gl, n)$	p	η^2
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Clima escolar	3.64	.42	3.57	.41	3.56	.42	3.50	.43	3.45	.48	9.77	.000	.11

En cuanto a la variable del contexto zona geográfica, esta se agrupó en tres: centro, frontera y sur del Estado de Sonora. También, mediante un análisis de varianza de una sola vía, se compararon las tres zonas y el clima escolar: se obtuvo un valor de F de 11.75 y una p de .000. Para determinar qué grupo hace la diferencia, se llevó a cabo un análisis post hoc en el que se presume homogeneidad de varianza. Para tal efecto se realizó la prueba Scheffe (Greene y D'Olivera, 2006) y el resultado fue que la zona centro (municipio de Hermosillo), obtuvo la media más alta de un mejor clima escolar, y provocó la diferencia (ver Tabla 2).

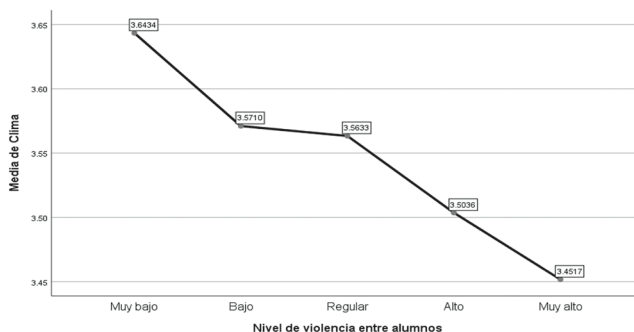


Figura 1. Tendencia de los promedios de clima escolar y el nivel de violencia percibida en el plantel.

En ambos casos, nivel de percepción de violencia y zona geográfica en la que se encuentra la escuela, el tamaño del efecto de las diferencias entre los grupos, son de un nivel pequeño ($\eta^2 \geq 0.10$) y la potencia estadística es de 95%, valor por arriba de lo esperado, cumpliendo, entonces, de esta manera con el criterio establecido para sugerir que las diferencias encontradas entre las medias de cada grupo no son falsas (Cárdenas y Arancibia, 2014) (ver Tabla 1 y 2).

Tabla 2. Zona geográfica y clima escolar

Variable	Centro		Frontera		Sur		$F(g^l, n)$	p	η^2
	M	DE	M	DE	M	DE			
Clima escolar	3.61	.42	3.49	.43	3.53	.45	11.75	.000	.13

Discusión

Los resultados de este estudio indican que existen diferencias significativas entre la percepción de violencia con el clima escolar, señalando que a menor percepción de violencia, mayor clima escolar, lo cual indica que los estudiantes que perciben mayor nivel de violencia, a su vez observan un ambiente escolar favorable menor, lo cual coincide con lo observado por Aron y Milicic; 1999; Herrera-Mendoza y Rico, 2015; López, Bilbao y Rodríguez, 2012, quienes afirman que cuando el clima escolar se desarrolla es un espacio negativo para el estudiante, este puede sentirse rechazado, tanto por los pares como por los profesores, siendo violentado

física y psicológicamente; por el contrario, cuando se desarrolla en un ambiente positivo se refleja en el salón de clase, donde la organización permite a los estudiantes sentirse integrados, seguros y aceptados, promoviendo un ambiente óptimo para el aprendizaje.

Así, la variable zona geográfica (zona sur, centro y frontera de Sonora) determinó que la diferencia significativa en la zona centro, tal como lo indica Barrientos (2014), donde realiza una comparación entre la zona centro y la zona periférica de poblaciones en Argentina, resultando diferencias significativas. También, los resultados indican que existe una mayor percepción de clima, por lo que se asume que existe una menor percepción de violencia escolar según los resultados arrojados en el estudio de Vera et al. (2015), donde se indica que existe una relación significativa entre la variable de contexto de la zona geográfica con el clima escolar, y a su vez coincidiendo en sus resultados como la zona centro con mayor nivel de percepción de clima.

Si bien los hallazgos del estudio aportan información específica sobre cómo se relacionan estas variables de tipo atributivas con los niveles de violencia y el clima escolar, es conveniente mencionar que existen otras variables de tipo contextual; como el turno al que se ajuste a la escuela y el sexo del director del plantel. Por ejemplo, con las cuales se puede relacionar estos constructos, por lo que se recomienda ampliar esta investigación y explorar otras perspectivas metodológicas.

Referencias

- Aron, A., & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Un programa de mejoramiento. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Aron, A., & Milicic, N. (2013). *Clima social escolar, escalas para su evaluación*. México: Trillas.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2019). *BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2018*. Recuperado de <http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Analisis>
- Barrientos, O. (noviembre, 2014) Impacto del clima escolar en la calidad educativa. Cordero de Barrientos, O. (presidencia) *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires, Argentina.
- Bosco, E. (2012). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. Ponencia presentada en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mesa 10. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/pone_ncias/0103-F.pdf
- Cárdenas, C., & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5, 210-224. doi:10.22199/S07187475.2014.0002.00006.
- Caso, J., Chaparro, A., Díaz, C., & Urías, E. (2011). *Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la Estrategia Evaluativa Integral 2010: Factores Asociados al Aprendizaje*. UEE Reporte Técnico 11-002. México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <http://uee.ens.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2011/UEERT11-002.pdf>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictores de acoso y victimización en la infancia y la adolescencia: una investigación meta-analítica. *Psicología Escolar Trimestral*, 25(2), 65-83. doi:10.1037/a0020149
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década, CIDPA Viña del Mar*, 15, 11-52.
- Del Tronco, P. J., & Madrigal, R. A (2012). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista Trabajo Social UNAM*. 1(2) 24-42. Recuperado de www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/download/54048/48108.
- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, 34(1) 118-128. Recuperado de <http://www.iisue.unam>

- mx/perfiles/articulo/2012-e-inseguridad-y-violencia-en-la-educacion-problemas-y-alternativas.pdf
- Gamboa, C., & Valdés, S. (2012). El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual, de Derecho Comparado e iniciativas presentadas en el tema, México: Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis de la Cámara de Diputados. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SAPI-ISS-16-12.pdf>.
- García, J. I. (2013). Acoso escolar, transición de víctima a agresor. *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 10(24), 58-63.
- García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- González, E., Peña, M., & Vera, J. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 15(1), 224-239. doi:10.14204/ejrep.41.16009
- Greene, J., & D'oliveira, M. (2006). *Tests estadísticos para Psicología*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Herrera-Mendoza, K., & Rico, R. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-12. doi:10.15665/esc.v12i2.311
- López, V. (2014). *Convivencia Escolar Verónica López*. UNESCO: Apuntes, Educación y Desarrollo. No. 4. Recuperado de <http://www.Unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- Mendoza, K. H., & Ballesteros, R. R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Miranda, J. F., Miranda, J. B., Miranda, C., & Ruíz, D. (2013). La violencia entre iguales (bullying) en una escuela secundaria de Navojoa, Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 5(13), 8-25. Recuperado de https://rediesonorense.files.wordpress.com/2013/07/redies_13_2.pdf
- Moos, R. (1979). *Evaluando entornos educativos. Procedimientos, medidas, hallazgos e implicaciones políticas*. SF: Jossey-Bass.
- Muñoz, A. G. (2008). Violencia Escolar en México y en otros Países. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228.
- OMS (2014). *Informe Sobre la situación mundial de la prevención de la violencia*. Washington, DC. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/145089/WHO_NMH_NVI_14.2_spa.pdf;jsessionid=F63BF2065F77E8B8CFDDC-BADBDD8E3FA?sequen=1

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Ginebra, Suiza. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINT-ED_48-3_Spanish.pdf
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313(1) 143-158.
- Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Factores Asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Intervención Psicosocial*, 20(2), 161-170.
- Romera, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178. doi: 10.4067/S0718-22362014000200007
- Saucedo, C., & Furlán, A (2016). *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: UNAM. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102018000100213&script=sci_arttext
- Treviño, E., Place, K & Gempp, R. (2012). Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Recuperado de <http://www.Unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- UNESCO (2012). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Recuperado de <http://www.Unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- UNESCO (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. Recuperado de: es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf
- Valdés, A. A., Ponce, E., Carlos, E. A., & Arreola, C. A. (2012). Percepción de estudiantes de secundaria acerca de la violencia en sus escuelas. *Aportaciones Actuales de la Psicología Social*, 1, 537-541.
- Vera, J. A., Peña, C. E., & Salazar, M. (2015). Gestión directiva y la percepción estudiantil de la violencia en secundarias de Sonora. Ponencia presentada en Memorias del *LXII Congreso Nacional de Psicología*, Tijuana, Baja California.

*Resultados de investigación educativa.
Oportunidades para los actores educativos*

Elaborado en diciembre de 2019.

Esta obra refleja el interés en problemáticas educativas que son comunes en diversos contextos. En el libro se incluyen estudios acerca de diversos actores educativos: profesores, estudiantes y padres de familia que abordaron temas tales como:

- Acoso escolar (prácticas docentes en el bullying, afrontamiento docente de la violencia, emociones positivas y
- Ciberacoso (cibervictimización en adolescentes, mediación parental).
- Participación familiar en la educación.
- Desarrollo de instrumentos para medir variables educativas (auto-control en el acoso escolar, competencias emocionales, inteligencia y participación parental en las tareas escolares).

Esta obra incluyó los trabajos de estudiantes de posgrado e investigadores enfocados en el análisis de problemáticas educativas. Esperamos que este texto sea de utilidad para que docentes, estudiantes e investigadores enriquezcan su práctica y valoren nuevas líneas de investigación.