



**Centro de Investigación en Alimentación
y Desarrollo, A.C.**

**ROL DEL DIRECTOR Y LOS DOCENTES PARA EL
MANEJO DE LA AGRESIÓN ENTRE PARES**

Por:

ANA CAROLINA REYES RODRÍGUEZ

TESIS APROBADA POR LA:

COORDINACIÓN DE DESARROLLO REGIONAL

Como requisito parcial para obtener el grado de

DOCTORADO EN DESARROLLO REGIONAL

APROBACIÓN

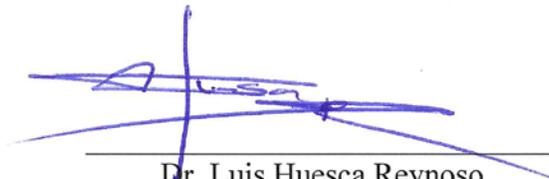
Los miembros del comité designado para la revisión de la tesis de Ana Carolina Reyes Rodríguez, la han encontrado satisfactoria y recomiendan que sea aceptada como requisito parcial para obtener el grado de Doctora en Desarrollo Regional.



Dr. José Angel Vera Noriega
Director de Tesis



Dr. Angel Alberto Valdés Cuervo
Co-director de tesis



Dr. Luis Huesca Reynoso
Asesor



Dra. Martha Olivia Peña Ramos
Asesora



Dra. Belén Martínez Ferrer
Asesora

DECLARACIÓN INSTITUCIONAL

La información generada en la tesis “Rol del Director y los Docentes para el Manejo de la Agresión entre Pares” es propiedad intelectual del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD). Se permiten y agradecen las citas breves del material contenido en esta tesis sin permiso especial de la autora Ana Carolina Reyes Rodríguez, siempre y cuando se dé crédito correspondiente. Para la reproducción parcial o total de la tesis con fines académicos, se deberá contar con la autorización escrita del Director General del CIAD.

La publicación en comunicaciones científicas o de divulgación popular de los datos contenidos en esta tesis, deberá dar los créditos al CIAD, previa autorización escrita del manuscrito en cuestión del director(a) de tesis.



Dr. Pablo Wong González
Director General

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es producto del tiempo y esfuerzo de personas que a lo largo de este periodo, me acompañaron y apoyaron para hacerlo posible. Deseo agradecer en primer lugar al CONACYT por el apoyo prestado durante el desarrollo de este posgrado. Al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. y su personal, por brindarme los apoyos y medios necesarios para culminar con éxito este proyecto.

Agradezco a mi director de tesis, el Dr. José Ángel Vera Noriega por todos sus conocimientos y experiencias compartidas, así como el apoyo brindado para poder terminar esta tesis.

Por su orientación y apoyo en esta profesión, al Dr. Angel Alberto Valdés Cuervo, a quien siempre consideraré mi maestro y guía... mi más sincera admiración.

Gracias a mis asesores, la Dra. Belén Martínez Ferrer, el Dr. Luis Huesca Reynoso y la Dra. Martha Olivia Peña Ramos, por el tiempo dedicado a mejorar este trabajo.

A mi esposo e hija porque cuando creí que ya no podía más, su sonrisa fue el motor que me impulsó a seguir.

A mi padre, por siempre creer en mí y tener las palabras justas para animarme y no darme por vencida. A mi madre, porque a través de su disciplina me recuerda que puedo dar más.

A mis suegros, porque se han convertido verdaderamente en mi familia, sin su apoyo esto no habría sido posible.

A los docentes que a lo largo de este periodo compartieron conmigo sus conocimientos.

A los compañeros y amigos que tuve la suerte de conocer y compartir con ellos momentos que me permitieron amenizar este proceso.

DEDICATORIA

*A mis padres, mi niño guapo y mi Valentina
Porque gracias a ustedes lo logré.*

CONTENIDO

APROBACIÓN	2
DECLARACIÓN INSTITUCIONAL	3
AGRADECIMIENTOS	4
DEDICATORIA	6
CONTENIDO	7
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE TABLAS	10
RESUMEN	11
ABSTRACT	12
1. ANTECEDENTES	13
1.1. Violencia Escolar y Agresión Entre Pares	13
1.2. Incidencia del Fenómeno en México y en el Mundo.....	17
1.3. La Escuela y la Agresión Entre Pares.....	20
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
2.1. Preguntas de Investigación	23
2.1.1. Preguntas Específicas.....	23
2.2. Justificación.....	24
2.3. La Educación y el Desarrollo Regional.....	27
2.4. Objetivo de Investigación.....	31
2.4.1. Objetivos Específicos.....	31
2.5. Hipótesis General.....	31
2.5.1. Hipótesis Relacionales.....	31
2.5.2. Hipótesis Mediacionales.....	32
3. MARCO TEÓRICO	35
3.1. El Director y la Agresion Entre Pares.....	35
3.1.1. Liderazgo Transformacional.....	36
3.1.2. Apoyo Directivo.....	40
3.2. El Docente y la Agresión Entre Pares	42
3.2.1. Prácticas Docentes para el Manejo de la Agresión Entre Pares.....	42
3.2.1.1. Prácticas docentes evasivas y sus consecuencias.....	44
3.2.2. Eficacia Colectiva.....	45
3.2.3. Clima Escolar.....	47
4. MÉTODO	49
4.1. Tipo de Estudio.....	49
4.2. Selección de la Muestra	49
4.3. Instrumentos.....	49
4.3.1. Escala de Liderazgo Directivo Transformacional.....	49

CONTENIDO (Continuación)

4.3.2. Escala de Apoyo Directivo para el Manejo de la Agresión Entre Pares.....	50
4.3.3. Escala de Prácticas Docentes Evasivas.....	51
4.3.4. Escala de Eficacia Colectiva.....	51
4.3.5. Escala de Clima Escolar.....	52
4.3.6. Escala de Agresión Entre Pares.....	53
4.4. Procedimientos.....	53
4.4.1. Procedimiento para Trabajo de Campo.....	53
4.4.2. Procedimiento para Análisis de Datos.....	54
5. RESULTADOS.....	56
5.1. Correlaciones.....	56
5.2. Análisis Estructural.....	57
5.3. Análisis Estructural Modelo B.....	59
6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	62
6.1. Discusión de Resultados.....	62
6.2. Limitaciones.....	67
6.3. Recomendaciones.....	67
6.4. Conclusiones.....	69
7. REFERENCIAS.....	72
8. APÉNDICES.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1	Índices de victimización entre pares en 25 países.....	17
2	Dimensiones del desarrollo regional.....	29
3	Modelo teórico para explicar la agresión entre pares.....	34
4	Coefficientes y errores estandarizados Modelo A.....	58
5	Coefficientes y errores estandarizados Modelo B.....	61

LISTA DE TABLAS

Tabla		Pag.
1	Ejemplos de conductas agresivas entre pares.....	14
2	Consecuencias que comparten víctimas y agresores.....	15
3	Componentes del liderazgo transformacional.....	39
4	Medias, desviación estándar y correlaciones.....	57
5	Efectos indirectos del modelo estructural.....	59
6	Ajuste global de los modelos.....	61

RESUMEN

Los directores escolares apoyan a los docentes en la adecuada prevención de la agresión entre pares. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue explicar las relaciones directas e indirectas entre liderazgo transformacional, apoyo directivo, eficacia colectiva, prácticas docentes evasivas, clima escolar y la percepción de agresión entre pares en escuelas primarias públicas. La muestra estuvo constituida por un total de 403 docentes correspondientes a 44 escuelas primarias públicas de Hermosillo y Ciudad Obregón, de los cuales 141 (35%) eran hombres y 262 (65%) mujeres, con una edad promedio de 36.4 años. Este fue un estudio cuantitativo, con corte transversal y alcance explicativo. Para el procesamiento de los datos se realizó el análisis confirmatorio de las medidas y posteriormente al análisis de ecuaciones estructurales. Los resultados confirmaron la mayoría de las relaciones directas planteadas entre las variables del modelo, excepto el sentido de la relación entre el apoyo directivo y la agresión entre pares. Con respecto a las relaciones indirectas, los resultados mostraron que el liderazgo transformacional tiene efectos indirectos sobre la eficacia colectiva, las prácticas docentes evasivas y el clima escolar pero no los tiene sobre la agresión entre pares. El apoyo del director contribuye a mejorar la percepción de eficacia colectiva y del clima escolar, las cuales parecen ser las variables escolares que mayor efecto sobre la agresión entre pares. Se concluye que la actuación de los docentes ante eventos de agresión entre pares es influenciada por características del apoyo directivo, la percepción de eficacia colectiva y un clima escolar basado en relaciones de calidad y apoyo entre los docentes.

Palabras clave: *liderazgo transformacional, apoyo directivo, prácticas docentes, clima escolar y agresión entre pares*

ABSTRACT

The principals who coordinate and support their teachers for an adequate prevention and control of peer aggression make the difference between schools with high or low reports. Therefore, the objective of this study was to explain the direct and indirect relationships between transformational leadership, direct support, collective practice, teaching practices, school climate and the perception of aggression among peers in public elementary schools. The sample consisted of 403 teachers from 44 public elementary schools in Hermosillo and Ciudad Obregón, of which 141 (35%) were men and 262 (65%) women, with an average age of 36.4 years. This was a quantitative study, with cross-sectional and explanatory scope. For the processing of the data, the confirmatory analysis of the measurements were carried out and subsequently the analysis of structural equations. The results confirm most of the hypothesized relations between the variables of the model, except the sense of the relation between principal support and peer aggression. Regarding the indirect relationships, the results show that transformational leadership has indirect effects on collective practice, evasive teaching practices and school climate, but it does not have on peer aggression. The principal's support improve the perception of collective efficacy and school climate, which seem to be the school variables with most effect on peer aggression. It is concluded that teacher response to peer aggression is strongly influenced by characteristics of their school team such as principal support, the perception of effectiveness as team and a school climate based on quality relationships and support among teachers.

Keywords: *transformational leadership, principal support, teaching strategies, school climate and peer aggression*

1. ANTECEDENTES

1.1. Violencia Escolar y Agresión Entre Pares

Establecer una definición exacta para el término de violencia es complejo debido a la polivalencia que existe en su contenido, formas y manifestaciones (Castillo, 2011). La dificultad para definir este fenómeno es aún mayor cuando se sitúa dentro del contexto escolar, lo que ha generado controversia a nivel mundial debido a que cada vez es más frecuente que se utilice el término de violencia escolar para referirse a una amplia gama de acciones agresivas dentro del contexto escolar (Martínez, 2005). Desde la visión del delito, la violencia escolar incluye conductas disruptivas como el asalto, el robo, la agresión, la indisciplina, el vandalismo y el daño a instalaciones (Muñoz, 2008). De forma general, el término de violencia escolar se puede definir como el estado extremo de actos mal intencionados perpetuados dentro de la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2014). Esta constituye actualmente una de las mayores preocupaciones en las escuelas de todo el mundo (Diario Oficial de la Federación de México, 2014).

En el intento por su conceptualización surgen dudas sobre si este fenómeno debe abarcar sólo el plano físico o incluir otras manifestaciones; si sólo debe incluir el daño a personas o también a objetos e instalaciones; si debe hacer referencia solamente a actos disruptivos e ilegales o también debe abarcar las interacciones problemáticas (López, Bilabo & Rodríguez, 2012). De las distintas formas en que se presenta la violencia escolar, en los últimos años la que más atención recibe por su alta frecuencia y sus graves consecuencias es la agresión entre pares (Valdés, Yáñez, & Carlos, 2013). La agresión entre pares es un fenómeno social que consiste en actos ofensivos intencionales que dañan física, psicológica y/o emocionalmente a algún compañero (Parke & Slaby, 1983).

Existen diferentes clasificaciones de la agresión entre pares, sin embargo la más utilizada engloba las tres tipologías generales de agresión: a) Agresión física, que incluye daños físicos como golpes, patadas, empujones; b) Agresión psicológica, que incluye actos que atentan contra el autoestima y la salud emocional de la víctima; y c) Agresión social, que

son todas las agresiones cuyo fin es hacer daño a las relaciones e imagen social de la víctima (Chaux, 2003; Muñoz, 2008; Rodríguez, 2004). Otra clasificación similar a la anterior pero más específica es: a) Bloqueo social: es aislar a la persona, evitando posibles vínculos de apoyo en la escuela; b) Hostigamiento: burlas, golpes y humillaciones constantes; c) Manipulación: desprestigio del individuo para lograr su aislamiento; d) Amenazas: intimidación de manera constante (Ramos, 2010). Algunas conductas agresivas entre estudiantes son las siguientes (ver tabla 1):

Tabla 1. Ejemplos de conductas agresivas entre pares

Llamar por sobrenombres ofensivos	No hablarle	Reírse de él cuando habla	Criticarle por todo lo que hace
Acusar por cosas que no ha dicho o hecho	Contar mentiras acerca de él	Burlarse de su apariencia	Imitarlo de forma humillante
No dejar jugar o convivir con los demás	Hacer gestos de desprecio hacia él	Gritarle de forma humillante	Golpearlo
Imitarlo para burlarse	Rechararlo sin razón	Ponerlo en ridículo frente a los demás	Molestarlo constantemente
No dejarlo hablar	Esconderle las cosas	Molestarlo por su forma de hablar	Hacerlo la burla del grupo
Molestarlo hasta hacerlo llorar	Decir a otros que no estén con él	Molestarlo por su forma de ser	
Robar sus cosas	Decir a otros que no le hablen	Insultarlo	

Nota: Adaptación de “*Estudio Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España*” por A. Oñate & I. Piñuel y Zabala, 2006, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo; Mobbing Research. Recuperado del sitio de Internet https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisneros-xviolenca_acoso-2006120p.pdf

Recientemente han surgido nuevas clasificaciones de la agresión entre pares entre las que se distinguen: a) agresión directa e indirecta; y b) agresión proactiva y reactiva (Archer & Côté, 2005). La primera clasificación alude a la visibilidad y proximidad de las acciones

del agresor, englobando como agresión directa los ataques físicos y verbales realizados abiertamente sobre la víctima, y como agresión indirecta los ataques dirigidos a sus posesiones, imagen o relaciones (Richardson & Green, 1999). La segunda clasificación hace referencia a la motivación subyacente de la agresión, de forma general la agresión reactiva es aquella que viene como respuesta de una provocación, mientras que la agresión proactiva son comportamientos agresivos que aparentemente no tienen razón de ser y en los cuales no se aprecia una provocación antecesora (Dodge, 1991).

Dentro de un evento de agresión entre pares, existen tres actores principales: la víctima, el agresor y los espectadores (Coloroso, 2004). Específicamente, los agresores se caracterizan por ser impulsivos, con baja tolerancia a la frustración, dificultades para cumplir normas y actitudes positivas hacia la violencia (Díaz, 2005; Olweus, 1994). Las consecuencias para los agresores implican el desarrollo de conductas violentas como forma de relacionarse y el incremento de riesgo de convertirse en un delincuente en su adultez (Farrington, 1995; Sharp, Thompson, & Arora, 2000). Por su parte, las víctimas suelen padecer problemas como baja autoestima, actitudes pasivas, trastornos emocionales, problemas psicosomáticos, depresión y ansiedad (Cepeda, Pacheco, García, & Piraquive, 2008; Kodato, Caldana, Kotchetkoff, & Takahashi, 2003; Olweus, 1993). Las víctimas tienen como consecuencias más graves el sufrimiento por soledad e incluso pensamientos y/o intentos suicidas (Kochenderfer & Ladd, 1996). Cualquiera que sea el tipo de agresión, tanto víctimas como agresores son propensos a sufrir dificultades emocionales, psicológicas y académicas como pensamientos suicidas, ansiedad, angustia, comportamientos antisociales y depresión (Leff, Power, & Goldstein, 2004; Rigby, 2000) (ver tabla 2).

Tabla 2. Consecuencias que comparten víctimas y agresores

Categorías	Características o síntomas
1. Bajo bienestar psicológico	Infelicidad general, la baja autoestima y los sentimientos de ira y tristeza.
2. Mala adaptación social	Aversión hacia el entorno social (escuela o el lugar de trabajo), soledad, el aislamiento y ausentismo.
3. Angustia Psicológica	Altos niveles de ansiedad, depresión y pensamiento suicida.

Consecuencias que comparten víctimas y agresores (Continuación)	
4. Malestar físico	Dolor de cabeza, trastornos de sueño, trastornos alimenticios

Nota: Categorías de las consecuencias que comparten víctimas y agresores. Adaptado de “Association of common health symptoms with bullying in primary school children” por K Williams, M. Chambers, S. Logan & D. Robinson, 1996, *The BMJ*, 313.

Las consecuencias de la agresión entre pares afectan no sólo a víctimas y agresores, sino también a todas las personas que están indirectamente involucradas, como los compañeros de clase (Farrington, Loebel, Stallings, & Ttofi, 2011; Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011). Los espectadores u observadores son todos los individuos que no participan directamente en la agresión pero que de alguna forma refuerzan o por el contrario debilitan esta situación (Harris & Petrie, 2003). Las consecuencias de estar en un contexto escolar donde se está expuesto constantemente a situaciones de agresión entre pares son generalmente el miedo, la confusión, la pérdida de empatía y la desensibilización hacia las conductas antisociales y delictivas (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2004; Smith, 2005).

Finalmente, la agresión entre pares no sólo tiene como consecuencia el daño psicológico de los individuos que están directamente involucrados, sino que también crea un sentimiento de vulnerabilidad general dentro de la escuela que afecta la calidad de las relaciones interpersonales, lo que constituye un factor de riesgo social escolar (Blaya, Debarbieux, Rey-Alamillo, & Ortega-Ruiz, 2005). A nivel escolar, la agresión entre pares también daña la eficacia de los aprendizajes y por consiguiente la calidad educativa (López, Bilbao, & Rodríguez, 2012), lo que dificulta el logro del fin último de la educación que es la formación de ciudadanos capaces de convivir y ejercer sus derechos dentro de una sociedad civilizada (Valdés, Estévez, & Manig, 2014).

1.2. Incidencia del Fenómeno en México y en el Mundo

En Canadá el 13% de los niños de entre 11 y 13 años de edad se ven involucrados en situaciones de agresión entre pares (Craig, Peters, & Konarski, 1998). En el 2009 un estudio realizado en secundarias de Estados Unidos reporta que el 20.8% sufría de victimización física, el 53.6% de victimización verbal, el 51.4% de victimización social y el 13.6% de victimización a través de medios electrónicos (Jing, Ronald, & Tonja, 2009). Anteriormente en 2004 se realiza una comparación de los reportes de agresión escolar entre 25 países, donde se reporta que entre el 20 y 25% de los estudiantes se involucran en este problema, siendo los países con mayor grado de agresión Israel, Suiza, Bélgica, Letonia, Austria, Dinamarca, Alemania, Groenlandia y Lituania con un reporte del 30% del fenómeno (Nansel, Craig, & Overpeck, 2004) (ver figura 1).

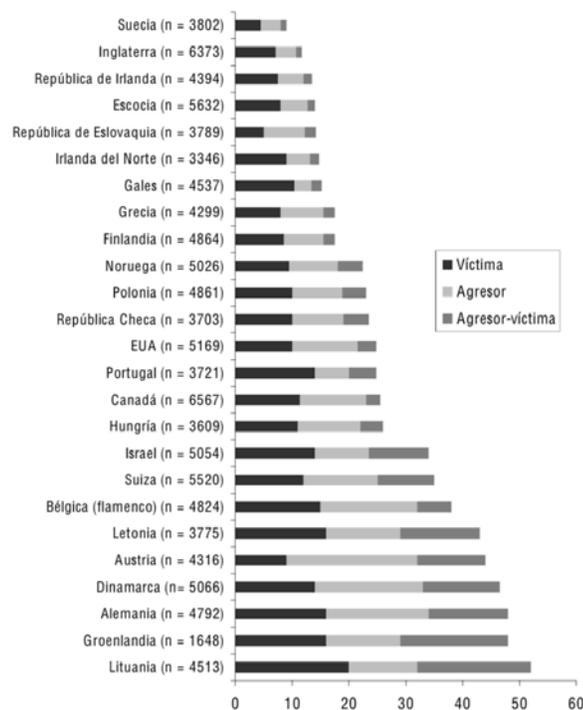


Figura 1. Índices de victimización entre pares en 25 países (de Nansel et al., 2004). Tomado de “Violencia Escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Institución Nacional para la Evaluación de la Educación”, por G. Muñoz 2008, RMIE, 13(39), p. 1211

En países con más similitudes culturales y socioeconómicas con México, se ha encontrado por ejemplo que en Nicaragua existe un porcentaje del 48.3% de robos escolares y un 37.5% de participación en peleas dentro del centro escolar, así mismo en Brasil se encontró que 4.8% de los estudiantes reportaron haber sido golpeados en la escuela. En México, la agresión entre pares es un problema común de las escuelas de educación básica (Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género, 2011), especialmente en los niveles de primaria y secundaria (Chacón, Yañez, & Cruz, 2011) los cuales constituyen los periodos educativos cuya función principal es la formación integral de los estudiantes, por lo que atender esta problemática ha cobrado particular interés para la educación en el país (Muñoz, 2008).

A pesar de los esfuerzos gubernamentales, diversos estudios evidencian la permanencia de los reportes de agresión entre pares en las escuelas de educación básica en los últimos años. En un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2007) se reporta que a nivel nacional el porcentaje promedio tanto de agresión como de victimización en primarias y secundarias fue del 15%, en otro estudio del mismo año en escuelas primarias de uno de los estados de México, los resultados mostraron que los estudiantes reportaron ser víctimas de agresiones físicas y verbales, falta de respeto a las autoridades, discriminación y en algunos casos pérdida de autoridad de los maestros frente a los estudiantes (CreeSer A.B.P., 2011). En otro estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] en 2012 el 70% de los estudiantes reportó sufrir de bullying aún después de la aplicación del programa de intervención (Educación, Redes y Rehiletes, A.C., 2012).

Diversas investigaciones ponen en evidencia la magnitud que alcanza este fenómeno: (a) Avilés y Monjas (2005) encontraron que un 11.6% de los estudiantes reconoce estar envuelto en situaciones de maltrato como víctima y 5.7% como agresores; (b) el Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2006) encuentra que el 11% de los alumnos reconoce haber participado en peleas, 43.6% comentan que en los centros educativos han sufrido robo, 14% haber sido lastimado por otro alumno y 13.6% recibir burlas de los compañeros; (c) Castillo y Pacheco (2008) refieren que un 52.8% de los estudiantes de secundaria confesaban sufrir de apodosos ofensivos, 48.8% insultos, 22.2% golpes y 22.9% exclusión social; (d) Silva y Corona (2010) en un estudio realizado de las quejas

presentadas en la 'Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil' en el Distrito Federal, encontraron que un 11% de las mismas se referían a casos de violencia entre alumnos y que estas se presentaban con mayor frecuencia en estudiantes de primaria que de secundaria; (e) Valdés, Ojeda, Urías y Ponce (2013) reportan que un 21.5% de estudiantes de secundaria aceptó llevar a cabo frecuentemente o casi siempre conductas violentas en la escuela contra los compañeros; por otra parte un 12.1% dice que es víctima de violencia frecuentemente o siempre y 30.9% en algunas ocasiones.

El nivel de agresión entre pares varía según la edad, un estudio nacional realizado por el INEE (2005) a nivel primaria y secundaria, reporta que el 19% de los estudiantes de primaria participan en actos violentos, siendo estos reportes mayores que en secundarias, condición presente tanto en México como en otros países (Nociar, 2008). Evidentemente los reportes de agresión entre pares son similares entre primarias y secundarias, sin embargo, considerando la intervención temprana como una forma de prevenir e incluso solucionar un problema a futuro resulta interesante atender la problemática desde los primeros años escolares (Boivin et al., 2013).

De forma particular en Sonora se muestra que en escuelas primarias de bajo nivel socioeconómico correspondientes a la capital del Estado el 40% de los niños reportan haber sufrido u observado algún tipo de comportamiento de intimidación y el 12% reportan haber agredido o victimizado a algún compañero, en este mismo estudio 54% de los profesores consideran que la agresión entre pares es un problema al que se enfrentan frecuentemente y el 47% de los padres de familia consideran que existen problemas de agresión entre pares en la escuela de sus hijos (Chacón et al., 2011). En otro estudio realizado en escuelas secundarias correspondientes a diez municipios del Noroeste del Estado de Sonora se encontró que el 5.6% de la población de estudiantes se identifica como agresor y el 14% como víctima, lo cual indica que en promedio existe al menos un agresor y tres víctimas por cada grupo (Ramírez, 2014).

1.3. La Escuela y la Agresión Entre Pares

La conducta de un individuo se encuentra bajo la influencia de factores contextuales como la comunidad, el grupo de amigos, la familia y la escuela (Bronfenbrenner, 1979; Myers, 2009). Las interacciones con el entorno desarrollan el comportamiento de una persona, en la medida que los componentes contextuales son más cercanos su influencia es mayor (Berger & Lisboa; 2009; Brofenbrenner, 1977; Orpinas, 2009). La escuela es un lugar donde los estudiantes pasan gran mayor parte de su tiempo, por lo que constituye un elemento contextual con alta influencia (López et al., 2012; Valadez, 2008).

En la escuela se establecen de forma explícita u oculta, las normas de socialización que estructuran la base de convivencia entre los estudiantes (Hyde, 2014). El propósito de una institución educativa es la de formar seres humanos capaces de convivir e insertarse dentro de la sociedad (Caballero, 2010). Las escuelas deben fomentar relaciones que mantengan la tolerancia, el entendimiento y la convivencia pacífica entre sus miembros (Conde, 2012). La agresión entre pares es resultado de un contexto escolar que de alguna forma promueve la violencia (López et al., 2012; Swearer, Espegale, & Napolitano, 2009).

Las interacciones problemáticas se generan como consecuencia de un entorno escolar que carece de medidas para promover una sana convivencia (Brofenbrenner, 1977). La escuela puede convertirse en una institución promotora de la agresión entre pares o puede, por el contrario, contribuir a estructurar relaciones asertivas entre los estudiantes (Conde, 2011). Para la construcción de relaciones positivas, las instituciones escolares deben promover el respeto a la individualidad y el desarrollo del sentido colectivo (Morrison, Blood & Thorsborne, 2005). Estudios demuestran que una escuela responsable y comprometida con la promoción de una sana convivencia tiene bajos índices de agresión entre pares (López et al., 2012; Loukas & Murphy, 2007).

Una medida para disminuir los problemas de agresión entre los estudiantes es la implementación de programas de prevención e intervención (Ausgut, Hektner, Egan, Realmuto, & Bloomquist, 2002; Baker, 2006). Un programa que intente combatir la agresión entre pares debe perseguir al menos tres objetivos principales: a) eliminar o reducir en la medida de lo posible los eventos de agresión, b) prevenirlos y c) construir

las condiciones contextuales adecuadas para propiciar mejores relaciones entre los estudiantes dentro y fuera de la escuela (Olweus, 1993). Los comportamientos agresivos entre estudiantes pueden ser re-direccionados a comportamientos pro-sociales a través de una reestructuración sistemática del entorno social escolar (Kallestad & Olweus, 2003). Esta reestructuración consiste básicamente en minimizar al máximo las posibilidades de agresión dentro de la escuela (Olweus & Limber, 1999).

Aunque el nivel de efectividad de estos programas aún no se tiene claro, debido a las inconsistencias en la sistematicidad y evaluación de los mismos, se ha comprobado que cuando se aplican de manera colectiva tienen mayor impacto (Farrington & Ttofi, 2009). En la implementación de los programas para combatir la agresión entre pares deben participar activamente directores, docentes, consejeros, psicólogos escolares, prefectos, padres de familia, estudiantes y toda persona que forme parte de la comunidad escolar (Santalahti et al., 2008). La concientización e involucramiento de todos los integrantes del equipo escolar es un pre-requisito para el éxito de estos programas (Kallestad & Olweus, 2003). En un estudio donde se analizaron los resultados de 26 programas de intervención que utilizaban diferentes enfoques, los programas con mejores resultados fueron aquellos centrados en una intervención colectiva, es decir, donde todos los integrantes del equipo escolar estuvieron involucrados (Vreeman & Carroll, 2007).

Las escuelas con menores reportes de agresión entre pares comparten la característica de poseer un equipo escolar donde todos los integrantes están comprometidos con la prevención de la violencia entre pares, por lo que mantienen relaciones de cooperación y apoyo que los motiva a participar de forma más activa ante estos problemas (Kallestad & Olweus, 2003). El equipo escolar tiene la capacidad de modificar las relaciones agresivas entre los estudiantes a través del establecimiento de dinámicas escolares que promuevan un ambiente escolar seguro (Bonny, Britto, Klosterman, Hornung, & Slap, 2000; Wilson, 2004). En esta tarea existe dos roles fundamentales que se complementan: el director, quien es el agente movilizador de los integrantes del equipo escolar en función de la disminución de la agresión entre pares (Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010; Marzano, Waters, & McNulty, 2005) y los docentes, quienes son los encargados directos de implementar las prácticas de prevención e intervención con los alumnos (Kallestad & Olweus, 2003; Salmivalli, Kaukiainen, Voeten, & Sinisammal, 2004).

Existen características de los directores que contribuyen a que los docentes obtengan mejores resultados en la disminución de la agresión entre pares. Diversos estudios evidencian que el liderazgo y el apoyo del director afecta el grado de fidelidad en la implementación de los programas escolares de prevención (Beets et al., 2009; Payne, 2009; Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small, & Jacobson, 2009). También las prácticas y la percepción de eficacia de los docentes afectan la calidad y efectividad de los programas para combatir la agresión entre pares (Kallestad & Olweus, 2003; Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006; Newman-Carlson & Home, 2004; Roland & Galloway, 2002). Los directores y docentes a través del ejercicio de sus funciones estructuran las normas de socialización que rigen las relaciones y el ambiente de una escuela (Chen & Bliese, 2002; Olweus & Limber, 2000; Randeree & Chaudhry, 2012). A pesar de esto, existen pocos estudios que traten de identificar las variables escolares que explican las diferencias entre escuelas con mayores y menores reportes de agresión entre pares (Kahn, Jones, & Wieland, 2012; Kallestad & Olweus, 2003; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010; Vallejo, 2006).

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La urgencia por evitar y disminuir los efectos negativos de la agresión entre pares conduce a la implementación de acciones escolares para combatir este fenómeno, cuya efectividad depende del desempeño del equipo escolar, especialmente de directores y docentes (Ahtola, Haataja, Karna, Poskiparta, & Salmivalli, 2013). Los estudios reconocen al docente como el actor escolar con mayor capacidad de influencia en la conducta de los estudiantes (Swearer & Espelage, 2001). Así mismo, las investigaciones también destacan la influencia del director en el desempeño de los docentes en la prevención de la agresión entre pares (Durlak & DuPre, 2008). No obstante, se desconocen las características de los directores que influyen en una mejor práctica docente para reducir los reportes de agresión entre pares (Choi, Price, & Vinokur, 2003). Este desconocimiento dificulta la correcta implementación de los programas para combatir la agresión entre pares y su efectividad para reducir los reportes de este fenómeno.

2.1. Preguntas de Investigación

¿Cómo se relaciona el liderazgo transformacional, el apoyo directivo, las prácticas docentes evasivas, la eficacia colectiva, el clima escolar y la agresión entre pares en escuelas primarias?

2.1.1. Preguntas Específicas

1. ¿Cómo se relacionan el liderazgo transformacional y el apoyo directivo?
2. ¿Cómo se relaciona el apoyo directivo con las prácticas docentes evasivas?

3. ¿Cómo se relaciona el liderazgo transformacional con las prácticas docentes evasivas?
4. ¿Cómo se relacionan las prácticas docentes evasivas con la eficacia colectiva?
5. ¿Cómo se relacionan las prácticas docentes evasivas con el clima escolar?
6. ¿Cómo se relaciona la eficacia colectiva con la agresión entre pares?
7. ¿Cómo se relaciona el clima escolar con la agresión entre pares?

2.2. Justificación

La mayor parte de las investigaciones sobre la agresión entre pares se enfocan en el estudio de variables psicológicas, emocionales y/o familiares de los individuos involucrados en este fenómeno (Brendgen, Girard, Vitaro, Dionne, & Boivin, 2016; Castillo, 2011; Hanish et al., 2004; Hanish & Guerra, 2000), Algunas características de personalidad que pueden predisponer a una persona a verse implicado como víctima o agresor son la desorientación axiológica, incapacidad para aceptar los propios errores, impulsividad, falta de empatía, baja autoestima, entre otras (Martínez, 2005). También variables familiares son frecuentemente altamente asociadas a la agresión entre pares, por ejemplo la desintegración familiar, la violencia intrafamiliar, la crianza permisiva, los conflictos de pareja entre los padres, los problemas económicos y la baja escolaridad de los padres (Simonson, 2008).

A pesar de que las características personales son reconocidas como los principales predictores de los problemas de agresión entre pares, este fenómeno surge a partir de las interacciones dentro de un sistema social con normas que lo fomentan o lo obstaculizan (Chacón et al., 2011; Lodeiro, 2001). Existe evidencia de que la existencia y cantidad de reportes de agresión entre pares son explicados por características de la escuela (Kochenderfer & Troop, 2010; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). Estudios muestran que algunas escuelas a pesar de tener alumnos con características individuales y familiares de alto riesgo presentan bajos índices de agresión entre pares (Karna et al., 2011; López et al., 2012; Loukas & Murphy, 2007). La escuela debe constituir un

elemento de apoyo para combatir la agresión entre pares y contrarrestar las desventajas de las características personales (Ravitch, 2010).

En las instituciones escolares los estudiantes pasan gran parte de su tiempo, desarrollan la mayoría de sus relaciones y donde tiene lugar principalmente el fenómeno de la agresión entre pares, por ello son responsables de implementar las medidas para combatir este problema (Caballero, 2010; Conde, 2012; López et al., 2012; Olweus, 1993, 1994). No obstante, los resultados de los programas escolares aplicados para reducir los reportes de agresión entre pares son pobres e inconsistentes (Farrington & Ttofi, 2009). Además, las investigaciones sugieren que los índices de este fenómeno en las escuelas son cada vez mayores a pesar de los esfuerzos (Center for Disease Control and Prevention, 2011).

Cada escuela utiliza su propio modelo para abordar los problemas de convivencia entre estudiantes, no obstante la mayoría carece de un protocolo oficial para el manejo de la agresión entre pares y aquellas que lo tienen desconocen cómo debe de ser la participación de cada integrante del equipo escolar para su adecuada implementación (Kallestad & Olweus, 2003). Algunos equipos escolares parecen ser más activos que otros y suelen ser éstos los que obtienen mejores resultados, lo que genera la interrogante sobre cuáles son las características que los hace diferenciarse de las demás escuelas (Kallestad & Olweus, 2003; Santalahti et al., 2008). Recientes investigaciones atribuyen las diferencias en el éxito de los programas para combatir la agresión entre pares a características del equipo escolar (Melik, 2014). Un grupo importante de estudios coinciden en que la clave para la efectividad de los programas preventivos es el involucramiento de todos los integrantes de la comunidad escolar, directores, docentes, estudiantes y padres de familia (Bandyopadhyay, 2011; Bronfenbrenner, 1979; Choi, 2003; Dake, Price, Telljohann, & Funk, 2003; Kallestad, & Olweus, 2003).

Las investigaciones que abogan por la participación colectiva resaltan principalmente el papel de directores y docentes en la prevención de la agresión entre pares (Clabough, 2006; Collier, 2006; Dake, 2002; Hyde, 2014). La cercanía de los docentes con los estudiantes les permite una mayor influencia sobre su conducta (De Bora, 2013; Rigby, 2014). Se ha demostrado que las prácticas docentes hacen la diferencia en los reportes de agresión entre pares entre los salones de una misma escuela (Atria, Strohmeier, & Spiel, 2007). Por su parte, los directores son los encargados de movilizar a todos los integrantes

del equipo escolar para la aplicación de las prácticas de prevención e intervención y los docentes son los encargados directos de implementarlas (Leithwood et al., 2010; Salmivalli, Kaukiainen, Voeten, & Sinisammal, 2004).

La implementación de los programas para combatir la agresión entre pares requiere de trabajo extra por parte de los docentes y de la reorganización de las actividades escolares, de manera que sin la guía y el apoyo del director difícilmente se alcancen (Ahtola et al., 2013; Kallestad & Olweus, 2003; Salmivalli et al., 2004). Los directores escolares influyen sobre la actuación de los docentes ante situaciones de agresión entre pares y marcan la diferencia entre escuelas con altos y bajos reportes de agresión entre pares (Diop, 2015). El director constituye un elemento crucial en el desempeño docente para combatir este problema y como repercute sobre la cantidad de los reportes (Carroll, Patterson et al., 2007; Elliot, Hamburg, & Williams, 1998). A pesar de ser reconocido su influencia, son especialmente escasas las investigaciones que estudian el papel del director en la prevención de la violencia entre estudiante (Astor, Benbenishty, & Estrada, 2009; Clabough, 2006; Kose, 2009).

A pesar de que los equipos escolares son los responsables de estructurar ambientes escolares seguros y libres de violencia para los estudiantes, la mayoría de las investigaciones abordan este fenómeno como si fuera solamente la expresión de un problema individual y dejan de lado el estudio de los factores escolares (Brendgen et al., 2016; Castillo, 2011; Hanish et al., 2004; Hanish & Guerra, 2000). Algunos autores incluso han sugerido que las variables escolares no tienen tanto poder de explicación como las variables personales para la comprensión de este fenómeno (Ahtola et al., 2013). Por esta razón, se ha generado un un vacío en la comprensión del papel que tienen los integrantes de los equipos escolares como agentes de promoción o disminución de los reportes de la agresión entre pares (Ahtola et al., 2013; Kallestad & Olweus, 2003).

Por otra parte, las investigaciones apuntan que no basta con identificar las variables que de forma aislada predicen limitadamente un problema, sino que es necesario intentar su comprensión desde una perspectiva ecológica (Kochenderfer & Troop, 2010). Por lo tanto, es necesario proponer modelos que aporten evidencia empírica sobre la relación entre las variables directivas y docentes que repercuten sobre la conducta de los estudiantes (Barrantes & Lara, 2005; Chacón & Salas, 2006; Montoya & Segura, 2006). Si bien se

reconocen algunas variables directivas y docentes por su asociación con los reportes de agresión entre pares, se desconoce cómo debe de ser la interacción de estas variables para lograr la disminución de los reportes de agresión entre pares en las escuelas (Diop, 2015). El involucramiento y la atención de todos los integrantes del equipo escolar es esencial para el éxito de las medidas orientadas a combatir el problema de la agresión entre pares (Cowie & Olafson, 2000; Soutter & KcKenzie, 2000). La escuela es la responsable de asegurar el establecimiento de interacciones sanas entre los estudiantes y cuando sus representantes establecen normas de socialización para una sana convivencia se propicia el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes (Educación, Redes y Rehiletes, A.C., 2012). Por lo tanto, este estudio atiende a la necesidad de proponer un modelo que explique la agresión entre pares desde una perspectiva escolar y de proporcionar evidencia empírica que demuestre cómo se relacionan las variables de los directores y docentes con la agresión entre estudiantes.

2.3. La Educación y el Desarrollo Regional

La base del desarrollo de un país está en el incremento del bienestar económico, institucional y social para la mejora de la calidad de vida de los actores de un territorio (Foro Consultivo Científico y Tecnológico [FCCyT], 2008). El desarrollo es un proceso de crecimiento que se basa en la utilización del potencial de los recursos de un territorio (económicos, humanos, institucionales y culturales) que conduce a elevar el bienestar de una población (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2000). Olivera (1959) asoció el concepto de desarrollo regional con el desarrollo económico de una región, el cual depende del aumento en el grado de satisfacción de las necesidades sociales de su capital humano. Por su parte Hilhorts (1971) entendía el desarrollo regional como el proceso para eliminar las restricciones económicas, institucionales y físicas que limitan el potencial humano de los grupos regionales.

Recientemente, el Programa de las Naciones Unidas (PNU) ha creado el Índice de Desarrollo Regional (IDERE) que basa su concepto de desarrollo regional en un enfoque

del desarrollo humano (Nussbaum, 2006). El desarrollo humano es definido como las oportunidades de un individuo para lograr los objetivos en las distintas áreas de su vida (Sen, 1999). Este concepto del desarrollo humano considera seis dimensiones para poder determinar el desarrollo de una población (Vial, 2016) (ver figura 2):

- Educación: capacidad para acceder a una educación de calidad.
- Salud: capacidad de disfrutar una vida saludable y duradera.
- Bienestar socioeconómico: capacidad de acceso a estándares que aseguren una buena calidad de vida.
- Actividad económica: capacidad de tener oportunidades laborales con salarios dignos y mejoras salariales.
- Conectividad: capacidad de acceso a la conectividad física y virtual.
- Seguridad: capacidad para vivir en un entorno seguro y confiable.

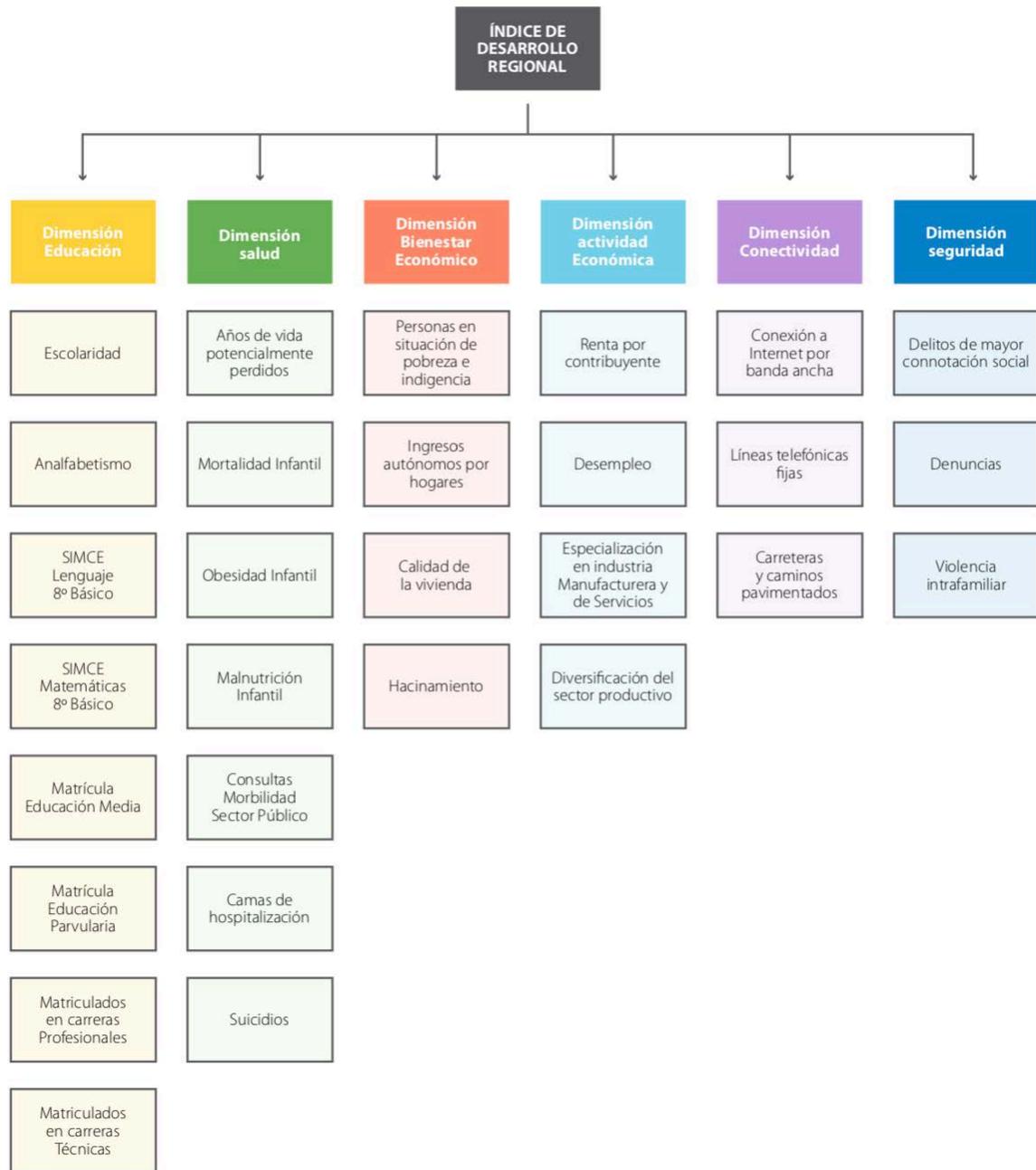


Figura 2. Dimensiones del desarrollo regional. Tomado de “Índice de Desarrollo Regional” por C. Vial (2016). Recuperado del sitio de internet de la Universidad Autónoma de Chile: <https://www.uautonoma.cl/wp->

La base del desarrollo regional es el desarrollo humano (Naciones Unidas, 2016; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2014; Vázquez, 2000). El

desarrollo humano se encuentra en la satisfacción de las necesidades de los individuos (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1987). La educación es un derecho fundamental para eliminar desventajas y una herramienta para alcanzar el desarrollo (Torres, 2006). La educación busca potencializar las capacidades del capital humano y mejorar la calidad de vida, lo que constituye la base para el desarrollo (Ademar, 2012; PNUD, 2011).

La escuela como representante de la educación es un medio que contribuye al crecimiento de los individuos y de la sociedad (SEP, 1993). Para lograr un mayor desarrollo de la sociedad, es necesario consolidar un entorno escolar seguro que eliminen las conductas de riesgo (SEP, 2007). La educación para el desarrollo considera:

- a) El conocimiento y la práctica de la democracia como forma de gobierno y convivencia que permite el mejoramiento de la sociedad.
- b) La promoción de la cultura de paz y la no violencia en cualquiera de sus formas como forma de vida.

La educación es la “*acción humanizadora*” que permite la construcción de sociedades sanas, justas e inclusivas (Ademar, 2012). La escuela tiene la responsabilidad de formar individuos capaces de integrarse en el marco de una sociedad democrática (Caballero, 2010; Conde, 2012). Debe además asegurar la formación de relaciones asertivas que mantengan la tolerancia, el entendimiento y la convivencia pacífica entre los miembros de una sociedad (García, 2012). Por lo tanto, la escuela debe constituir un elemento psicosocial que regule los códigos de convivencia (Lodeiro, 2001).

La existencia de agresión entre pares en las escuelas constituye un indicador de riesgo para la formación de ciudadanos capaces de insertarse en una sociedad democrática (Caballero, 2010; Conde, 2012). Así mismo, la presencia de este fenómeno obstaculiza la potencialización de las habilidades cognitivas y sociales de un individuo necesarias para su aporte al desarrollo regional. (PNUD, 2011; SEP, 2012). Por este motivo, el desarrollo de habilidades sociales para una convivencia pacífica debe comenzar en los entornos escolares para lo cual es imprescindible la participación de los equipos escolares en la formación de estudiantes con capacidades para el manejo de conflictos sociales y una sana convivencia (García, 2012).

2.4. Objetivo de Investigación

Explicar las relaciones directas e indirectas entre liderazgo transformacional, apoyo directivo, eficacia colectiva, prácticas docentes evasivas, clima escolar y la percepción de agresión entre pares.

2.4.1. Objetivos Específicos

1. Determinar la fiabilidad y estructura factorial de las escalas.
2. Estimar las relaciones entre las variables del modelo.
3. Probar el modelo propuesto para predecir la agresión entre pares.
4. Estimar un modelo estructural alternativo para predecir la agresión entre pares.

2.5. Hipótesis General

Se espera que existan relaciones entre liderazgo transformacional, apoyo directivo, prácticas docentes evasivas, eficacia colectiva, clima escolar y agresión entre pares.

2.5.1. Hipótesis Relacionales

Hipótesis de liderazgo transformacional:

Hr1: El liderazgo transformacional se relacionará positivamente con el apoyo directivo.

Hipótesis de apoyo directivo:

Hr2. El apoyo directivo se relacionará positivamente con la eficacia colectiva.

Hr3. El apoyo directivo se relacionará positivamente con el clima escolar.

Hr4. El apoyo directivo se relacionará negativamente con la agresión entre pares.

Hipótesis de eficacia colectiva:

Hr5. La eficacia colectiva se relacionará negativamente con las prácticas docentes evasivas.

Hr6. La eficacia colectiva se relacionará positivamente con el clima escolar.

Hipótesis de prácticas docentes evasivas:

Hr7. Las prácticas docentes evasivas se relacionarán negativamente con el clima escolar

Hr8. Las prácticas docentes evasivas se relacionarán positivamente con la agresión entre pares.

Hipótesis de clima escolar:

Hr9. El clima escolar se relacionará negativamente con la agresión entre pares.

2.5.2. Hipótesis Mediacionales

Hm1. Liderazgo transformacional → Apoyo directivo → Eficacia colectiva → Prácticas docentes evasivas → Agresión entre pares: el liderazgo transformacional aumentará la percepción de apoyo directivo, el apoyo directivo aumentará la percepción de eficacia colectiva, mayor percepción de eficacia colectiva disminuirá el uso de prácticas docentes evasivas y el uso de prácticas docentes evasivas tendrá una relación positiva con la agresión entre pares.

Hm2. Liderazgo transformacional → Apoyo directivo → Eficacia colectiva → Clima escolar → Agresión entre pares: el liderazgo transformacional aumentará la percepción de

apoyo directivo, el apoyo directivo aumentará la percepción de eficacia colectiva, mayor eficacia colectiva estará relacionado con un mejor clima escolar, mayor percepción de clima escolar disminuirá la agresión entre pares.

Hm3. Liderazgo transformacional → Apoyo directivo → Eficacia colectiva → Prácticas docentes evasivas → Clima escolar → Agresión entre pares: el liderazgo transformacional aumentará la percepción de apoyo directivo, el apoyo directivo aumentará la percepción de eficacia colectiva, la eficacia colectiva disminuirá el uso de prácticas docentes evasivas, menor uso de prácticas docentes evasivas se relacionará con mayores niveles de clima escolar, mayor percepción de clima escolar disminuirá la agresión entre pares.

Hm4. Liderazgo transformacional → Apoyo directivo → Agresión entre pares: el liderazgo transformacional aumentará la percepción de apoyo directivo, el apoyo directivo disminuirá la agresión entre pares.

Hm5. Liderazgo transformacional → Apoyo directivo → Clima escolar → Agresión entre pares: el liderazgo transformacional aumentará la percepción de apoyo directivo, mayor percepción de apoyo directivo aumentará los niveles de clima escolar, mayor percepción de clima escolar disminuirá la agresión entre pares.

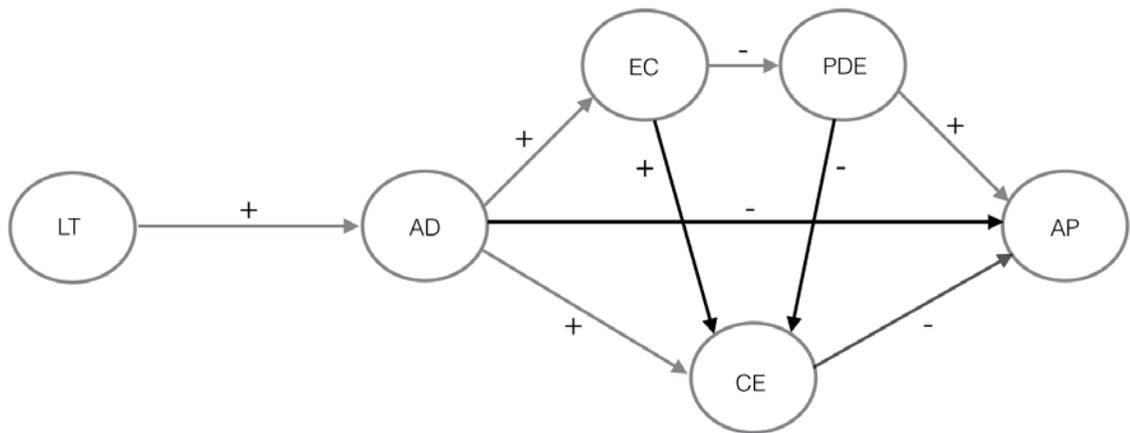


Figura 3. Modelo teórico para explicar la agresión entre pares. (AP) a partir del liderazgo transformacional (LT), el apoyo directivo (AD), la eficacia colectiva (EC), las prácticas docentes evasivas (PDE) y el clima escolar (CE).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El Director y la Agresion Entre Pares

La idea de que director es un actor determinante para el correcto funcionamiento de una escuela es una afirmación compartida por la mayoría de las investigaciones (Stoll, 1999). El rol del director es complejo, ya que su estilo de dirección estará en función de las características y necesidades de sus subordinados (Antúnez, 1998). El director está encargado de gestionar diversas actividades como la organización, planificación, seguimiento y evaluación de programas escolares que permiten generar condiciones propicias para la función educadora de la escuela (Acosta, 2010; INEE, 2011). El director es el agente regulador de su equipo escolar, especialmente de los docentes, lo que lo convierte en el elemento detonador para la transformación escolar (Choi et al., 2003; Vallejo, 2006).

El director debe guiar y dirigir a los miembros de su equipo para el adecuado desempeño de sus actividades escolares, en especial cuando se trata de enfrentar los problemas de agresión entre pares (Olweus & Roland, 1983). Los programas escolares para prevenir y reducir la agresión entre pares son una estrategia para ayudar a los docentes a combatir estas conductas en sus estudiantes (Baker, 2006; Baldry & Farrington, 2004). Sin embargo, la efectividad y el éxito de estos programas dependen de la prioridad que les otorgue el director dentro de las actividades escolares (Carroll et al., 2007). Los docentes juegan un papel importante en el moldeamiento de la conducta, ya que son los actores escolares que pasan más tiempo con los estudiantes (Kochenderfer & Pelletier, 2008; Yoneyama & Naito, 2003).

La aplicación de nuevas prácticas para la prevención y atención de la agresión entre pares requieren esfuerzo y trabajo extra por parte de los docentes, así como una reorganización directiva de las tareas (Ahtola et al., 2013). El grado de importancia que le otorgue el director a la aplicación del programa para combatir la agresión entre pares repercutirá en el compromiso de los docentes con su implementación (Elliot et al., 1998; Dane &

Schneider, 1998). Si los docentes no consideran relevante la implementación del programa dentro de sus actividades, no se obtendrán resultados (Carroll, et al., 2007). Por lo tanto, para reducir los reportes de agresión entre pares es necesario el compromiso tanto de directores como de los docentes con la implementación de los programas (Bronfenbrenner, 1979; Choi, 2003; Kallestad & Olweus, 2003).

3.1.1. Liderazgo Transformacional

El director es una figura simbólica de liderazgo que tiene efecto sobre las estructuras, procesos y miembros de la escuela (Hallinger, 2003; Harris, 2009). Para asegurar un ambiente adecuado para el aprendizaje es necesario que el director ejerza un liderazgo efectivo que promueva las condiciones para un sano desarrollo de los estudiantes (Sánchez, 2011). El liderazgo es un componente de la gestión directiva que comprende la capacidad de orientar y motivar a los subordinados para el cumplimiento de las actividades y objetivos escolares en forma conjunta (Cayufel, 2007; García, 2010; Murillo, 2006; Ortega & Rocha, 2011). El liderazgo directivo busca influir en el actuar de los miembros del equipo escolar y con ello generar las condiciones ideales para el logro de los objetivos (INEE, 2013).

El liderazgo del director repercute tanto en la vida académica como social de la escuela (Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación ([IIFE], 2004). Los estudios han demostrado que el liderazgo del director influencia en la salud organizacional, la cultura escolar y en la percepción de eficacia colectiva para el desempeño de nuevas actividades (Calik, Sezgin, Kavgaci, & Kilinc, 2012; Recepolu & Ozdemir, 2013; Sahin, 2011). El director puede a través de su liderazgo mejorar la actitud y el comportamiento del equipo escolar hacia los programas escolares formalizando las nuevas políticas y estableciendo juntas oficiales para involucrar a toda la comunidad educativa con las nuevas actividades (Kallestad & Olweus, 2003).

El nivel de colaboración de un equipo escolar con la aplicación de nuevos programas escolares depende de su satisfacción con el liderazgo de su director (Kallestad & Olweus,

2003). La implementación de programas para combatir la agresión entre pares involucra cambios considerables en la dinámica escolar que requieren la guía y apoyo del director para su correcta ejecución (Fullan, 1997; Stoll, 1999). Un director centrado en la promoción de una sana convivencia escolar debe a través de su liderazgo realizar las siguientes prácticas:

- Prestar atención a las necesidades de todos los miembros del equipo escolar para desempeñar eficazmente sus actividades.
- Asegurarse de proveer a su equipo escolar de los conocimientos y habilidades necesarios para atender esta problemática.
- Establecer sistemas de vigilancia permanente dentro del centro escolar.
- Proporcionar a los docentes y demás miembros del equipo escolar realimentación para mejorar sus prácticas de atención de la agresión entre pares.
- Mantener juntas oficiales con el equipo escolar, alumnos y padres de familia para involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar con las nuevas actividades.
- Asignar tiempo y recursos escolares para el cumplimiento de las actividades del programa (Kallestad & Olweus, 2003; Minneapolis Public Schools, 2012).

Un director con un liderazgo efectivo debe ser capaz de facilitar de forma colectiva la implementación de nuevas medidas para la mejora escolar como lo es un programa de atención de la agresión entre pares (Evans, 1996; Saranson, 1990). Diversos estudios han evidenciado que el estilo de liderazgo del director guarda una relación muy fuerte con los resultados y el éxito de programas escolares (Randeree & Chaudhry, 2012; Slegers, Nguni & Denessen, 2006; Wong & Perry, 2011). Sin embargo, debido a la diversidad de contextos escolares, de recursos disponibles y de características de personalidad, los directores adoptan distintos estilos de liderazgo (Nir & Hameiri, 2014; Printy, 2010).

En el ámbito de la educación destacan distintas clasificaciones sobre estilos de liderazgo, la primera se basa en conductas y comportamientos de un líder: a) líder autoritario, la toma de decisiones es unidireccional y los subordinados sólo obedecen; b) líder democrático, promueve la participación de su equipo escolar para la toma de decisiones; y c) líder *laissez-faire*, que es la ausencia de liderazgo, el líder no se responsabiliza ni toma

decisiones (Lewin, Lippit & White, 1939). Otra clasificación clasifica el estilo de liderazgo de directores escolares: a) líder técnico, se centra en los aspectos técnicos de la planificación y organización de las actividades escolares; b) líder humanista, se centra en la promoción de relaciones humanas y la motivación; c) líder educativo, se centra en las necesidades de conocimiento de su personal y en el desarrollo del currículo; d) líder simbólico; y e) líder cultural, se caracteriza por crear y fortalecer una identidad escolar (Sergiovanni, 1984). Y finalmente, el liderazgo instructivo, el cual cambió la visión tradicional de una dirección burocrática a una dirección más interesada en su equipo escolar y en el logro de la enseñanza (Murillo, 2006).

Posteriormente, tratando de identificar las características de un líder capaz de transformar o generar cambios en la escuela y comprender la relación entre el liderazgo y la calidad escolar, surgió un nuevo término, el liderazgo transformacional, que se basa en: 1) la habilidad para promover el funcionamiento escolar; 2) el establecimiento de metas compartidas y moderadamente desafiantes; y 3) la creación de un ambiente de colaboración y desarrollo entre el director y su personal (Bass & Avolio, 1994; Pascual, Villa, & Auzmendi, 1993). El liderazgo transformacional está compuesto por las siguientes dimensiones: a) Carisma, b) Visión, c) Consideración individual, d) Estimulación intelectual y e) Capacidad para motivar (Bass & Avolio, 1994; Pascual et al., 1993;). Este liderazgo se caracteriza por compartir el liderazgo y el compromiso con su equipo docente para generar soluciones a los problemas y buscar el cambio escolar (Bass & Avolio, 1997; Coronel, 1995).

El liderazgo transformacional se basa en las relaciones humanas, utiliza su poder y carisma para desarrollar en sus subordinados capacidades de liderazgo y de toma de decisión en un ambiente caracterizado por la colaboración, el cuidado y el apoyo (Leithwood, 1993) (ver tabla 3).

Tabla 3. Componentes del liderazgo transformacional.

Elemento	Comportamientos
Propósito	Desarrolla una visión escolar compartida
	Consensa los objetivos escolares
	Tiene altas expectativas de la actuación de sus subordinados
Personas	Presta apoyo individual
	Estimula intelectualmente a su personal
	Ofrece modelos de un buen ejercicio profesional
Estructura	Comparte el liderazgo y las responsabilidades
	Concede a sus subordinados autonomía para la toma de decisiones
	Posibilita tiempo para la planificación
Cultura	Fortalece la cultura escolar
	Promueve el trabajo en colaboración
	Establece una comunicación directa y constante con sus subordinados

Nota: Elementos que estructuran el liderazgo transformacional. Adaptado de “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo.” Por J. Murillo, 2006, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.

Diversos estudios señalan que el tipo de liderazgo ejercido por el director guarda relación con el clima escolar y con la frecuencia de agresión entre pares (Al-Safran, Brown, & Wiseman, 2014; Goldman, 1998; Hughes & Pickeral, 2013; Minneapolis Public Schools, 2012; Wilson, 2004). En especial el liderazgo transformacional tiene un impacto positivo en la satisfacción del equipo y en el clima escolar (King, 1989). Así mismo, se ha comprobado que este tipo de liderazgo logra mayor colaboración y compromiso por parte de su equipo docente para el desempeño de las actividades escolares (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Dee, Henkin, & Singleton, 2006; Ross & Gray, 2006). Sin embargo, aún no existe evidencia sobre cómo el liderazgo directivo transformacional repercute en las prácticas docentes para mejorar el clima escolar y reducir los reportes de agresión entre pares (Moore, 1998; Wilson, 2004).

3.1.2. Apoyo Directivo

La implementación de programas escolares es favorecida por un ambiente de liderazgo y apoyo directivo (Kam, Greenberg, & Walls, 2003; Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006). El éxito de un programa de intervención depende de la promoción y el apoyo que el director otorgue a los docentes para su implementación (Blase & Blase, 1999). El apoyo del director afecta el trabajo de los docentes y su percepción acerca del mismo (Fimian, 1987). El concepto de apoyo directivo incluye un rango amplio de comportamientos que se pueden dividir en cuatro dimensiones (House, 1981; Littrell, Billingsley, & Lawrence (1994):

- a) Apoyo emocional: el director hace sentir a los docentes como apreciados, importantes y tomados en cuenta.
- b) Apoyo instrumental: el director provee los materiales, espacios y recursos necesarios para el desempeño del trabajo docente.
- c) Apoyo informacional: el director provee a los docentes de información útil para el adecuado desempeño de sus tareas.
- d) Apoyo evaluativo: el director provee constante realimentación a los docentes para ayudarlos a mejorar su trabajo.

El apoyo del director afecta la adherencia de un programa, en términos de frecuencia, duración y contenido (Carroll, et al., 2007). Algunas prácticas que el director puede aplicar para ayudar a sus docentes en el manejo de la agresión entre pares son: a) administrar cuestionarios para concientizar sobre el nivel de la problemática en la escuela, b) realizar autoevaluaciones de las prácticas de intervención docente, c) coordinar la supervisión de los espacios escolares durante los tiempos de recreación y d) proporcionar capacitación en el tema (Kallestad & Olweus, 2003). La implementación de programas para la atención de la agresión entre pares en las escuelas debe desarrollarse a partir de una dinámica multinivel donde directores y docentes sean conscientes de su papel y responsabilidad en el logro de los objetivos (Ahtola et al., 2013). El director debe redirigir esfuerzos y recursos escolares a favor de una implementación fidedigna (Ahtola et al., 2013).

La implementación de un programa es eficiente si se cumplen las siguientes condiciones: primero, se proveen los materiales y espacios necesarios (Mihalic, Fagan & Argamaso, 2008; Rohrbach, Graham & Hansen 1993) y segundo, se proporciona capacitación continua (Haataja, Ahtola, Poskiparta, & Salmivalli, 2015). Cuando los docentes tienen claras sus tareas y están bien educados sobre cómo desempeñarlas se resuelve la preocupación sobre la propia capacidad y la aplicación del programa se convierte en una práctica estándar (Hall, 2013; Mihalic et al., 2008). Los docentes que están más capacitados e informados, tienen más confianza en sus habilidades y suelen intervenir con mayor frecuencia (Furlong, Morrison, & Greif, 2003). Así mismo, los docentes que se sienten mayormente apoyados por su director para combatir la agresión entre pares suelen intervenir más ante estos eventos (Ahtola, et al., 2013; Skinner, Babinski & Gifford, 2014).

El apoyo del director puede promover la aplicación fidedigna de los programas para combatir la agresión entre pares si se centra en mejorar la percepción de eficacia de sus docentes (Bauman & Del Río, 2005). Los reportes de agresión entre pares se reducen, en la medida de la adherencia y fidelidad de la implementación de los programas (Haataja et al, 2014; Mihalic et al., 2008). El director puede ayudar a los docentes en su construcción de eficacia colectiva fusionando las habilidades individuales para la solución en equipo de los problemas de agresión entre pares (Chen & Bliese, 2002; Zaccaro, Blair, Peterson, & Zazanis, 1995). Una mayor percepción de eficacia colectiva promueve un mejor desempeño de los docentes en sus actividades (Hackman & Walton, 1986).

Cuando el director ayuda a los docentes en el cumplimiento de sus actividades, éstos perciben un ambiente escolar de apoyo (Blase; 1987; Rosenholtz, 1987; Zabel & Zabel, 1983). Las escuelas más seguras se caracterizan por poseer un clima escolar basado en relaciones de calidad, pertenencia y apoyo (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Harris & Petrie, 2003). El apoyo del director es determinante en la construcción de un clima escolar positivo (Fierro, Lizardi, Tapia, & Juárez, 2013; Harris & Petrie, 2003; Rigby, 1996). A pesar de todo lo anterior, existen pocos estudios que evalúen el papel que juega el apoyo del director en el desempeño de los docentes para la reducción de los reportes de la agresión entre pares (Sánchez, 2011; SEP, 2012).

3.2. El Docente y la Agresión Entre Pares

Los docentes son pieza clave para el cambio en la implementación de programas escolares (Kallestad & Olweus, 2003). En el caso de los programas en contra de la agresión entre pares, el grado de implementación varía considerablemente entre docentes y a su vez este grado de implementación guarda una alta relación con la reducción de reportes de agresión entre pares (Kallestad & Olweus, 2003). El docente es el elemento del cual depende principalmente la efectividad de estos programas, si el docente no lleva a cabo su implementación de forma fidedigna, éste fracasará (Carroll et al., 2007).

La fidelidad con que el docente lleve a cabo la implementación de un programa, depende por un lado de factores externos como el nivel de agresión que perciban en su escuela, la capacitación que recibida en el tema y el apoyo por parte de su director y compañeros (Kallestad & Olweus, 2003). También se relaciona con la importancia que le otorgue a este problema, las creencias que tenga con respecto a su responsabilidad para prevenir y detener estas situaciones, así como su gusto e interés por resolverlos (Martens, Van Assema, Paulussen, Schaalma & Brug, 2006). En todo caso, el grado y calidad de las intervenciones de los docentes ante situaciones de agresión entre pares determina la frecuencia e intensidad con que se continúan presentando estas conductas (Besag, 2008; Good, McIntosh, & Gietz, 2011).

3.2.1. Prácticas Docentes para el Manejo de la Agresión Entre Pares

Las prácticas que utilizan los miembros de un equipo escolar ante eventos de agresión entre pares estructuran la calidad de las relaciones dentro de una escuela, en especial las prácticas que utilizan los docentes estructuran las relaciones entre los estudiantes (Hargreaves, 1992; Reyes, Vera, & Valdés, 2017; Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006). Las prácticas de cuidado, protección y apoyo de los docentes combaten el fenómeno de la agresión entre pares (Reinke & Herman, 2002). La forma en que un docente actúa para

intervenir ante estas situaciones es definido como prácticas docentes para el manejo de la agresión entre pares (Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008). Los hallazgos de diversas investigaciones sugieren la urgencia de estudiar las prácticas de los docentes para el manejo de la agresión entre pares, ya que desempeñan un papel clave para el éxito de los programas de prevención e intervención (Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine, & Maughan, 2008; Ma, 2002; Sheng, Herbert, Kang, & Yu 2009).

Al ser los miembros del equipo escolar con mayor relación con los estudiantes y poseer autonomía en su práctica profesional, las prácticas docentes estructuran la conducta y dinámica social entre los estudiantes (Chester & Beaudin, 1996; Farmer, Lines, & Hamm, 2011; Huesmann & Eron, 1984; Pajares, 1992; Swearer & Espelage, 2001). Un docente que utilice prácticas directas, consistentes e inmediatas ante situaciones de agresión entre pares contribuye a la disminución de los reportes (Green & Kreuter, 1999; Yoon & Kerber, 2003). Las prácticas docentes que desaprueban la agresión demuestran interés por cuidar las interacciones dentro del salón de clase, lo cual fomenta relaciones sanas de convivencia entre los estudiantes (Gest & Rodkin, 2011). Algunas prácticas docentes efectivas para el manejo de la agresión entre pares son establecer reglas y consecuencias, mantener supervisión constante en todos los espacios escolares, intervenir de forma inmediata y directa ante cualquier tipo de agresión, defender a la víctima, sancionar al agresor y nunca ignorar la situación (Kallestad & Olweus, 2003; Olweus, 1993; Rigby, 2014; Yoon, 2004). Existen algunas características de los docentes relacionadas con el uso de mejores prácticas ante estas situaciones, por ejemplo profesores que se sienten más capaces de resolver estos conflictos suelen utilizar prácticas más efectivas e intervenir con mayor frecuencia (Green & Kreuter, 1999). Así mismo, los docentes que consideran que su actuación es muy importante para contrarrestar estas situaciones, suelen informarse sobre cómo enfrentar la agresión entre pares y por lo general utilizan prácticas más adecuadas para intervenir (Kallestad & Olweus, 2003). Por otra parte, existen otras características como la edad, el género y la experiencia profesional que anteriormente se pensaba tenían relación con el uso de mejores prácticas docentes para el manejo de la agresión entre pares, pero que actualmente se ha evidenciado no tienen ninguna relevancia (Kallestad & Olweus, 2003).

3.2.1.1. Prácticas Docentes Evasivas y sus Consecuencias. Las prácticas que utilicen los docentes para enfrentar este fenómeno moldearán la conducta de agresores, víctimas e incluso espectadores (Kochenderfer & Troop, 2010; Salmivalli et al., 2011). La actuación del docente ante estas situaciones envía un mensaje implícito a los estudiantes acerca de la aprobación o desaprobación de estas conductas (Troop & Ladd, 2013; Yoon, 2004). Las respuestas docentes consideradas por los estudiantes como aprobatorias de la victimización, sea o no la intención del profesor, refuerzan los comportamientos agresivos (Bauman & Del Río, 2006; Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011; Yoon, 2004). A pesar de esto, en muchas ocasiones los docentes no intervienen ante estas situaciones (Bradshaw, Sawyer, & O' Brennan, 2007; Rigby & Bagshaw, 2003).

Toda práctica docente que involucre ignorar, no intervenir o hacerlo de forma pasiva ante una situación de agresión entre pares es considerada una práctica docente evasiva (Bauman & Del Río, 2005; Reyes et al., 2017). Cuando los estudiantes perciben que los docentes no los apoyan ni ayudan para resolver sus problemas tienden a rechazar las normas sociales de la escuela (Gendron, Williams, & Guerra, 2011). Las prácticas docentes evasivas crean en los estudiantes la creencia de que su profesor no tiene interés por resolver estos conflictos (Rigby, 1996). El uso de prácticas evasivas refuerza el poder del agresor sobre la víctima al no haber consecuencias por sus actos, por lo tanto, promueven la permanencia y el incremento de agresión entre pares (Bauman & Del Río, 2006; Bradshaw et al., 2007; Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011; Yoon, 2004).

El uso de prácticas evasivas por parte de los docentes puede ser el resultado de una serie de limitaciones personales como lo es la desinformación para identificar y resolver este tipo de casos o el desgaste emocional que implica el lidiar con estas situaciones; también pueden ser consecuencia de problemas externos, como la falta de apoyo tanto informacional como instrumental por parte del equipo escolar (Arón & Milicic, 1999; Collins, Shapka & Perry, 2011; Valdés et al., 2014). Estas limitaciones configuran un entorno escolar donde no se sancionan las conductas agresivas, lo cual contribuye al aumento de los reportes de agresión entre pares (Yoon & Kerber, 2003; Yoon, 2004).

3.2.2. Eficacia Colectiva

La evidencia demuestra que cuando los docentes utilizan prácticas efectivas para detener situaciones de agresión entre pares ésta disminuye (Newman & Home, 2004; Roland & Galloway, 2002). No obstante, no todos los docentes se sienten preparados para enfrentar estas situaciones, lo que da lugar a la falta de identificación de los casos, una intervención inefectiva o la ausencia de esta (Yoon, 2004). Por el contrario, cuando los docentes sienten que dominan los conocimientos y habilidades necesarios para enfrentar la agresión entre pares, son capaces de establecer reglas que promuevan un comportamiento pro-social entre los estudiantes y que estructuren un ambiente escolar seguro (Orpinas, Home, & Staniszewski, 2003)

La creencia de un docente acerca de su capacidad y habilidad para ejecutar adecuadamente las tareas pedagógicas es definida como ‘autoeficacia docente’ (Bandura, 1986). El nivel de autoeficacia determina la cantidad de esfuerzo que una persona quiera invertir en realizar cierta actividad (Hyde, 2014). La percepción de un docente sobre su autoeficacia para desempeñar cierta tarea se basa en los resultados obtenidos al realizarla, si su experiencia es positiva continuará realizándola, aumentará el esfuerzo, la persistencia, resiliencia y tomará más riesgos para desempeñarla (Bandura, 1993). Por el contrario, una baja percepción de autoeficacia desarrolla una visión negativa acerca de dicha actividad y fomenta su evasión (Pajares, 1996).

La autoeficacia no sólo se desarrolla a partir del resultado de la experiencia, sino también a partir de la interpretación que se hace sobre la misma (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Vanlede, Bourgeois, Galand, & Philippot, 2009; Zulkosky, 2009). La misma experiencia puede resultar en diferente percepción de autoeficacia y es aquí donde cobra importancia la percepción de autoeficacia que tienen los que forman parte del grupo de pertenencia (Dumay & Galand, 2012). La autoeficacia es un constructo que se forma a partir, no sólo de la opinión sobre las propias habilidades, sino también a partir de la opinión sobre las habilidades del grupo del cual se forma parte (Zulkosky, 2009). La creencia acerca de la capacidad y el éxito que se tiene como grupo para desempeñar una tarea es definida como ‘eficacia colectiva’ (Goddard & Goddard, 2001; Goddard, Hoy, & Woolfolk, 2000).

Específicamente en el tema de la agresión entre pares, la autoeficacia involucra la creencia de un docente sobre su capacidad para enfrentar y detener adecuadamente una situación de agresión entre pares (Shin & Koh, 2007). Los profesores que se sienten más capaces para manejar y solucionar situaciones de agresión entre pares suelen intervenir con mayor frecuencia cuando se presentan estos problemas (Novick & Isaacs, 2010). Diversos estudios comprueban que esta creencia afecta el desempeño del docente en algunas tareas como la implementación de programas escolares, incluyendo los de prevención de la agresión entre pares (Ghaith & Yaghi, 1997; Smylie, 1990).

Como en las escuelas no se trabaja de forma individual sino más bien en equipo, cuando se trata de docentes es más adecuado referirse a eficacia colectiva, ya que la percepción de eficacia de un docente no representa únicamente la opinión sobre sí mismo sino también la opinión que tienen sobre la capacidad de otros docentes y demás integrantes de su equipo escolar para desempeñar cierta tarea (Einar & Sidsel, 2007). Aunque los estudios al respecto son pocos, existe evidencia que la eficacia colectiva constituye un factor crítico para la disminución de los reportes de agresión entre pares (Hyde, 2014; Williams & Guerra, 2011). Estos confirman que las acciones y políticas de intervención aplicadas de forma grupal y en apoyo como equipo escolar son más efectivas para reducir los reportes de agresión entre pares (Cowie & Olafson, 2000; Soutter & KcKenzie, 2000). Los docentes que tienen una percepción de sí mismos y de sus compañeros como elementos indispensables para cambiar los comportamientos agresivos entre los estudiantes se involucran y utilizan más prácticas de intervención directa ante estas situaciones (Kallestad & Olweus, 2003).

Debido a que la mayor parte de los problemas de agresión entre pares se presentan en las escuelas (Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004) es importante que los docentes respondan consistente y efectivamente ante estos eventos (Nicolaidis, Toda & Smith, 2002). Por lo tanto, y debido a la relación fuerte que existe entre su percepción de eficacia y su respuesta, mejorar la confianza de los docentes para enfrentar los problemas de agresión entre pares debe ser responsabilidad de la escuela (Bauman & Del Río, 2005). La escuela debe proveer el apoyo y el entrenamiento necesarios para garantizar que todos sus integrantes se sientan capaces de prevenir, intervenir y supervisar adecuadamente estas situaciones (Stephenson & Smith, 2002).

3.2.3. Clima Escolar

Recientemente, los estudios sobre agresión entre pares desde una perspectiva escolar, resaltan la importancia del ‘ambiente, cultura, recursos y relaciones sociales dentro de una escuela’, elementos que conforman el clima escolar (Loukas & Morphy, 2007). El clima escolar hace referencia a la calidad de las relaciones entre los integrantes de una comunidad educativa (Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997; Lindstrom, 2009; Loukas & Murphy, 2007; National School Climate Council [NSCC], 2012) y se conforma principalmente por las siguientes dimensiones: seguridad, relaciones sociales, procesos de enseñanza-aprendizaje, ambiente institucional y procesos de mejora escolar (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Collie, Shapka, & Perry, 2012). El clima escolar afecta los resultados y experiencias de los individuos dentro de una escuela, por lo que cuando se trata de la aplicación de nuevas tareas o cambios, como lo es la implementación de programas de acción en contra de la agresión entre pares, la calidad de las relaciones entre los integrantes de un equipo escolar adquiere gran relevancia (Fullan, 1998; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins, 2013).

Por otra parte, el clima escolar también es reflejo de la satisfacción de los docentes con sus experiencias, relaciones personales y educativas, así como con las prácticas de liderazgo y organizacionales de su director (De Nobile, McCormick, & Hoekman, 2013; Desai, Karahalios, Persuad, & Reker, 2014; Kallestad & Olweus, 2003). Cuando los miembros de una comunidad escolar poseen bienestar individual se suscita un ambiente ameno y agradable que repercute en los procesos educativos y formativos (Furlán & Spitzer, 2013). Por lo tanto, el clima escolar también es un reflejo colectivo (Bandyopadhyay, 2011), ya que la calidad de las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa predice su motivación para el desempeño de sus actividades como equipo (Chen & Bliese, 2002; Prussia & Kinicki, 1996). Es por esto que, una escuela con un buen clima escolar puede manejar mejor la implementación de medidas preventivas e intervención de la agresión entre pares (Kallestad & Olweus, 2003).

Por el contrario, una escuela cuyos miembros no poseen relaciones de calidad tendrán poco interés en el logro de objetivos como lo es la disminución de los reportes de agresión

entre pares (Chen & Bliese, 2002). Cuando el equipo escolar no tiene interés por sancionar la agresión entre pares se promueve una cultura de tolerancia y pasividad ante este fenómeno (Olweus & Limber, 2000; Unnever & Cornell, 2003). El uso de prácticas tolerantes y permisivas por parte del equipo escolar empodera al agresor y promueve las conductas agresivas (Hong & Espelage, 2012; Wei, Williams, Chen, & Chang, 2010).

Un contexto escolar caracterizado por eventos de agresión entre pares crea un ambiente de miedo y angustia que se refleja tanto en el desempeño académico como en el estado emocional de los estudiantes (Brand, Felner, Seitsinger, & Dumas, 2003). Cuando se favorece el respeto y la convivencia, los estudiantes poseen una sensación de seguridad dentro de la escuela y existe menor frecuencia de comportamientos de agresión entre pares (Collie et al., 2011; Good et al., 2011; Greene, 2006; Johnson, 2009; Stephenson & Smith, 2008). Lopez, Bilbao y Rodriguez (2012) concluyen que un clima escolar positivo disminuye las conductas de agresión entre pares de manera significativa, ya que un ambiente de fricción y competitividad dentro del aula promueve conductas relacionadas con la intimidación.

Finalmente, las características del clima escolar se vinculan con la variabilidad en los reportes de agresión entre pares (López et al., 2012; Loukas & Murphy, 2007; The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2009; Swearer et al., 2010; Valdés & Carlos, 2014). Un ambiente escolar seguro es un pre-requisito para cualquier proceso educativo (Connors, 2006). La promoción de un clima escolar positivo estructura un ambiente de apoyo y seguridad para los estudiantes (Thapa et al., 2013). Lo anterior reafirma la importancia de que el director impulse, a través de su liderazgo y apoyo, la eficacia del equipo escolar en sus prácticas para prevenir e intervenir ante la agresión entre pares (Weber, 1971).

4. MÉTODO

4.1. Tipo de Estudio

Se realizó un estudio cuantitativo, de corte transversal con alcance explicativo.

4.2. Selección de la Muestra

Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia se seleccionaron 44 escuelas primarias públicas correspondientes a las ciudades de Hermosillo y Obregón. La muestra estuvo constituida por un total de 403 docentes, de los cuales 141 (35%) eran hombres y 262 (65%) mujeres, con una edad promedio de 36.4 años.

4.3. Instrumentos

4.3.1. Escala de Liderazgo Directivo Transformacional.

Se realizó una adaptación de la escala de Chane (2001) que originalmente mide tres tipos de comportamientos o liderazgos utilizados por los directores escolares para dirigir a un equipo a favor de sus metas. Para este estudio, solo se utilizó la subescala de 'Liderazgo Transformacional', que es el tipo de liderazgo que busca convertir a cada subordinado en un agente de cambio y crear una cultura de colaboración para el logro de las metas. Esta subescala se conformó por 9 ítems contestados contestada por los docentes en un formato

tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*).

Para comprobar el ajuste del modelo, se realizó un análisis factorial confirmatorio con método de estimación de máxima verosimilitud. Se obtuvo un modelo unidimensional que se ajusta a los datos (tres ítems no se incluyeron en el modelo ya que afectaban el ajuste del mismo) ($\chi^2 = 9.35$, $gl = 7$, $p = .22$, SRMR = .009, CFI = .99, RMSEA = .02, IC 90 [.00-.07]) (Blunch, 2013). La fiabilidad medida con el Alfa de Cronbach fue de .92.

4.3.2. Escala de Apoyo Directivo para el Manejo de la Agresión Entre Pares.

Se adaptó la escala de Littrell, Billingsley y Lawrence (1994) para medir la percepción del docente sobre los comportamientos del director que lo ayudan para el manejo de la agresión entre pares. El instrumento se conformó por 15 ítems que midieron tres tipos de apoyo: (a) ‘emocional’; que son los comportamientos del director que muestran respeto y confianza en el docente para el manejo de situaciones de agresión entre pares (b) ‘Informativa’ que incluye toda información que el director provee a los docentes para ayudarlos en el manejo de la agresión entre pares; e (c) ‘Instrumental’ que se refiere a toda ayuda directa por parte del director para mejorar las habilidades de manejo de la agresión entre pares del docente. El instrumento fue contestado por los docentes a partir de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1(*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5(*Totalmente de acuerdo*).

Para comprobar el ajuste del modelo, se realizó un análisis factorial confirmatorio a través del método de estimación de máxima verosimilitud, sin embargo, el modelo original no se ajustó a los datos, por lo que sobre la base de los resultados de los índices de modificación se reestructuró el modelo. De la reestructuración se obtuvo una solución unidimensional de nueve ítems (ej. Considera mis ideas para la solución de problemas de agresión entre pares, Me da sugerencias para mejorar mis habilidades para el manejo de la agresión entre pares, Si es necesario, me ayuda en la atención de casos de agresión entre

pares) con un Alfa de Cronbach de .923 e índices de ajuste aceptables ($X^2 = 54.3$, $gl = 23$, $p = .000$, SRMR = .022, CFI = .98, RMSEA = .05, IC 90 [.03-.07]) (Blunch, 2013).

4.3.3. Escala de Prácticas Docentes Evasivas.

Se realizó una adaptación de la escala de Burguer, Strohmeier, Sprober, Bauman y Rigby (2015) que mide cinco diferentes tipos de respuesta que puede tener un docente ante una situación de agresión entre pares. El presente estudio se utilizó la subescala de 'Prácticas docentes evasivas' que mide las respuestas del docente que reflejan la intención de no intervenir ante una situación de agresión entre pares. Esta subescala se conforma por cuatro ítems contestados en un formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 (*Nunca*) hasta 5 (*Siempre*).

Para comprobar el ajuste del modelo, se realizó un análisis factorial confirmatorio a través del método de estimación de máxima verosimilitud, donde se corroboró el ajuste del modelo unidimensional del instrumento con cuatro ítems (ej. Ignoro el incidente, Dejo que los alumnos lo resuelvan solos) con un Alfa de Cronbach de .84 ($X^2 = .30$, $gl = 1$, $p = .57$, SRMR = .002, CFI = .99, RMSEA = .000, IC 90 [.00-.10]) (Blunch, 2013).

4.3.4. Escala de Eficacia Colectiva.

Se utilizó la adaptación de una escala de Einar y Sidsel (2007) para medir la percepción de los docentes sobre su capacidad como equipo escolar para el manejo de la agresión entre pares. El instrumento estuvo constituido por siete ítems respondidos en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*).

Para comprobar el ajuste del modelo, se realizó un análisis factorial confirmatorio a través del método de estimación de máxima verosimilitud, donde se confirmó la unidimensional

de la escala con siete ítems (ej. Los docentes de esta escuela solucionamos eficazmente cualquier tipo de agresión entre pares) con un Alfa de Cronbach de .878 ($X^2 = 18.08$, $gl = 11$, $p = .08$, SRMR = .015, CFI = .99, RMSEA = .04, IC 90 [.00-.07]) (Blunch, 2013).

4.3.5. Escala de Clima Escolar.

Se utilizó una adaptación de la escala de Hanson y Voight (2014) que mide las características, prácticas, normas y calidad de las relaciones dentro de una escuela. El instrumento consta de 14 ítems que medían las siguientes dimensiones: (a) ‘Apoyo’, que mide el respeto y disposición del equipo escolar para ayudar a los estudiantes; (b) ‘Estructura’, mide el uso de prácticas y normas disciplinarias de forma justa y equitativa; y (c) ‘Compromiso del estudiante’, que mide la responsabilidad de tipo afectiva y cognitiva de los estudiantes para realizar las tareas académicas. El instrumento fue contestado por los docentes a partir de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). Para comprobar el ajuste del modelo, se realizó un análisis factorial confirmatorio a través del método de estimación de máxima verosimilitud. El modelo original no se ajustó a los datos, por lo que sobre la base de los resultados de los índices de modificación se reestructuró el modelo a una solución unidimensional de doce ítems (ej. En esta escuela todos los docentes y adultos cuidan a los estudiantes, En esta escuela las consecuencias por romper las reglas es igual para todos los estudiantes). El modelo obtuvo un Alfa de Cronbach de .882 y unos índices de ajuste aceptables ($X^2 = 84.4$, $gl = 47$, $p = .001$, SRMR = .022, CFI = .98, RMSEA = .04, IC 90 [.02-.06]) (Blunch, 2013).

4.3.6. Escala de Agresión Entre Pares.

Se realizó una adaptación a partir de las escalas de Collier (2006) y Hyde (2014) para medir la percepción de los docentes sobre el uso de comportamientos agresivos entre los estudiantes de su escuela. El instrumento se conformó por cinco ítems y se contestó con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1(*Nunca*) hasta 5(*Siempre*).

Para comprobar el ajuste del modelo, se realizó un análisis factorial confirmatorio con del método de estimación de máxima verosimilitud. El modelo mantuvo su estructura unidimensional con cinco ítems (ej. Los estudiantes de esta escuela agreden físicamente a sus compañeros). Se obtuvo un Alfa de Cronbach de .906 y unos índices de ajuste aceptables ($\chi^2 = 5.09$, $gl = 2$, $p = .078$, SRMR = .007, CFI = .99, RMSEA = .06, IC 90 [.00-.13]) (Blunch, 2013).

4.4. Procedimientos

4.4.1. Procedimiento para Trabajo de Campo.

Para la obtención de datos, primeramente, los instrumentos se sometieron a juicio de expertos y después fueron aplicados a un pequeño grupo de docentes de primaria para probar la claridad, pertenencia y comprensión de las preguntas. Una vez realizadas las adaptaciones y cambios necesarios se procedió a la aplicación final. Como apoyo de análisis y toma de decisión para el trabajo de campo, se realizó un diario en donde se describió la experiencia de aplicación en cada escuela, así como los eventos de impacto durante el proceso.

En cada escuela, se solicitó la autorización oficial del director para aplicar la batería de instrumentos a docentes de todos los grados. A los directores se les pidió llenar un pequeño

cuestionario de datos sociodemográficos, los cuales formaron parte de la información de cada docente de su escuela. Como estrategia para una mejor respuesta de los docentes, se pidió al director su autorización para que la entrega de los instrumentos contestados fuera en su oficina.

Para la administración de los instrumentos, se visitó a cada docente en su salón de clase para entregar la batería de instrumentos y dar a conocer las instrucciones de su llenado. También se les explicó brevemente el propósito de la aplicación y se les garantizó la confidencialidad de la información. A todos los docentes se les dio la instrucción de dejar el instrumento contestado y de firmar la bitácora de control de entrega de los instrumentos al final de la jornada en la oficina del director. Los instrumentos se recogían al día siguiente de la aplicación y a los docentes que faltaban por entregar, se les hacía una visita para comprometerlos a traerlo contestado al día siguiente. Para la recuperación de los instrumentos se regresó a las escuelas de 1 a 3 veces, después de este número de visitas se tomaron como perdidos los datos faltantes.

4.4.2. Procedimiento para Análisis de Datos.

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS. 21 y el Amos 4.0. La secuencia de análisis fue primeramente la limpieza de datos faltantes, donde se tomó como criterio la no inclusión de casos con más del 5% de 'valores perdidos' (Ho, 2014; Meyers, Gamst, & Guarino, 2013), los que tuvieron menos del 5% se trataron a través del método de imputación de regresión. Posteriormente, se revisó la distribución de la normalidad de cada uno de los indicadores a partir del criterio de valor +2 y -2 para asimetría y curtosis (Ho, 2014; Meyers et al., 2013), y una vez más no fueron incluidos en los análisis aquellos indicadores que no estuvieran dentro del rango de valor deseable.

Posteriormente, para determinar la bondad de ajuste empírica de los modelos se prosiguió a la validación de los instrumentos a través de un análisis factorial confirmatorio empleando el método de estimación de máxima verosimilitud (Blunch, 2013; Cea, 2004; Ho, 2014). Una vez fueron validados los instrumentos, se realizaron las pruebas de

correlaciones de Pearson entre las variables del estudio. A continuación, se realizó el cálculo del modelo estructural análisis estructural para revisar las regresiones entre las variables del modelo.

El modelo de ecuaciones estructurales se calculó con el programa AMOS 20 (Arbuckle, 2011), se utilizó el método de máxima verosimilitud con bootstrap de AMOS 20 (con 1000 95% CI), que permite analizar los intervalos de confianza para garantizar que los resultados de las estimaciones no presentaran problemas de normalidad (Blunch, 2013; Byrne, 2010). Para determinar la bondad de ajuste se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud (ML). Los índices de ajuste que fueron considerados para determinar la estructura del modelo fueron los propuestos por Blunch (2013) y Byrne (2010): X^2 , p (chi cuadrado y probabilidad asociada), TLI (índice de Tucker-Lewis), SRMR (residuo cuadrático medio de raíz estandarizado), AGFI (ajustado índice de bondad de ajuste), CFI (índice de ajuste comparativo) y RMSEA CI 90 (aproximación de error promedio de raíz cuadrada con su intervalo de confianza). Valores de X^2 con $p > .001$, TLI, CFI, AGFI igual o mayor a .95; RMSEA y SRMR con valores iguales o inferiores a .08, y preferiblemente a .05 se consideran aceptables (Blunch, 2013; Byrne, 2010).

5. RESULTADOS

5.1. Correlaciones

La prueba del modelo teórico propuesto se realizó a través de dos fases principales. Primeramente se analizaron las correlaciones entre las variables del modelo (ver tabla 1) y posteriormente, se realizó el análisis de ecuaciones estructurales que permitió reafirmar el tipo de relación y conocer los efectos indirectos entre las variables. Los resultados mostraron que el liderazgo transformacional presenta relación significativa con el apoyo directivo, la eficacia colectiva, las prácticas docentes evasivas y el clima escolar. Por su parte, apoyo directivo obtuvo una correlación significativa con eficacia colectiva y el clima escolar. La variable eficacia colectiva mostró una relación significativa con clima escolar y negativa con prácticas docentes evasivas y con agresión entre pares. Por su parte, las prácticas docentes evasivas presentaron una relación negativa con clima escolar y positiva con la agresión entre pares. Por último, el clima escolar presentó una alta correlación en sentido negativo con la agresión entre pares. Las variables que presentaron mayor correlación con la agresión entre pares fueron el clima escolar, la eficacia colectiva y las prácticas docentes evasivas, respectivamente (ver tabla 3).

Tabla 4. Medias, desviación estándar y correlaciones

VARIABLES	M	DE	1	2	3	4	5
1. Liderazgo transformacional	4.13	.77	-				
2. Apoyo directivo	4.27	.65	.73**				
3. Eficacia colectiva	4.08	.67	.25**	.27**			
4. Prácticas docentes evasivas	1.43	.72	-.14**	-.08	-.13**		
5. Clima escolar	4.24	.59	.30**	.31**	.58**	-.18**	
6. Agresión entre pares	2.52	.76	-.04	-.02	-.26**	.24**	-.27**

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

5.2. Análisis Estructural

Una vez confirmadas las correlaciones propuestas entre las variables del modelo, se prosiguió a realizar el análisis estructural. El modelo logró explicar el 18% de la varianza de los reportes de agresión entre pares. En la figura 3 se pueden observar los coeficientes estandarizados y la probabilidad asociada de las relaciones entre sus variables. Para evaluar la sustentabilidad del modelo se tomaron en cuenta los índices de ajuste: chi-cuadrada, RMR, GFI, AGFI, CFI, TLI, RMSEA y AIC para la sustentabilidad teórica (Brown, 2015; Kline, 2016). El modelo presentó índices de ajuste aceptables (ver tabla 5). Respecto a las relaciones directas entre las variables del modelo, los resultados confirmaron una alta correlación entre el liderazgo transformacional y el apoyo directivo ($\beta = .58, p < .01$). Así mismo, se confirmó la relación de apoyo directivo con eficacia colectiva y con clima escolar ($\beta = .31, p < .01, \beta = .17, p < .01$), mientras que con agresión entre pares la relación fue significativa pero una vez más en el sentido contrario a lo esperado ($\beta = .16, p < .05$). Para eficacia colectiva, se confirmó su relación con prácticas docentes evasivas y con clima escolar ($\beta = -.17, p < .01, \beta = .53, p < .001$). Las relaciones

planteadas de prácticas docentes evasivas con clima escolar y con agresión entre pares también se cumplieron ($\beta = -.09, p < .05, \beta = .26, p < .001$). Finalmente, la relación entre el clima escolar y la agresión entre pares fue confirmada ($\beta = -.48, p < .001$) (ver figura 4).

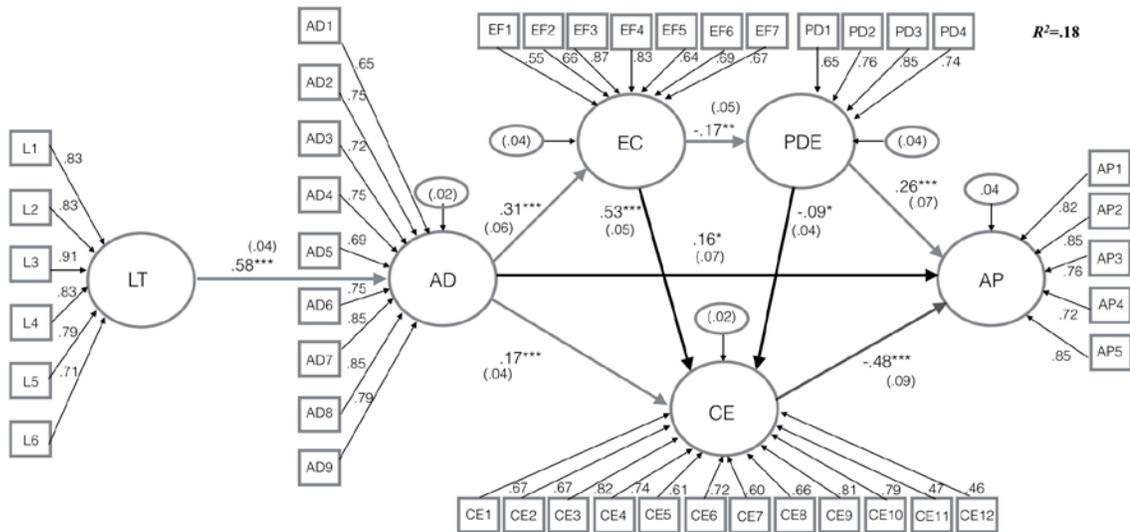


Figura 4. Coeficientes y errores estandarizados Modelo A (en paréntesis) de la relación entre el Liderazgo Directivo (LD); Apoyo Directivo (AD); Eficacia Colectiva (EC); Prácticas Docentes Evasivas (PDE); Clima Escolar (CE); Agresión entre Pares (AP). * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Por otra parte, con respecto a las relaciones indirectas o mediacionales, los cuales representan la influencia que tiene la variable independiente en la dependiente a través de su relación con las variables intervinientes (Biesanz, Falk, & Savalei, 2010), los resultados mostraron que el liderazgo transformacional tiene efectos indirectos sobre la eficacia colectiva ($\beta = .23, p < .001$), las prácticas docentes evasivas ($\beta = -.043, p < .002$) y el clima escolar ($\beta = .320, p < .001$) a través del apoyo directivo, sin embargo no se relaciona indirectamente con la agresión entre pares ($\beta = -.01, p < .92$). Sin embargo, apoyo directivo sí que tiene efecto en la agresión entre pares a través de la eficacia colectiva, el

clima escolar y las prácticas docentes evasivas ($\beta = -.15, p < .000$). La eficacia colectiva también muestra tener un efecto indirecto significativo sobre la agresión entre pares a través del clima escolar ($\beta = -.27, p < .002$). Por último, el hallazgo a resaltar en estos resultados, es que la variable con mayor efecto indirecto sobre la agresión entre pares fue en primer lugar, eficacia colectiva ($\beta = -.27, p < .002$) y en segundo lugar, el apoyo directivo ($\beta = .20, p < .001$), ambos teniendo en común la mediación de sus efectos indirectos a través del clima escolar, no obstante el efecto del apoyo directivo una vez más fue en el sentido contrario a lo supuesto (ver tabla 4).

Tabla 5. Efectos indirectos del modelo estructural

Efectos indirectos	β	p	IC 95
LT→AD→EC	.236	.001	.14 - .33
LT→AD→EC→PDE	-.043	.002	-.08 - -.01
LT→AD→CE	.320	.001	.20 - .45
LT→AD→AP	-.009	.924	-.10 - .08
AD→EC→PDE	-.055	.002	-.10 - -.01
AD→CE→AP	.202	.001	.12 - .29
AD→EC→PDE→AP	-.150	.000	-.25 - -.09
EC→PDE→CE	.019	.098	-.00 - .06
EC→CE→AP	-.272	.002	-.37 - -.17
PDE→CE→AP	.036	.103	-.00 - .09

5.3. Análisis Estructural Modelo B

Debido a la baja explicación del modelo sobre la variable final agresión entre pares, se decidió proponer un segundo modelo con el fin de mejorar la varianza explicada, los índices de ajuste y/o el índice de parsimonia. La estructura teórica del nuevo modelo partió primeramente de la necesidad de eliminar la colinealidad entre el 'liderazgo

transformacional' y el 'apoyo directivo' ($r = .73, p < .01$). La colinealidad entre estas variables se reafirma a través de un efecto de supresión (Conger, 1974), el cual se puede observar comparando la relación entre el liderazgo transformacional y la agresión entre pares mediada por el apoyo directivo (ver tabla 4) contra la relación del liderazgo transformacional y el apoyo directivo de forma independiente con la agresión entre pares (ver tabla 3). A pesar de que en el modelo A, el 'liderazgo transformacional' parecía no tener ningún efecto indirecto sobre la agresión entre pares, una vez eliminado 'apoyo directivo' sí presentó una relación significativa con esta variable, por lo cual se decidió mantener en el nuevo modelo al 'liderazgo transformacional', esta decisión también se justificó en la confusión teórica de la relación positiva entre el apoyo directivo y la agresión entre pares presente en el modelo A.

Por otra parte, también se reflexionó sobre la contribución de las 'prácticas docentes evasivas' a la parsimonia teórica del modelo, al ser la única variable con sentido contrario, se decidió eliminarla (ver figura 4). Por lo anterior, en el modelo B se descartaron el 'apoyo directivo' y las 'prácticas docentes evasivas'. Los resultados mostraron que el 'liderazgo transformacional' posee influencia sobre la percepción de 'agresión entre pares' a través de sus efectos en la 'eficacia colectiva' y en el 'clima escolar', además las relaciones entre las variables de este modelo son bastante altas y significativas (ver figura 5). A pesar de que en el modelo B disminuyó un poco la varianza explicada al 13%, el análisis de los índices de ajustes sugiere que este modelo es más sustentable, ya que obtuvo una chi-cuadrada no significativa y presentó un índice de parsimonia más aceptable (ver tabla 5).

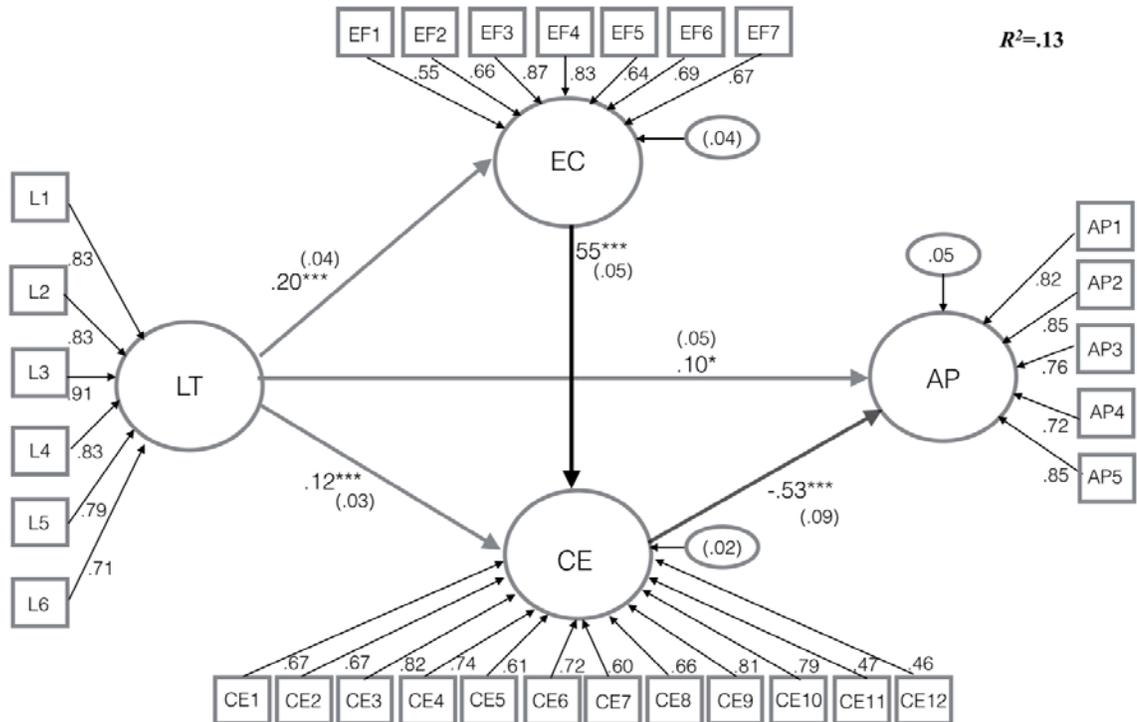


Figura 5. Coeficientes y errores estandarizados Modelo B (en paréntesis) de la relación entre el Liderazgo Directivo (LD); Eficacia Colectiva (EC); Clima Escolar (CE); Agresión entre Pares (AP). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabla 6. Ajuste global de los modelos

Índices de ajuste	Modelo A	Modelo B
Chi-cuadrada (χ^2)	359.8 ($df= 240, p =.000$)	109.5 ($df= 72, p =.003$)
RMR	.033	.027
GFI	.93	.96
AGFI	.93	.94
CFI	.97	.98
TLI	.97	.98
RMSEA	.035 (IC 90 [.02-.04])	.036 (IC 90 [.02-.04])
AIC	479.68	175.50

6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Discusión de Resultados.

La responsabilidad otorgada a la escuela de combatir la agresión entre pares constituye el fundamento del estudio. En este se indaga, en las relaciones directas e indirectas entre liderazgo transformacional, apoyo directivo, eficacia colectiva, prácticas docentes evasivas y clima escolar para explicar la agresión entre pares. Esta investigación parte de la hipótesis general de que existen relaciones significativas entre las variables del director y los docentes que explican la percepción de la agresión entre pares en las escuelas, sin embargo no todas las relaciones se comportaron conforme a lo esperado, a continuación se discuten y comparan los hallazgos.

Liderazgo transformacional

Se comprueba la relación positiva entre el liderazgo transformacional y el apoyo directivo, lo cual reafirma la teoría del liderazgo transformacional que incluye como parte de sus características el apoyo del director a sus subordinados (Leithwood, 1994). Otros estudios resaltan el concepto de liderazgo directivo ‘apoyador’ (“supportive leadership”) cuando se trata de la implementación de programas para combatir los reportes de agresión entre pares (Durlak & DuPre, 2008; Payne, 2009; Ransford et al., 2009). La aplicación de este tipo de programas requiere de un liderazgo directivo que haga sentir apoyado a su equipo docente para poder lograr los siguientes objetivos: a) programar y monitorear las actividades escolares, b) comunicar los objetivos y c) promocionar la eficacia colectiva (Kam et al., 2003; Rohrbach et al., 1993).

Por otra parte, las hipótesis mediacionales fueron rechazadas ya que los efectos del ‘liderazgo transformacional’ no trascendieron hasta la agresión entre pares. Estos resultados contradicen la gran cantidad de estudios que aseguran que el tipo de liderazgo directivo, en especial el transformacional tiene efectos sobre los procesos escolares para la prevención y disminución de los reportes de agresión entre pares (Al-Safran et al., 2014; Goldman, 1998; Hughes & Pickeral, 2013; King, 1989; Minneapolis Public Schools,

2012; Wilson, 2004). No obstante, son consistentes con otros pocos estudios que aseguran no existe relación alguna entre estas dos variables (Bellibas & Liu, 2016; Clabough, 2006; Henderson, 2013).

Por otra parte, aunque el liderazgo transformacional no presenta efectos sobre la agresión entre pares, sí lo hace sobre otras variables como la eficacia colectiva, las prácticas docentes evasivas y el clima escolar. Los resultados del presente estudio son consistentes con investigaciones previas en las cuales se ha comprobado que el liderazgo transformacional ayuda a mejorar la percepción de eficacia en los docentes para combatir los problemas de agresión entre pares y promover un clima escolar positivo (Bauman & Del Río, 2005; Bellibas, 2015; Bellibas & Liu, 2016; Hughes & Pickeral, 2013). Al parecer un liderazgo que considera e involucra a los miembros de su equipo escolar para la toma de decisiones, fortalece la percepción de capacidad como equipo y construye relaciones de cooperación entre sus integrantes que trascienden a un menor uso de prácticas docentes evasivas, no obstante, el orden de causalidad de estas relaciones aún es confuso (Moore, 1998; Wilson, 2004).

Apoyo directivo

El apoyo directivo presenta efectos positivos tanto directos como indirectos sobre la agresión entre pares. Estos resultados no sólo contradicen la hipótesis de este estudio que establece que el apoyo directivo específicamente orientado a atender los eventos de agresión entre pares contribuye a reducir la agresión entre pares, sino que al parecer presenta justo el efecto contrario (Kallestad & Olweus, 2003; Klimes et al., 2009; Payne & Eckert, 2010). Otros estudios han encontrado resultados similares donde el apoyo directivo guardó una relación negativa con la implementación fidedigna de los programas de prevención, lo cual se justifica en la independencia de la labor docente y en la idea de que los equipos escolares que cuentan un director que los apoya, poseen buenas relaciones y suelen rechazar los cambios en la dinámica escolar que supone la implementación de prácticas de atención a la agresión entre pares (Ahtola, et al., 2013; Kallestad & Olweus, 2003).

Por otra parte, el apoyo directivo presenta una relación positiva con eficacia colectiva y con clima escolar. Estos resultados comprueban que el apoyo del director puede mejorar las relaciones entre los integrantes de un equipo escolar y su sensación de capacidad como

equipo (Blase; 1987; Chen & Bliese, 2002; Rosenholtz, 1989; Zabel & Zabel, 1983; Zaccaro et al., 1995). Un líder escolar que valore, motive y provea apoyo a su equipo escolar, fomenta relaciones de calidad entre sus integrantes y estructura una cultura de apoyo que mejora la sensación de eficacia como grupo para combatir los problemas de agresión entre pares (Ahtola et al., 2013; Klimes et al., 2009; Payne & Ecker, 2010; Skinner et al., 2014).

Prácticas docentes evasivas

Respecto a la relación de las prácticas docentes evasivas con el clima, se confirma que el uso de este tipo de prácticas fomenta un clima escolar menos favorable. Los resultados demuestran que el uso de prácticas docentes evasivas genera sentimientos negativos en los estudiantes que deterioran su relación con la escuela y que fomentan actitudes de resentimiento (Strike, 2008; Yoneyama & Naito, 2003). El clima escolar se basa en el establecimiento de relaciones de confianza y apoyo entre docentes y estudiantes, esto implica que si los estudiantes sienten que a los docentes no les interesa ayudarlos a resolver sus conflictos de convivencia, crean un sentimiento de rechazo hacia las normas sociales que se traduce en conductas agresivas dentro de la escuela (Gendron et al., 2011; Zullig, Huebner & Patton, 2011). Estos resultados que si los docentes actúan ante situaciones de agresión entre pares para proteger y ayudar a los estudiantes se mejorarían las relaciones entre los estudiantes y de los estudiantes con la escuela (Roland & Galloway, 2002; Way, 2011).

Así mismo, se confirma que este tipo de prácticas se asocia a mayores incidentes de agresión entre pares (Yoon & Kerber, 2003; Yoon, 2004). Estos hallazgos confirman el poder que tienen las prácticas docentes para moldear la forma de relacionarse de los estudiantes (Hargreaves, 1992; Reyes, et al., 2017; Roland & Galloway, 2002; Woolfolk & Weinstein, 2006). Al ignorar los incidentes de agresión entre pares los docentes de alguna forma aprueban la violencia, lo que desencadena conductas agresivas entre los estudiantes (Bosworth & Judkins, 2014; Yoon, 2004). No obstante, se recomienda continuar estudiando la relación entre estas dos variables ya que estudios recientes han concluido que el uso de prácticas evasivas acompañadas de la orientación y guía del docente, pueden resultar la forma más efectiva de ayudar a las víctimas a defenderse y reducir así los reportes de agresión entre pares (Kochenderfer & Pelletier, 2008).

Eficacia colectiva

Con respecto a la eficacia colectiva, los resultados confirman que una mayor eficacia colectiva resulta en una mayor intervención ante la agresión entre pares, o en este caso en menor uso de prácticas evasivas (Kallestad & Olweus, 2003; Smyle, 1990). Los hallazgos sugieren que los docentes disminuyen el uso de prácticas docentes evasivas cuando se sienten respaldados por el apoyo y cooperación de sus compañeros para enfrentar la agresión entre pares (Novick & Isaacs, 2010; Opdenakker & Van Damme, 2007). Considerando que los resultados de una escuela son producto del desempeño como equipo escolar y que las prácticas docentes están altamente influenciadas por su sentido de comunidad, la eficacia colectiva constituye una herramienta muy poderosa cuando se trata de integrar las prácticas de intervención en la labor docente (Guo, Connor, Yang, Roehrig, & Morrison, 2012).

Por otra parte, se confirma que la eficacia colectiva está asociada a un mejor clima escolar. Al parecer una mayor percepción de capacidad como equipo fortalece las relaciones entre los docentes y su sentido de comunidad, aunque esta relación también puede presentarse en el sentido inverso (Hyde, 2014). Así mismo, se encuentra que la eficacia colectiva a través del clima escolar también tiene efectos sobre la agresión entre pares. Estos hallazgos sugieren que los docentes que se sienten más capaces para resolver problemas de agresión entre pares son aquellos que al poseer relaciones de colaboración y apoyo con su equipo escolar estructuran un clima resistente hacia la violencia, lo cual ayuda a disminuir las conductas agresivas de los estudiantes (Bosworth & Judkins, 2014; Kallestad & Olweus, 2003; Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012).

Clima escolar

Los resultados confirman que las escuelas con un clima escolar más positivo suelen percibir menos agresión entre los estudiantes (Nishina, Juvonen, & Witkow, 2005; Rigby, 2003; Whitted & Dupper, 2005). Esto comprueba que los ambientes escolares donde existen buenas relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante estructuran un clima escolar de rechazo hacia la violencia por lo que presentan menos índices de agresión entre pares (Blum, 2005; Bosworth & Judkins, 2014). Los hallazgos sugieren que los equipos escolares cuyos integrantes gozan de una buena relación entre sí suelen preocuparse también por el bienestar individual y académico de sus estudiantes, lo que quizás los

motiva a actuar más frecuentemente para prevenir y reducir la agresión entre pares (Kallestad & Olweus, 2003).

Modelo B

El aporte fundamental de este segundo modelo es la comprobación de que el liderazgo transformacional tiene impacto en los reportes de agresión entre pares y lo hace a través de sus efectos sobre la eficacia colectiva y el clima escolar. Los resultados constatan que el liderazgo directivo puede tener impacto en la disminución de los reportes de agresión entre pares si se utiliza para moldear la actitud de los docentes ante este fenómeno, estructurar un sentido de capacidad como equipo y fortalecer las relaciones entre los integrantes del equipo escolar (Bellibas & Liu, 2016; Calik et al., 2012; Kallestad & Olweus, 2003;; Shamir, Zakay, Breinin, & Popper, 1998). Estos también demuestra que el liderazgo directivo fomenta el sentido de eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares si ofrece a los docentes especial apoyo para la atención de este fenómeno, reconoce su esfuerzo y les otorga realimentación (Ross & Gray, 2006). Estos resultados contradicen estudios previos que aseguran que la labor del docente no se ve afectada por las características del director y que el tipo de liderazgo directivo no tienen asociación alguna con eventos de agresión en la escuela (Bellibas & Liu, 2016; Kallestad, Olweus, & Alsaker, 1998).

El segundo gran aporte de este modelo es comprobar que la eficacia colectiva y el clima escolar son las variables con mayor efecto sobre la agresión entre pares cuando se trata de explicar este fenómeno desde una perspectiva escolar. El modelo confirma que las escuelas que cuentan con un equipo escolar donde todos los integrantes se sienten capaces de resolver situaciones de agresión entre pares y además poseen buenas relaciones entre ellos, son las que cuentan con menores reportes de este fenómeno. Estos hallazgos sugieren que los equipos escolares que poseen relaciones de calidad y apoyo entre sus integrantes logran generar una alta percepción de eficacia colectiva, lo que los ayuda a estructurar un ambiente escolar de rechazo hacia la violencia que trasciende hasta la conducta de los estudiantes y resulta también en una mayor intervención por parte de los docentes ante eventos de agresión entre pares (Bosworth & Judkins, 2014; Hyde, 2014; Kallestad & Olweus, 2003; Moolenaar et al., 2012).

6.2. Limitaciones

Los resultados de este estudio fueron expuestos a las siguientes limitaciones. El único instrumento de medida fue el autorreporte y aunque es el más utilizado en evaluaciones escolares (Martens, et al., 2006; McBride, Farrington & Midford, 2002) se debe considerar su alta exposición a la deseabilidad social (Lillehoj, Griffin, & Spoth, 2004). La variable con mayor probabilidad de ser afectada por esta limitación son las prácticas docentes evasivas que al constituir un atributo no deseado en los docentes es difícil admitir su uso, por lo que su medición desde el autorreporte es poco confiable. Por otra parte, las variables directivas y colectivas también pueden estar siendo afectadas por la calidad de la relación del docente con su director y con sus compañeros.

Otra limitación es que sólo se haya utilizado como fuente de información al docente, esto puede suponer que los datos no estén reflajando la realidad, en especial respecto a la agresión entre pares, ya que muchas de estas situaciones no son presenciadas o identificadas por el docente (Bauman & Del Río, 2005; Melik, 2014; Valdés et al., 2014). Por otra parte, la cantidad de estudios que abordaran el fenómeno de la agresión entre pares desde una perspectiva escolar son realmente pocos, por lo que la guía para la selección de variables, en especial las directivas, fue muy limitada. Por último, el corte transversal no permite establecer el orden de causalidad entre las variables, por lo que la comprensión del comportamiento de las variables escolares incluidas en el presente estudio es aún limitada.

6.3. Recomendaciones

A partir del análisis de los resultados y las limitaciones de este estudio surgen las siguientes recomendaciones. Si se desea estudiar el fenómeno de la agresión entre pares desde una perspectiva escolar también se sugiere utilizar diferentes fuentes de información como directores, docentes, alumnos, etc., así como otros tipos de instrumentos diferentes

al autoeporte, una opción interesante sería el uso de una metodología mixta. Por otra parte, se recomienda continuar estudiando la relación entre liderazgo y apoyo directivo, así como la relación negativa entre el apoyo directivo y la agresión entre pares. Debido a la importancia que demostró tener la eficacia colectiva en los reportes de agresión, se recomienda continuar investigando el papel que tiene el director para mejorar esta variable en los docentes. Además, se sugiere considerar otras variables directivas diferentes al liderazgo que puedan tener influencia sobre las prácticas docentes, por ejemplo, se ha encontrado que el compromiso directivo puede motivar a los docentes a mejorar en la implementación de los programas (Ahtola et al., 2013).

Así mismo, es necesario verificar la efectividad de las prácticas evasivas con orientación docente sobre el enfrentamiento de las víctimas y la disminución de los reportes de agresión entre pares, ya que estudios recientes sugieren que estas prácticas acompañadas de la orientación del docente pueden constituir la estrategia más efectiva para enseñar a las víctimas a defenderse y reducir así los reportes de agresión entre pares (Kochenderfer & Pelletier, 2008). Así mismo, sería recomendable hacer un análisis de las conceptualizaciones de clima escolar que pudieran estar más relacionadas con los procesos escolares para disminuir los reportes de este fenómeno, por ejemplo, Kallestad, Olweus y Alsaker (1998) proponen que el clima escolar se compone por las siguientes dimensiones: a) Colaboración docente-director, b) Colaboración docente-docente, c) Comunicación entre docentes y d) Disposición al cambio.

Para la reproducción de este modelo, es deseable que la agresión entre pares sea medida a partir de estudiantes y que se agreguen variables proximales entre esta variable y las variables escolares. También se recomienda un corte longitudinal que permita conocer el sentido de las relaciones. Finalmente, se sugiere la reproducción de este modelo a partir de un análisis multinivel donde se distingan las variables colectivas de las individuales y que permita identificar cuál tipo de variable tiene mayor impacto sobre los reportes de agresión entre pares (Ahtola et al., 2013; Bryk & Raudenbush, 1992; Morgeson & Hofman, 1999). Es necesario considerar que la medición de variables que indaguen sobre la relación director-subordinado funcionarán mejor a nivel personal que global, ya que este tipo de variables estarán influenciadas por la experiencia personal de cada individuo con el director (Choi et al., 2003; Yammarino & Dubinsky, 1994).

6.4. Conclusiones

El aporte fundamental de esta investigación fue el estudio del fenómeno de la agresión entre pares desde una perspectiva escolar. Se comprobó empíricamente lo que hasta ahora había sido sólo una idea teórica acerca de la relación que tienen algunas variables escolares con los reportes de agresión entre pares. A continuación, se exponen de forma concreta los hallazgos más relevantes:

Liderazgo

El liderazgo transformacional que presta especial importancia a apoyar a los docentes en las actividades para combatir la agresión entre pares fortalece la percepción de eficacia colectiva, promueve una mayor intervención, estructura un ambiente de relaciones positivas y puede contribuir a la disminución de los reportes de este fenómeno.

Apoyo

El apoyo directivo parece tener aún más influencia que el liderazgo transformacional en la disminución de los reportes de agresión entre pares.

Prácticas docentes evasivas

Los resultados comprueban que las prácticas docentes evasivas generan en los estudiantes actitudes negativas hacia la escuela y pueden promover relaciones de agresión entre ellos.

Eficacia colectiva

Aunque se desconoce el orden de causalidad entre la eficacia colectiva y el clima escolar, queda claro que estas dos variables van de la mano cuando se trata de reducir los reportes de agresión entre pares. La eficacia colectiva es un constructo ‘grupal’ que puede constituir una herramienta muy poderosa para disminuir los reportes de agresión entre pares si se considera que los resultados escolares son producto del trabajo en equipo.

Clima escolar

El hecho de que las dos únicas variables que tuvieron efectos significativos sobre la agresión entre pares (eficacia colectiva y apoyo directivo) presentaran como intermediario al clima escolar sugiere que una escuela con bajos reportes de agresión entre pares automáticamente es el resultado de un equipo escolar cuyos integrantes gozan de buenas relaciones y que se preocupan por el bienestar de sus estudiantes. Por lo tanto, una escuela

que quiera combatir con éxito la agresión entre pares debe trabajar primero en mejorar el clima entre los integrantes de su equipo escolar.

Modelo B

Las variables escolares con mayor efecto sobre la agresión entre pares son eficacia colectiva y clima escolar. Por otra parte, el liderazgo transformacional definitivamente debe estar acompañado por un apoyo especializado en la atención de la agresión entre pares, un director que no proporcione apoyo a su equipo escolar para desempeñar las actividades de prevención e intervención no tendrá efectos en la disminución de los reportes.

Se concluye que el docente es el actor escolar con mayor poder para disminuir la agresión entre pares, sin embargo su desempeño está altamente influenciado por características de su equipo escolar y especialmente de su director. El director configura algunas variables escolares que afectan la respuesta del docente ante la agresión entre pares y los reportes de este fenómeno. A continuación se presentan los principales hallazgos acerca de la influencia que tiene el rol directivo sobre la actuación de los docentes para la reducción de este fenómeno:

- El director debe integrar de forma colectiva a todo su equipo en las actividades para combatir la agresión entre pares, es decir, debe lograr que las tareas y las responsabilidades sean compartidas por todos los docentes como equipo.
- El director debe ofrecer apoyo a los docentes en sus labores para disminuir la agresión entre pares.
- La percepción de capacidad como colectivo es una variable altamente influyente en la actuación docente, por lo que el director debe poner especial empeño en mejorar la confianza de los docentes como equipo para detener la agresión entre pares y así los docentes intervendrán con mayor frecuencia ante estos eventos.
- Si los docentes disminuyen el uso de prácticas evasivas, estructurarán un ambiente escolar intolerante hacia la violencia que contribuirá a disminuir los reportes de agresión entre pares.

El estudio de la agresión entre pares requiere de una perspectiva escolar, ya que los intentos por combatir este fenómeno son aplicados dentro de las escuelas. Los hallazgos del presente estudio constituyen una herramienta para directores y docentes

para la comprensión de su papel en los procesos escolares para combatir la agresión entre pares. Los resultados indican que los directores escolares deben tomar un papel más activo ya que sin su apoyo y guía, los docentes difícilmente podrán estructurar entornos escolares que permitan la formación de individuos capaces de convivir y participar en el mejoramiento de una sociedad democrática. Si la escuela no logra la formación de ciudadanos con capacidades no sólo intelectuales sino sociales, entonces no estará cumpliendo con su fin último que es la formación del capital humano para el desarrollo.

7. REFERENCIAS

- Acosta, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Ademar, H. (2012). La educación: clave para el desarrollo humano Una perspectiva desde la educación auténtica. *Revista Colombiana de Humanidades*, 82, 57-85.
- Ahtola, A., Haataja, A., Karna, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: how important is head teacher support? *Educational Research*, 55(4), 376-392. doi:10.1080/00131881.2013.844941
- Al-Safran, E., Brown, D., & Wiseman, A. (2014). The effect of principal's leadership style on school environment and outcome. *Research in Higher Education Journal*, 22, 1-19. Recuperado de <http://www.co.springer.iier.aabri.com/manuscripts/131666.pdf>
- Antúñez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Recuperado de <http://terras.edu.ar/aula/cursos/8/biblio/ANTUNEZ-Serafin-CAP8-Innovacion-y-Cambio-en-los-Centros-Escolares.pdf>
- Arbuckle, J. (2011). *IBM^R SPSS^R AMOSTM use r's guide*. USA: IBM.
- Archer, J., & Côté, S. (2005). Sex differences in aggressive behavior: A developmental and evolutionary perspective. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup y J. Archer (Eds.), *Developmental Origins of Aggression* (pp. 425-446). New York: Guildford Press.
- Arón, A., & Milicic, A. (1999). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Climas_sociales_toxicos__y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar%5B1%5D.pdf
- Astor, R., Benbenishty, R., & Estrada, J. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46 (2), 423-461. doi: 10.3102/0002831208329598
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 372-387.
- August, G., Hektner, J., Egan, E., Realmuto, G., & Bloomquist, M. (2002). The Early Risers longitudinal prevention trial: Examination of 3-year outcomes in aggressive children with intent-to-treat and as-intended analyses. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16, 27-39. doi:10.1037//0893-164X.16.4S.S27.
- Avilés, J., & Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.

- Baker, P. (2006). Developing a blueprint for evidence-based drug prevention in England. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 13, 17–32. doi:10.1080/09687630500480202.
- Baldry, A., & Farrington, D. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1–15. doi:10.1002/ab.20000.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandyopadhyay, S. (2011). *School climate and the assessment of bullying*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://search.proquest.com/pqdtglobal>
- Barker, E., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence. Relations to delinquency and self-harm. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, 1030-1038. <https://doi.org/10.1097/CHI.ObO13e31817eec98>
- Barrantes, F., & Lara, D. (2005) *Los factores escolares y familiares generadores de violencia*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B., & Avolio, B. (1997) *Full range leadership development: manual for the MLQ*. Palo Alto, CA; Mind Garden.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the Unites States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428–442.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.219
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28, 837-856. doi:10.1080/01443410802379085
- Beets, M., Flay, B., Vuchinich, S., Snyder, F., Acock, A., Li, K., Burns, K., Washburn, I., & Durlak, J. (2009). Use of a social and character development program to prevent substance use, violent behaviors, and sexual activity among elementary school students in Hawaii. *Am J Public Health*, 99(8), 1438-45. doi:10.2105/AJPH.2008.142919.

- Bellibas, M. S. (2015). Principals' and teachers' perceptions of principals' effort to improve teaching and learning in Turkish middle schools. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*, 1471–1485.
- Bellibas, M., & Liu, Y. (2016). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education, 21*(2), 226-244. doi:10.1080/13603124.2016.1147608
- Berger, C., & Lisboa, C. (2009). Hacia una comprensión eco- lógica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En Christian Berger & Carolina Lisboa (eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 59-83). Santiago: Editorial Universitaria.
- Besag, V. (2008). Padres y maestros trabajando juntos. En Michelle Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Biesanz, J., Falk, C., & Savalei, V. (2010). Assessing mediational models: Testing and interval estimation for indirect effects. *Multivariate Behavioral Research, 45*, 661–701. doi:10.1080/00273171.2010.498292
- Blase, J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal, 24*, 589-610.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly, 35*, 349–78. doi:10.1177/0013161X99353003.
- Blaya, C., Debarbieux, É., Rey-Alamillo, R., & Ortega-Ruiz, R. (2005). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación, 339*, 293-31. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf
- Blum, R. (2005). A case for school connectedness. *Adolescent Learner, 62*(7), 16–20. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr05/vol62/num07/A-Case-for-School-Connectedness.aspx>.
- Blunch, N. (2013). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS statistics and AMOS* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boivin, M., Brendgen, M., Vitaro, F., Forget, N., Feng, B., Tremblay, R., & Dionne, G. (2013). Evidence of gene-environment correlation for peer difficulties: disruptive behaviors predict early peer relation difficulties in school through genetic effects. *Development and Psychopathology, 25*, 79–92. doi: 10.1017/S0954579412000910
- Bonny, A., Britto, M., Klosterman, B., Hornung, R., & Slap, G. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescent risk. *Pediatrics, 106*(5), 1071-1021.
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: one application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory into Practice, 53*, 300-307.

- Bradshaw, C., Sawyer, A., & O'Brennan, L. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review, 36*, 361-382.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*, 570-588.
- Brendgen, M., Girard, A., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2016). Personal and familial predictors of peer victimization trajectories from primary to secondary school. *Developmental Psychology, 52*(7), 1103-1114.
- Bryk, A., & Raudenbush, S. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, T. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2th ed.). New York: The Guilford Press.
- Burguer, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Baumna, S., & Rigby, K. (2015). *Teaching and Teacher Education, 51*, 191-202.
- Byers, D., Caltabiano, N., & Caltabiano, M. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education, 36*, 105-119. doi:10.14221/ajte. 2011v36n11.1
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar: Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos, 3*, 154- 169.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kilinc, A. C. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 2498–2504.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003) Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821–832.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual frame- work for implementation fidelity. *Implementation Science, 2*. doi:10.1186/1748-5908-2-40.

- Castillo, I. (2011). El acoso escolar: De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8), 415-428.
- Castillo, C., & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(28), 825-842.
- Cayufel, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 144-148.
- Cea, M. (2004). *Análisis multivariable: Teoría y práctica en la investigación social*. España: Editorial Síntesis.
- Center for Disease Control and Prevention. (2011). *Morbidity and mortality weekly report*. Recuperado de <https://www.cdc.gov/mmwr/index2011.html>
- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (2011). *Estudio sobre violencia entre pares (Bullying) en las escuelas de nivel básico en México*. Recuperado de http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ias/Doc_25.pdf
- Cepeda, E., Pacheco, N., García, L., & Piraquive, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes Educación Básica y Media. *Revista Salud Pública*, 10 (4), 517-828.
- Chacón, A., & Salas, S. (2006). *Fundamentos teóricos-metodológicos de los equipos interdisciplinarios en Escuelas de Atención Prioritaria de PROMECUN para el abordaje de las Manifestaciones de Violencia Escolar*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Chacón, Y., Yáñez, A., & Cruz, S. (Noviembre, 2011). *Caracterización psicosocial del bullying en la escuela primaria*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Chane, T. (2001). *The leadership styles of effective beginning principals: transformational or transactional?* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://search.proquest.com/pqdtglobal>
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/res15.2003.03>
- Chen, G., & Bliese, P. (2002). The Role of Different Levels of Leadership in Predicting Self- and Collective Efficacy: Evidence for Discontinuity. *Journal of Applied Psychology In the public domain*, 87(3), 549-556. doi: 10.1037//0021-9010.87.3.549
- Chester, M., & Beaudin, B. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Choi, J. (2003). How does context influence individual behaviour? Multilevel assessment of the implementation of social innovations. *Prevention & Treatment*, 6(1). doi: 10.1037/1522-3736.6.1.623c

- 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.
- Clabough, P. (2006). *The relationship between principal leadership style, school climate and violence in middle school*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://search.proquest.com/pqdtglobal>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048. doi: 10.1002/pits.20611
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Collier, K. (2006). *Middle school teacher perceptions of violent behavior, safe school elements and preparedness*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://search.proquest.com/pqdtglobal>
- Collins, R., Shapka, J., & Perry, N. (2011). Predicting Teacher Commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1046. doi: 10.1002/pits.20611
- Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander*. New York, USA: Harper Colling.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2000). *Desarrollo económico local y descentralización: aproximación a un marco conceptual*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31392/S00020088_es.pdf
- Conde, S. (2011). *Entre la ternura y el espanto. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Conde, S. (2012). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM* (Tesis doctoral), Universidad de Huelva, Huelva, España). Recuperada de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6438/Estudio_de_la_gestion_de_la_convivencia.pdf?sequence=2
- Conger, A. (1974). A revised definition for suppressor variables: A guide to their identification and interpretation. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 35-46.
- Connors, S. (2006). *Safe teachers: how exemplary teachers identify the sources of their self-efficacy in bullying prevention* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://search.proquest.com/pqdtglobal>

- Coronel, J. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cowie, H., & Olafsson, R. (2000). The Role of Peer Support in Helping the Victims of Bullying in a School with High Levels of Aggression. *School Psychology International*, 21(1). doi:10.1177/0143034300211006
- Craig, W., Peters, R., & Konarski, R. (1998). *Bullying and victimization among canadian school children* [Versión digital]. Recuperado de http://psycserver.psyc.queensu.ca/craigw/Craig_Konarski_Peters_1998Report.pdf
- CreeSer A.B.P. (2011). Escuela sin violencia. El respeto al derecho al juego es la paz. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (Eds.), *Una mirada a la infancia y la adolescencia en México, 3er premio* (pp. 159-204). México: UNICEF.
- Dake, J. (2002). *School bullying prevention activities. Teacher's and principal's perceptions and practices*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://search.proquest.com/pqdtglobal>
- Dake, J., Price, J., Telljohann, S., & Funk, J. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355.
- Dane, A., & Schneider, B. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control. *Clin Psychol Rev*, 18, 23-45.
- De Bora, G. (2013). *Understanding Classroom bullying through students and teacher voice: A whole school intervention approach* (Tesis doctoral). Recuperada de http://csusm-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.3/116465/DeBoraGary_Spring2014.pdf?sequence=1
- Dee, J., Henkin, A., & Singleton, C. (2006) Organizational commitment of teachers in urban schools: examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603–627.
- De Nobile, J., McCormick, J., & Hoekman, K. (2013). Organizational communication and occupational stress in Australian Catholic primary schools. *Journal of Educational Administration*, 51, 744–767. doi:10.1108/JEA-09-2011-0081
- Desai, P., Karahalios, V., Persuad, S., & Reker, K. (2014). Social-emotional learning. *Communique*, 43(1), 1–38.
- Diario Oficial de la Federación de México (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014

- Díaz, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., & Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Instituto de la Juventud. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Diop, A. (2015). *Predictors of school administrator responses in bullying situations: implications for bullying prevention programs*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.proquest.com/LATAM-ES/>
- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dumay, X., & Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38 (5), 703–729.
- Durlak, J., & DuPre., E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–50. doi:10.1007/s10464-008-9165-0.
- Educación, Redes y Rehiletes, A.C. (2012). Somos comunidad educativa: hagamos equipo. Una propuesta de intervención integral educativa contra el acoso escolar. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (Eds.), *Una mirada a la infancia y la adolescencia en México, 4to premio* (pp. 281-342). México: UNICEF.
- 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(3), 611-625.
- Elliot, D., Hamburg, B., & Williams, K. (1998). *Violence in American schools: A new perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Evans, T. (1996). *Elementary teachers' and principals' perceptions of principal leadership style and school social organization* (Tesis doctoral, Western Michigan University). Recuperada de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403637.pdf>
- Farmer, T., Lines, M., & Hamm, J. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247-256. doi: 10.1016/j.apdev.2011.04.006
- Farrington, D. (1995). The development of offending and antisocial behaviour from childhood: Key findings from the Cambridge Study in Delinquent Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 929-964.
- Farrington, D., Loeber, R., Stallings, R., & Ttofi, M. (2011). Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 74–81. doi:10.1108/17596591111132882.

- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6. doi:10.4073/csr.2009.6
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico [FCCyT] (2008). *Ciencia, tecnología e innovación. El desarrollo sustentable alrededor de oportunidades basadas en el conocimiento*. México: FCCyT.
- Fierro, M., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán & T. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 71-113). México: COMIE.
- Fimian, M. (1987). Teacher stress: An expert appraisal. *Psychology in the Schools*, 24, 5-14. doi: 10.1002/1520-6807(198701)24:1<5::AID-PITS2310240102>3.0.CO;2-R
- Fullan, M. (1997). Leadership for change. In M. Fullan (Ed.), *The challenge of school change* (pp. 115–136). Arlington Heights, IL: Iri/Skylight.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 214–231). London: Kluwer Academic.
- Furlán, A., & Spitzer, T. (2013). Los campos de la convivencia, la disciplina y la violencia; nexos y diferencias. En A. Furlán & T. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 22-25). México: COMIE.
- Furlong, M., Morrison, G., & Greif, J. (2003). Reaching an American consensus: Reactions to the special issue on school bullying. *School Psychology Review*, 32(3), 456-470.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451–458.
- García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.
- García, B. (2012). Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente. *Perfiles Educativos*, 34, 47-56.
- Gendron, B., Williams, K., & Guerra, N. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150–164. doi: 10.1080/15388220.2010.539166.
- Gest, S., & Rodkin, P. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288-296. doi: 10.1016/j.appdev.2011.02.004

- Goddard, R., & Goddard, Y. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teacher and Teacher Education*, 17, 807–818.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000) Collective teacher efficacy: its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479–507.
- Goldman, E. (1998). The significance of leadership style. *Educational Leadership*, 55(7), 20-22.
- Good, C., McIntosh, K., & Gietz, C. (2011). Integrating bullying prevention into schoolwide positive behavior support. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 48-56. Recuperado de <http://cec.metapress.com/content/5gw3868m0668353p/>
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A., & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorders: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research on Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Greene, M. (2006). Bullying in schools: A plea for measure of Human Rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63-79. doi:10.1111/j.1540-4560.2006.00439
- Green, L., & Kreuter, M. (1999). *Health promotion planning: An educational and ecological approach*. London: Mayfield Publishing.
- Guo, Y., Connor, C., Yang, Y., Roehrig, A., & Morrison, F. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24.
- 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(4), 564–576. doi: 10.1037/spq0000121
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology*, 52, 479 – 493. doi:10.1016/j.jsp.2014.07 .001
- Hackman, J., & Walton, R. (1986). Leading groups in organizations. In P. S. Goodman & Associates (Eds.), *Designing effective work groups* (pp. 72–119). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, G. (2013). Evaluating change processes: Assessing extent of implementation (constructs, methods and implications). *Journal of Educational Administration*, 51, 264–289. doi:10.1108/09578231311311474

- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329–352.
- Hanish, L., Eisenberg, N., Fabes, R., Spinrad, T., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16, 335–353.
- Hanish, L., & Guerra, N. (2000). Predictors of peer victimization among urban youth. *Social Development*, 9, 521–543.
- Hanson, T., & Voight, A. (2014). *The appropriateness of a California student and staff survey for measuring middle school climate* (REL 2014–039). Recuperado del sitio de internet de Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/pdf/REL_2014039.pdf
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216–240). New York: Teacher College Press.
- Harris, S., & Petrie, G. (2003). El acoso en la escuela. *Los agresores, las víctimas y los espectadores*. México: Paidós.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. In A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership* (pp. 11–21). Milton Keynes: Springer.
- Henderson, J. (2013). *A mixed methods study: principals' perceived leadership styles and ability to lead during a school violence crisis* (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania.
- Hilhorst, J. (1971). *Spatial Structure and Decision Making*. ISS: La Haya.
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS* (2^{da} ed.). USA: CRC Press.
- Hong, J., & Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–322. doi: 10.1016/j.avb.2012.03.003
- House, J. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Huesmann, L., & Eron, L. (1984). Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 10, 243–251.
- Hughes, W., & Pickeral, T. (2013). School climate and shared leadership. In T. Dary & T. Pickeral (Eds.), *School climate practices for implementation and sustainability: A school climate practice brief* (pp. 1–4). New York, NY: National School Climate Center.
- Hyde, T. (2014). *School bullying and collective efficacy: a study of elementary schools*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://search.proquest.com/pqdtglobal>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de*

- México. México: INEE. Recuperado de http://www2.sep.pdf.gob.mx/equidad/comunidad_escolar/directivos/planeacion/herramienta/disciplina.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2005). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE. Recuperado de http://www2.sep.pdf.gob.mx/equidad/comunidad_escolar/directivos/planeacion/herramienta/disciplina.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2006). *Panorama Educativo de México*. México: INEE. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/mexico/01-panoramaweb.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). *La función directiva en Secundarias Públicas*. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/CuadernosdeInvestigacion/P1C143cuaderno35.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2013). *Batería de instrumentos para la evaluación y autoevaluación para los agentes educativos escuelas primarias; manual para su uso y aplicación*. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/documentos-tecnicos/de-recursos-y-procesos-escolares/99-publicaciones/de-recursos-y-procesos-escolares-capitulos/504-bateria-de-instrumentos-para-la-evaluacion-y-autoevaluacion-de-los-agentes-educativos-escuelas-primarias-manual-para-su-uso-y-aplicacion>
- Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación [IIPE] (2004). *Directores en acción. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza: Orientaciones conceptuales y didácticas*. Argentina: UNESCO.
- Jing, W., Ronald, J., & Tonja, R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*, 368–375.
- Johnson, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal School Health, 79*, 451-465. doi: 11010.1111/j.1746-1561.2009.00435.x
- Kahn, J., Jones, J., & Wieland, A. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools, 49*(8), 784-793.
- Kallestad, J., & Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention & Treatment, 6*(1). doi: 10.1037/1522-3736.6.1.621a
- Kallestad, J., Olweus, D., & Alsaker, F. (1998). School climate reports from Norwegian teachers: A methodological and substantive study. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(1), 70–94.

- Kam, C., Greenberg, M., & Walls, C. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science, 4*, 55–63. doi: 10.1023/A:1021786811186
- Karna, A., Little, T., Voeten, M., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development, 82*(1), 311-330.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. (2004). The Effects of School Climate on Changes in Aggressive Behavior and Other Behaviors Related to Bullying. En D. Espelage and S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 187–210). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- King, M (1989). *Extraordinary leadership in education: Transformational and transactional leadership as predictors of effectiveness, satisfactions and organizational climate in K-12 and higher education*. (Tesis inédita de University of New Orleans).
- Klimes-Dougan, B., August, G., Lee, C., Realmuto, G., Bloomquist, M., Horowitz, J., & Eisenberg, T. (2009). Practitioner and site characteristics that relate to fidelity of implementation: The Early Risers prevention program in a going-to-scale intervention trial. *Professional Psychology: Research and Practice, 40*, 467–75. doi:10.1037/a0014623.
- Kline, R. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Kochenderfer, B., & Ladd, G. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305-1317.
- Kochenderfer, B., & Troop, W. (2010). Introduction to the special issue contexts, causes and consequences: new directions in peer victimization research. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(3), 221- 230.
- Kochenderfer, B., & Pelletier, M. (2008). Teachers' views and beliefs 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
- Kodato, S., Caldana, A., Kotchetkoff, D., & Takahashi, V. (2003). Representaciones sociales de la violencia en las escuelas públicas Brasileñas. *Cuadernos de Pedagogía, 5* (1), 14-21. Recuperado de http://sites.ffclrp.usp.br/observatorioviolencia/Pesquisa/Site_Artigo_2.html
- Kose, B. (2009). The principal's role in professional development for social justice: An empirically based framework. *Urban Education, 44* (6), 628-663.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C., & Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*, 76–88.

- Leff, S., Power, T., & Goldstein, A. (2004). Outcome measures to assess the effectiveness of bullying-prevention programs in the schools. En D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leithwood, K. (Octubre, 1993). *Contributions of transformational leadership to school restructuring*. Trabajo presentado en el annual meeting of the University Council for Educational Administration, Houston.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671-706. doi:10.1177/0013161X10377347.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Lillehoj, C., Griffin, K., & Spoth, R. (2004). Program provider and observer ratings of school-based preventive intervention implementation: Agreement and relation to youth outcomes. *Health Education & Behavior*, 31, 242-57. doi:10.1177/1090198103260514.
- Limber, S. & Small, M. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. *School Psychology Review*, 32 (3), 445-455.
- Lindstrom, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: a review of the literature. *Journal of School Health*, 79(10), 451- 465.
- 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(5), 297-310.
- Lodeiro, D. (2001). *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación-acción* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: Estudio sobre el efecto del clima de aula en la percepción de intimidación y victimización. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- Loukas, A., & Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45, 293-309.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders, school effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 13, 63-89. doi: 10.1076/sesi.13.1.63.3438
- Martínez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie38a02.htm>

- Martens, M., Van Assema, P., Paulussen, T., Schaalma, H., & Brug, J. (2006). Krachtvoer: process evaluation of a Dutch programme for lower vocational schools to promote healthful diet. *Health Educ Res*, 21, 695-704.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McBride, N., Farrington F., & Midford, R. (2002). Implementing a school drug education programme: reflections on fidelity. *Int J Health Pro-motion Educ*, 40, 40-50.
- Melik, E. (2014). *Policies and promising practices to combat bullying in secondary schools*. (Tesis doctoral, University of Southern California). Recuperada de <https://search.proquest.com/openview/3c24c4401b2aac7de909bbbc31ef43bf/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Meyers, L., Gamst, G., & Guarino, A. (2013). *Applied multivariate research* (2da ed.). New York: SAGE.
- Mihalic, S., Fagan, A., & Argamaso, S. (2008). Implementing the LifeSkills Training drug preven- tion program: Factors related to implementation fidelity. *Implementation Science*, 3(5). doi: 10.1186/1748-5908-3-5
- Minneapolis Public Schools (2012). *Creating a Positive School Climate for Learning. A tool kit for building leaders, teachers and staff of Minneapolis Public Schools*. Recuperado de http://sss.mpls.k12.mn.us/positive_school_climate_tool_kit
- Montoya, A., & Segura, S. (2006). *Construyendo alternativas para la atención de la violencia en los centros educativos. La experiencia en la Escuela Cocorí de Cartago*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Moolenaar, N., Slegers, P., & Daly, A. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251-262.
- Moore, L. (1998). Leadership theory and student violence: Is there a relationship? *NASSP Bulletin*, 82(596), 50-55.
- Morgeson, F., & Hofmann, D. (1999). The structure and function of collective constructs: Implications for multilevel research and theory development. *Academy of Management Review*, 24, 249-65.
- Morrison, B., Blood, P., & Thorsborne, M. (2005). Practicing restorative justice in school communities: The challenge of culture change. *Public Organization Review: A Global Journal*, 5, 335-357.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>

- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otras países. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228.
- Myers, D. (2009). *Psicología social*. Colombia: Mc Graw-Hill.
- Naciones Unidas (2016). *Informe de los objetivos del desarrollo sostenible 2016*. Recuperado de https://unstats.un.org/sdgs/report/2016/the%20sustainable%20development%20goals%20report%202016_spanish.pdf
- Nansel, T., Craig, W., & Overpeck, M. (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 158(8), 730-736. doi:10.1001/archpedi.158.8.730
- National School Climate Council. (2012). *School climate*. Recuperado de <http://www.schoolclimate.org/climate/>.
- Newman-Carlson, D., & Home, A. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling and Development*, 82, 259-267.
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. (2002). Knowledge and Attitudes About School Bullying in Trainee Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105–18.
- Nir, A., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 52, 210–227. doi:10.1108/JEA-01-2013-0007
- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: the psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 37-48.
- Nociar, A. (2008). *Age gender and substance use in relation to violence at primary and secondary schools in Slovakia*. Trabajo presentado en la Cuarta Conferencia Mundial de Violencia en la escuela y Políticas Públicas [4th World Conference Violence in school and public policies]. Facultad de Psicomotricidad Humana, Universidad Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Novick, R., & Isaacs, J., (2010). Telling is compelling: The impact of students' reports of bullying on teacher intervention. *Educational psychology*, 30, 283-296.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Olivera, J. (1959). *Crecimiento, Desarrollo, Progreso, Evolución: nota sobre relaciones entre conceptos*. Buenos Aires: El trimestre Económico.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Victoria, Australia: Blackwell Publishing.
- Olweus, D., & Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder.

- Olweus, D., & Limber, S. (2000). *Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Olweus, D., & Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak* [Bullying at school: Background and countermeasures]. Oslo, Norway: Kirke
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: *Bullying at school*. Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 35 (7), 1171-1190.
- Organización de Naciones Unidas (1987). *Our common future: Brundtland Report*. Recuperado de <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Oñate, A. & Piñuel y Zabala, I. (2006). *Estudio Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España*. (Informe de Investigación). Recuperado del sitio de Internet del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, Mobbing Research: https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisneros-xviolencia_acoso-2006120p.pdf
- Opdenakker, M., & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179–206. doi:10.1080/01411920701208233
- Orpinas, P. (2009). La prevención de la violencia escolar: De la teoría a la práctica. En Christian Berger & Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 35-57. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Orpinas, P., Home, A., & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32, 431-444.
- Ortega, M., & Rocha, M. (Noviembre, 2011). *El ejercicio del liderazgo distribuido desde la función que desempeñan los docentes de educación básica*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Parke, R., & Slaby, R. (1983). The development of aggression. En P. Mussen & E. Hetherington (Eds.). *Handbook of Child Psychology, 4, Socialization, Personality, and Social Development*, (pp. 567-641). New York, USA: Wiley
- Pascual, R., Villa, A., & Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.

- Payne, A. (2009). Do predictors of the implementation quality of school-based prevention programs differ by program type? *Prevention Science, 10*, 151–67. doi:10.1007/s11121-008-0117-6.
- Payne, A., & Eckert, R. (2010). The relative importance of provider, program, school, and community predictors of the implementation quality of school-based prevention programs. *Prevention Science, 11*, 126–41. doi:10.1007/s11121-009-0157-6.
- Payne, A., Gottfredson, D., & Gottfredson, G. (2006). School predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: Results from a national study. *Prevention Science, 7*, 225–237. doi:10.1007/s11121-006-0029-2
- Printy, S. (2010). Principals' influence on instructional quality: Insights from US schools. *School Leadership & Management, 30*, 111–126. doi:10.1080/13632431003688005
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_summary.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2014). *Informe sobre desarrollo humano 2014. Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Recuperado de <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf>
- Prussia, G., & Kinicki, A. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology, 81*, 187–198.
- Ramírez, M. (2014). *Efectos del clima familiar, clima social escolar y la empatía en el acoso escolar en secundarias de Sonora* (Tesis de Maestría inédita). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México.
- Ramos, L. (2010). *La agresividad de los adolescentes de educación secundaria* (Tesis doctoral inédita). Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, México.
- Randeree, K., & Chaudhry, A. (2012). Leadership – style, satisfaction and commitment. *Engineering, Construction and Architectural Management, 19*, 61–85. doi:10.1108/09699981211192571
- Ransford, C., Greenberg, M., Domitrovich, C., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review 38*, 510–32.
- Ravitch, D. (2010) *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books
- Recepolu, E. & Ozdemir, S. (2013). The relationship between instructional leadership and organizational health of schools. *Educational Administration: Theory and Practice, 19*(4), 629–664.

- Reinke, W., & Herman, K. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools, 39*, 549–560. doi:10.1002/pits.10048
- Reyes, A., Vera, J., & Valdés, A. (2017). Teaching Practices, School Support and Bullying. *World Journal of Education, 7*(4), 50-59. doi:10.5430/wje.v7n4p50
- Richardson, D., & Green L. (1999). Social sanction and threat explanations of gender: Effects on direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 25*, 425- 434.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London, UK: Kingsley.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23*, 57-68.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry, 48*, 583-590.
- Rigby, K. (2014). How teacher address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice, 30*, 409-419. doi: 10.1080/02667363.2014.949629
- Rigby, K. & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology, 32*, 535-546. doi:10.1080/014434103200 0123787
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rohrbach, L., Graham, J., & Hansen, W. (1993). Diffusion of a school-based substance abuse prevention program: Predictors of program implementation. *Preventive Medicine, 22*, 237– 260. doi:10.1006/pmed.1993.1020
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*, 299-312.
- Rosenholtz, S. (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education, 95*, 534-562.
- Ross, J., & Gray, P. (2006) Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness & School Improvement, 17*(2), 179–199.
- Sahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture (İzmir case). *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(4), 1920–1927.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matters: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676. doi: 10.1080/15374416.2011.597090
- Sánchez, F. (2011). *Desafíos de la gestión escolar de los directores de educación preescolar y su proceso de formación* (Tesis de maestría). Recuperado de

<http://tesis.ipn.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/11670/desafiosgestion.pdf?sequence=1>

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. En P. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 251- 273). New York: Cambridge University Press.
- Santalahti, P., Sourander, A., Aromaa, M., Helenius, H., Ikaheimo, K., & Piha, J. (2008). Victimization and bullying among 8-year-old Finnish children: A 10-year comparison of rates. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 17*, 463–472. doi: 10.1007/s00787-008-0688-6
- Saranson, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (1993). *Ley General de Educación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2007). *Programa Nacional Escuela Segura*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012). *ABC para la certificación de directivos*. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2013/Manual_Docente_ENLAC_EMS_2013.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2014). *Acoso escolar*. Recuperado de http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acosoescolar/La_violencia_escolar
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Madrid: Editorial Planeta.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership, 41*(5), 4-13.
- Shamir, B., Zakay, E., Breinin, E., & Popper, M. (1998). Correlates of charismatic leader behavior in military units: Subordinates' attitudes, unit characteristics, and superior appraisals of leader performance. *Academy of Management Journal, 41*, 387–409.
- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000) How long before it hurts?: An investigation into long term bullying. *School Psychology International, 21* (1), 37 - 46.
- Sheng, H., Herbert, J., Kang, J., & Yu, H. (2009). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review, 32*, 137-143. doi:10.1016/j. childyouth.2009.08.004
- Shin, S. & Koh, M. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society, 39*(2), 286-309.

- Silva, J., & Corona, A. (2010). Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención del Maltrato y Abuso Sexual Infantil 2001-2007. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(46), 739-770.
- Simonson, J. (Diciembre, 2008). *The impact of school contexts on violence in primary schools: a multilevel analysis*. Trabajo presentado en la Cuarta Conferencia mundial de violencia en la escuela y políticas públicas [4th World Conference Violence in school and public policies], Lisboa.
- Skinner, A., Babinski, L., & Gifford, E. (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools*, 51, 72–84. doi: 10.1002/pits.21735
- Slegers, P., Nguni, S., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 145–177. doi:10.1080/09243450600565746
- Smith, P. (2005). *British psychological seminar series on bullying*. London: Goldsmiths College.
- Smylie, M. (1990). Teacher efficacy at work. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace* (pp. 48–66). London: Sage.
- Soutter, A., & McKenzie, A. (2000). The Use and Effects of Anti-Bullying and Anti-Harassment Policies in Australian Schools. *School Psychology International*, 21(1). doi: 10.1177/0143034300211007
- Stephenson, P., & Smith, D. (2002). Why some schools don't have bullies. In M. Elliott (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (3rd ed.). London: Pearson Education.
- Stephenson, P., & Smith, D. (2008). ¿Por qué algunas escuelas no tienen acosadores? En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 56-78). México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 503–532.
- Strike, K. (2008). Small schools: Size or community? *American Journal of Education*, 114, 169–190.
- Swearer, S. & Espelage, D. (2001). Expanding the social-ecological framework of bullying among youth: Lessons learned from the past and directions for the future. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools* (2nd ed., pp. 3-12). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Swearer, S., Espelage, D., & Napolitano, S. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. USA: Guilford Press

- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. Educational Researcher. *Educational Psychology Papers and Publications*, 39(1), 38-47.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385.
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2009). *Developing a positive school climate. Newsletter*. Recuperado de http://www.centerforcsri.org/files/TheCenter_NL_Apr09.pdf
- Torres, R. (Septiembre, 2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Trabajo presentado en X Congreso Nacional de Educación comparado “El derecho a la educación en un mundo globalizado, España.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. (2013). Teachers’ victimization-related beliefs and strategies: Associations with students’ aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 45-60. doi:10.1007/s10802-013-9840-y
- Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 63–73. doi:10.1108/17596591111132873.
- Unnever, J., & Cornell, D. (2003). The Culture of Bullying in Middle School. *Journal of School Violence*, 2(2), 5-27. doi: 10.1300/J202v02n02_02
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara* (Informe de Estudio). Recuperado del sitio de internet de la universidad de Guadalajara: http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf
- Valdés, A., & Carlos, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el *bullying* en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. doi: 10.12804/apl32.03.2014.07
- Valdés, A., Estévez, E., & Manig, A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*, 36(145), 51-64.
- Valdés, A., Ojeda, A., Urías, M., & Ponce, D. (2013). Factores de riesgo en estudiantes de secundaria con conductas violentas hacia los compañeros. En J. Vales, A. Valdés, J. Angulo, C. García & I. Castro (Eds.), *Investigación Psicoeducativa en Sonora. Resultados y propuestas de acción* (pp. 1-15). México: Pearson.
- Valdés, A., Yañez, A., & Carlos, E. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Revista LIBERABIT*, 19(2), 215-222.
- Vallejo, M. (2006). Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. *Revista de Educación y*

- Cultura*, 19. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mivallejo19.htm>
- Vanlede, M., Bourgeois, E., Galand, B. & Philippot, P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: the role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Cahier de Recherche en Education et Formation*, 67, 4–11.
- Vázquez, A. (2000). *Desarrollo económico local y descentralización: aproximación a un marco conceptual*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Vial, C. (2016). *Índice de Desarrollo Regional*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad Autónoma de Chile: <https://www.uautonoma.cl/wp-content/uploads/2016/03/IDERE-2016-INFORME-FINAL-ICHEM.pdf>
- Vreeman, R., & Carroll, A. (2007). A systematic review of school based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.
- Way, S. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of students perceptions. *Sociological Quarterly*, 52, 346-375.
- Weber, G. (1971). *Innerty-City Children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Wei, H., Williams, J., Chen, J., & Chang, H. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice and school organizational factor son students' bullying. *Children and Youth Services Review*, 32, 137-143. doi: 10.1016/j.childyouth.2009.08.004
- Whitted, K., & Dupper, D. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27, 167-175.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *The BMJ*, 313. doi: 10.1136/bmj.313.7048.17
- Williams, K., & Guerra, N. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools. *Social Problems*, 58(1), 126-143.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.
- Wong, S., & Perry, C. (2011). Employee empowerment, job satisfaction and organizational commitment. *Chinese Management Studies*, 5, 325–344. doi:10.1108/17506141111163390
- Woolfolk-Hoy, A., & Weinstein, C. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management, research, practice and contemporary issues* (pp. 181-219). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Yammarino, F., & Dubinsky, A. (1994). Transformational leadership theory: Using levels of analysis to determine boundary conditions. *Personnel Psychology, 47*, 787–811.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education, 24*, 316–330. doi:10.1080/01425690301894.
- Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*(1), 27-35. doi: 10.7227/RIE.69.3
- Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and treatment of children, 27*(1), 37-45.
- Zabel, M., & Zabel, R. (1983). Burnout among special education teachers. *Teacher Education and Special Education, 6*, 255-259.
- Zaccaro, S., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. En J. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 305–328). New York: Plenum Press.
- Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept analysis. *Nursing Forum, 44*(2), 93-102.
- Zullig, K., Huebner, E., & Patton, J. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the School, 48*, 133-145. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20532>

8. APÉNDICES

Apéndice A

Instrumento de datos socio demográficos para los directores

Número de Escuela: _____

Proyecto 'Rol del director y de los docentes para el manejo de la agresión entre pares'

Nombre de la escuela: _____

Turno: _____

Instrucciones

El presente cuestionario solicita información necesaria para el desarrollo del proyecto titulado 'Rol del director y los docentes para el manejo de la agresión entre pares'. En caso de tener alguna duda en el proceso de responder a las mismas por favor solicitar al administrador de los mismos que se las aclare antes de continuar.

Le agradecemos de antemano su colaboración y le aseguramos que la información proporcionada será totalmente confidencial.

Instrucciones

Favor de proporcionar los siguientes datos demográficos correspondientes a su director.

Edad:	_____
Género:	Masculino ____ Femenino ____
Tipo de contrato:	Plaza ____ Interino ____

Tipo de escuela:	Federal____ Estatal____
Nivel de formación	Bachillerato o técnico superior____ Licenciatura____ Posgrado (maestría o doctorado)____ Otro (especifique)_____
Años de experiencia como director	_____
Años como director en esta escuela	_____
Años de experiencia como docente (si los tiene)	_____
¿Cuenta con un subdirector o asistente de dirección?	Sí____ No____
Número aprox. de alumnos en la escuela	_____
¿La escuela se encuentra en una zona de riesgo? (problemas de violencia y/o delincuencia)	Sí____ No____
Alguna vez ha recibido capacitación para enfrentar problemas de agresión entre pares	Si ____ No ____
Si su respuesta anterior fue sí, ¿cuántas horas aprox.?	Menos de 20____ De 21 a 50____ Más de 50____

Apéndice B
Batería de instrumentos para docentes

**“Rol del director y los docentes para
el manejo de la agresión entre pares”**

Profesores

Este cuadernillo no debe ser rallado o maltratado porque será utilizado por otros docentes, en él se presentan preguntas y sus respuestas deberán colocarse en la hoja que se le entregara para tal fin.

- Lea con atención cada una de las preguntas y contéstela en la hoja de respuesta. Las opciones de respuesta se identifican con las letras: **A**, **B**, **C**, **D** y **E**.

- Marque sus respuestas llenando por completo el óvalo en la hoja de respuestas en el espacio correspondiente a la opción seleccionada. Marque sólo una respuesta en cada pregunta.

- Si al revisar sus respuestas cambia de parecer, borre totalmente la marca que considere incorrecta y llene completamente su nueva selección.

Instrucciones

El presente cuadernillo contiene preguntas con las que se pretende obtener información para el desarrollo del proyecto “*Rol del director y de los docentes en el manejo de la agresión entre pares*”. Consta de una ficha de datos generales y varios cuestionarios, cada uno con instrucciones específicas, que usted deberá contestar.

No existen respuestas buenas ni malas sólo le pedimos que las mismas reflejen sus opiniones. En caso de tener alguna duda, por favor solicite al administrador que se las aclare antes de continuar. Si no sabe la respuesta a alguna pregunta, favor de no contestarla.

Le agradecemos de antemano su colaboración y le aseguramos que la información proporcionada es confidencial.

Información personal y de su grupo

Instrucciones

Favor de proporcionar los siguientes datos sobre usted y su grupo de clase.

1- Género:	Ⓐ Masculino ____ Ⓑ Femenino ____
2- Turno:	Ⓐ Matutino ____ Ⓑ Vespertino ____
3- Tipo de contrato:	Ⓐ Plaza ____ Ⓑ Interino ____ Otro ____
4- Nivel de formación	Ⓐ Primaria Ⓑ Secundaria Ⓒ Bachillerato o técnico superior Ⓓ Licenciatura Ⓔ Posgrado (maestría o doctorado)
5- Años como docente en esta escuela	Ⓐ Menos de 5 Ⓑ De 6 a 10 Ⓒ de 11 a 20 Ⓓ De 21 a 30 Ⓔ Más de 30
6- Años de experiencia impartiendo el grado actual	Ⓐ Menos de 5 Ⓑ De 6 a 10 Ⓒ de 11 a 20 Ⓓ De 21 a 30 Ⓔ Más de 30
7- Materia que imparte	Ⓐ Asignaturas básicas (español, historia, etc.) Ⓑ Asignatura de idiomas (inglés) Ⓒ Asignatura complementaria (tecnología, arte, deportes, etc.) Ⓓ Otra
8- Total de alumnos en su grupo	Ⓐ Menos de 20 Ⓑ De 21 a 30 Ⓒ de 31 a 40 Ⓓ De 41 a 50 Ⓔ Más de 51
9- ¿Cuenta con algún tipo de asistente educativo o profesor auxiliar?	Ⓐ Sí Ⓑ No

10- Número aprox. de alumnos en su grupo con capacidades diferentes o necesidades especiales	<input type="radio"/> A Ninguno <input type="radio"/> B Menos de 5 <input type="radio"/> C De 6 a 10 <input type="radio"/> D Más de 10
11- Número aprox. De alumnos con preferencia sexual diferente a la heterosexual	<input type="radio"/> A Ninguno <input type="radio"/> B Menos de 5 <input type="radio"/> C De 6 a 10 <input type="radio"/> D Más de 10
12- Alguna vez has recibido capacitación para el adecuado manejo de la agresión entre pares	<input type="radio"/> A Sí <input type="radio"/> B No
13- Si su respuesta anterior fue sí, ¿cuántas horas aprox.?	<input type="radio"/> A Menos de 20 <input type="radio"/> B De 21 a 50 <input type="radio"/> C Más de 50
14- En la práctica ¿Quién es el encargado de solucionar problemas disciplinarios, de orden y de convivencia dentro de la escuela?	<input type="radio"/> A Director <input type="radio"/> B Subdirector <input type="radio"/> C Otro <input type="radio"/> D Nadie

Instrucciones

A continuación, se le presentan algunas preguntas relacionadas con su *director o la persona encargada del manejo de la agresión entre pares en su escuela*. Debe seleccionar la respuesta que más represente su opinión al respecto. Recuerde que no existen respuestas buenas ni malas, únicamente se quiere conocer su opinión al respecto. Tome en cuenta antes de contestar que la **agresión entre pares hace referencia al comportamiento de un estudiante que daña de forma física, emocional y/o psicológica a otro compañero.**

Cuando usted solicita ayuda para solucionar un problema de *agresión entre pares* ¿Qué tan de acuerdo está con que *su director o la persona encargada de ello*, presenta las siguientes conductas?

	Totalmente en desacuerdo Ⓐ	En desacuerdo Ⓑ	Ni en acuerdo ni en desacuerdo Ⓒ	De acuerdo Ⓓ	Totalmente de acuerdo Ⓔ
15	Se muestra accesible cuando quiero hacerle una consulta				
16	Me presta total atención cuando hablo con él				
17	Considera mis ideas para la solución de problemas agresión entre pares				
18	Apoya mis decisiones para solucionar alguna situación de agresión entre pares				
19	Me trata con respeto				
20	Me guía sobre los procedimientos a seguir para el manejo de la agresión entre pares				
21	Me informa sobre las responsabilidades de cada integrante del equipo escolar para la prevención de la agresión entre pares				
22	Me informa sobre las políticas legales y reglamentos administrativos vigentes relacionados con la prevención de agresión entre pares.				

23	Proporciona oportunidades para asistir a talleres, conferencias y cursos relacionados con el manejo de la agresión entre pares
24	Me da sugerencias para mejorar mis habilidades para el manejo de la agresión entre pares
25	Si es necesario, me ayuda en la atención de casos de agresión entre pares
26	Si es necesario, me ayuda en la atención de alumnos problemáticos
27	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
28	Provee los espacios necesarios para realizar las actividades para el manejo de la agresión entre pares
29	Me proporciona ayuda extra para el manejo de la agresión entre pares cuando lo necesito
30	Me proporciona ayuda de especialistas externos para resolver problemas con los que él no me puede ayudar.

Al dirigir al equipo escolar hacia el cumplimiento de las metas escolares (**metas generales, no específicamente de agresión entre pares**) ¿Qué tan de acuerdo está con que su director presenta las siguientes conductas?

	Totalmente en desacuerdo Ⓐ	En desacuerdo Ⓑ	Ni en acuerdo ni en desacuerdo Ⓒ	De acuerdo Ⓓ	Totalmente de acuerdo Ⓔ
31	Me hace sentir orgulloso (a) de trabajar con él				
32	Resalta la importancia de estar comprometidos colectivamente con las metas				
33	Vela por los intereses de todo el equipo y no por intereses personales				
34	Me motiva a querer alcanzar las metas				
35	Me motiva a esforzarme				
36	Sugiere nuevos procedimientos para lograr las metas				

37	Busca diferentes perspectivas para resolver problemas
38	Fomenta que veamos los problemas desde diferentes perspectivas
39	Considera que cada integrante del equipo tiene necesidades, habilidades y aspiraciones diferentes a los otros

Instrucciones

A continuación, se le pide que emita su opinión sobre **su forma de manejar la agresión entre pares**. Tome en cuenta antes de contestar que la **agresión entre pares hace referencia al comportamiento de un estudiante que daña de forma física, emocional y/o psicológica a otro compañero**.

Todo docente alguna vez tiene que enfrentarse a una ***situación de agresión entre pares*** en su grupo. Ante estas situaciones ¿qué tan frecuentemente usted responde de las siguientes maneras? Recuerde que no existen respuestas buenas ni malas.

	Nunca Ⓐ	Casi nunca Ⓑ	A veces Ⓒ	Casi siempre Ⓓ	Siempre Ⓔ
40	Ignoro el incidente				
41	Trato el asunto un poco a la ligera				
42	Dejo que otra persona se encargue de ello				
43	Dejo que los alumnos lo resuelvan solos				

Instrucciones

A continuación, se le pide su opinión sobre **la forma de manejar como equipo escolar los problemas de agresión entre**. Debe seleccionar la respuesta que más represente la actuación como escuela ante estas situaciones. Recuerde que no existen respuestas buenas ni malas, únicamente se quiere conocer su opinión al respecto. Tome en cuenta antes de contestar que la **agresión entre pares hace referencia al comportamiento de un estudiante que daña de forma física, emocional y/o psicológica a otro compañero**.

A continuación, se presentan algunas afirmaciones que representan *formas de relacionarse* dentro de la escuela. ¿Qué tan de acuerdo está usted con que estas situaciones se presentan *en su escuela*? Recuerde que no existen respuestas buenas ni malas.

	Totalmente en desacuerdo Ⓐ	En desacuerdo Ⓑ	Ni en acuerdo ni en desacuerdo Ⓒ	De acuerdo Ⓓ	Totalmente de acuerdo Ⓔ
44	En esta escuela todos los docentes y adultos cuidan a los estudiantes				
45	En esta escuela todos los docentes y adultos tratan a los estudiantes con respeto				
46	Los estudiantes de esta escuela saben a quien acudir en caso de tener problemas con otro compañero				
47	En caso de tener un problema con otro estudiante, los estudiantes de esta escuela se sienten en confianza de pedir ayuda a los docentes				
48	Los estudiantes de esta escuela reportan si un compañero lastima de alguna forma a otro				
49	Cuando los estudiantes reportan un problema de agresión entre compañeros, los docentes toman acción para resolverlo				
50	En esta escuela, las consecuencias por romper las reglas es igual para todos los estudiantes				
51	Los estudiantes en esta escuela sólo son reprendidos cuando se lo merecen				
52	Los estudiantes de esta escuela conocen las normas de disciplina				
53	En esta escuela, si un estudiante hace algo incorrecto, definitivamente tendrá consecuencias				
54	A los estudiantes les agrada esta escuela				
55	Los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a esta escuela				
56	En general, los estudiantes de esta escuela realizan sus tareas				
57	Tener buenas calificaciones es importante para la mayoría de los estudiantes de esta escuela				

En su opinión, ¿Qué tan de acuerdo esta con que como *equipo docente* realizan las siguientes actividades en su escuela? Recuerde que no existen respuestas buenas ni malas.

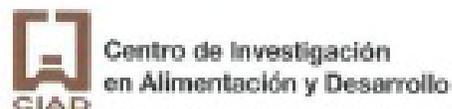
	Totalmente en desacuerdo Ⓐ	En desacuerdo Ⓑ	Ni es acuerdo ni en desacuerdo Ⓒ	De acuerdo Ⓓ	Totalmente de acuerdo Ⓔ
58	Como docentes de esta escuela podemos hacer que hasta los estudiantes más difíciles (con mal comportamiento) se comprometan con las tareas académicas				
59	Los docentes de este escuela podemos prevenir incidentes de agresión entre pares				
60	Los docentes de esta escuela solucionamos eficazmente cualquier tipo de agresión entre pares				
61	Como equipo, los docentes de esta escuela podemos solucionar cualquier problema entre estudiantes				
62	En esta escuela contamos con un conjunto de reglas y procedimientos que nos permiten manejar los problemas disciplinarios con éxito				
63	Todos los docentes de esta escuela podemos atender las necesidades individuales de comportamiento de nuestros alumnos				
64	En esta escuela somos capaces de crear un ambiente seguro, incluso en los grupos más difíciles (con mal comportamiento)				

En su opinión, ¿Qué tan frecuentemente se presentan las siguientes *situaciones de agresión entre pares* en su escuela? Recuerde que no existen respuestas buenas ni malas.

	Nunca Ⓐ	Casi nunca Ⓑ	A veces Ⓒ	Casi siempre Ⓓ	Siempre Ⓔ
65	La agresión entre estudiantes es un problema en esta escuela				
66	Los estudiantes de esta escuela agreden físicamente a sus compañeros				
67	Los estudiantes de esta escuela roban cosas a sus compañeros				
68	Los estudiantes de esta escuela difunden rumores que perjudican a sus compañeros				
69	En esta escuela existen estudiantes que intimidan a otros compañeros				

Gracias por tu tiempo y colaboración.

Apéndice C
Cartas de solicitud



"Año del Centenario de la Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos"

Hermosillo Sonora, 15 de mayo de 2017

A QUIEN CORRESPONDA

El Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. a través del Depto. Desarrollo Humano y Bienestar Social, solicita su apoyo para la administración de la batería de instrumentos correspondientes al proyecto *"Rol del director y los docentes para el manejo de la agresión entre pares"*.

Hacemos de su conocimiento que los datos recabados serán utilizados con fines académicos y de investigación y serán tratados de manera confidencial. Así mismo, su apoyo será retribuido con un reporte técnico de los resultados de su escuela.

Envío saludos cordiales y agradezco de antemano el apoyo que pueda brindar a este estudio cuyos resultados pretenden contribuir a la mejora de la calidad educativa en la región.

Atentamente:

Dr. José Angel Vera Noriega
Depto. Desarrollo Humano y Bienestar Social
SNI II, AMC



Mayo de 2017

A quien corresponda

El Instituto Tecnológico de Sonora a través del Depto. De Educación solicita su apoyo para la administración de la batería de instrumentos correspondientes al proyecto *"Rol del director y los docentes para el manejo de la agresión entre pares"*.

Hacemos de su conocimiento que los datos recabados serán utilizados con fines académicos y de investigación y serán tratados de manera confidencial. Así mismo, su apoyo será retribuido con un reporte técnico de los resultados de su escuela.

Envío saludos cordiales y agradezco de antemano el apoyo que pueda brindar a este estudio cuyos resultados pretenden contribuir a la mejora de la calidad educativa en la región.

Atentamente:

Dr. Angel Alberto Valdés Cuervo
Responsable del Programa Educativo
Maestría en Investigación Educativa
angel.valdes@itson.edu.mx
(644) 4109000, ext. 3495



Apéndice D

Consentimiento informado de los docentes

“Rol del director y los docentes en el manejo de la agresión entre pares”

El objetivo del presente estudio es explicar la relación que existe entre las prácticas del director y sus docentes en el manejo de la agresión entre pares en escuela primarias públicas en el Estado de Sonora. La evaluación es dirigida por el Dr. José Ángel Vera Noriega, de CIAD A.C., parte de la metodología para la obtención de los datos en esta evaluación consiste en utilizar formularios, cuyas respuestas serán indicadores que llevarán a cumplir con el objetivo antes mencionado. Los investigadores garantizan que no hay riesgo de cualquier naturaleza para los participantes. Se le informa también que no habrá beneficios financieros relacionados con su participación.

He leído este formulario de consentimiento, entiendo completamente su contenido y voluntariamente acepto participar en el estudio de “Psicólogos en convivencia”. Si tuviera alguna pregunta en el futuro acerca de este estudio, me debe ser respondida por Dr. José Ángel Vera Noriega. Investigador Titular. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Correo electrónico: avera@ciad.mx. psicologia@ciad.mx. O por vía telefónica al: 2892400 ext. 317.

No.	Nombre del docente	Firma
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Apéndice E
Diarios de campo

No. De escuela: 7

Nombre del proyecto:

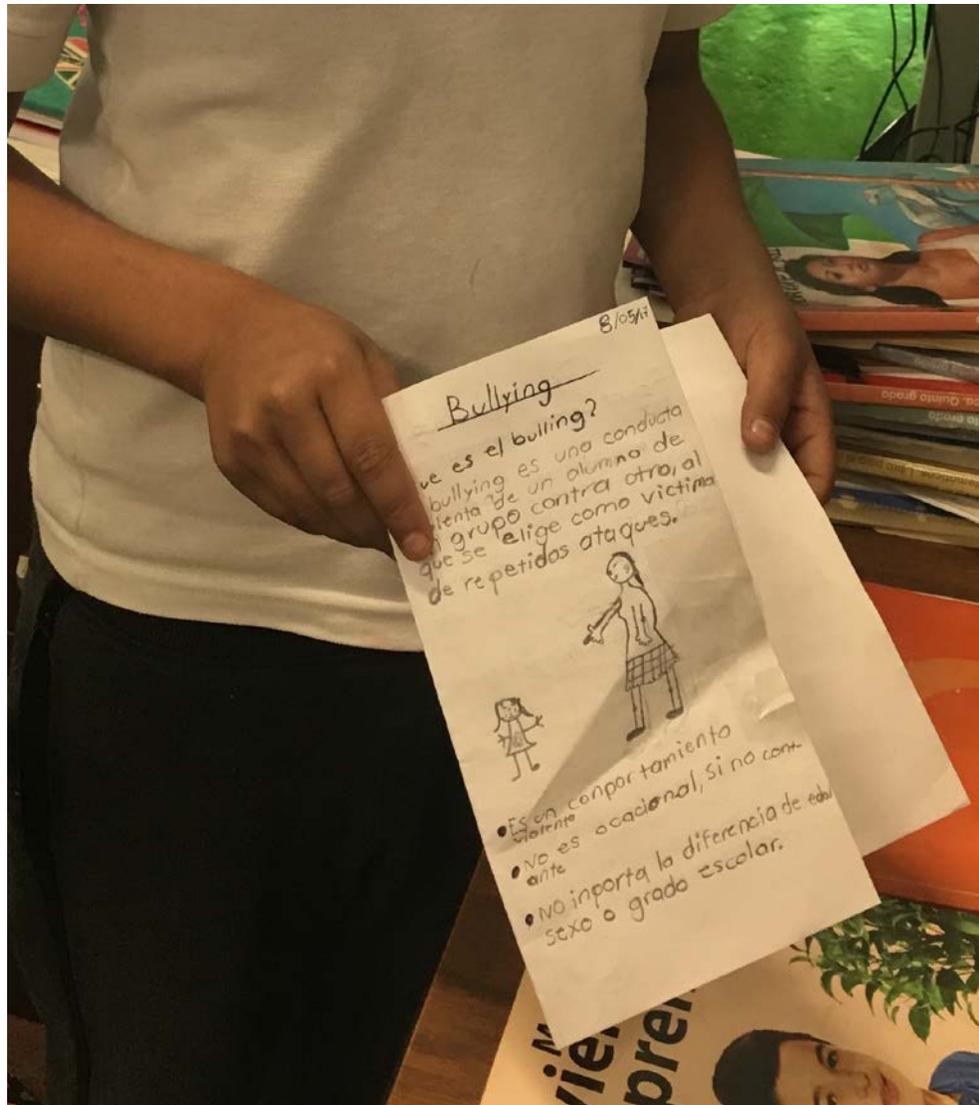
‘Rol del director y los docentes para el manejo de la agresión entre pares’

Objetivo: Recoger los instrumentos de los docentes que faltan por contestar.	
Responsable (s): Carolina Reyes	Fecha y Hora: viernes 18 de mayo de 2017 a las 8:00 a.m.
Hallazgos	<ul style="list-style-type: none"> - Al llegar a la escuela había un evento de salud pública y tuve que esperar alrededor de 20 mins. A que terminara ya que tanto la directora como los docentes estaban ocupados. - Una vez terminó el evento, pasé a dirección a revisar cuántos de los docentes que estaban pendientes habían dejado el instrumento, pero sólo un docente había contestado. Entonces pasé a los salones de los docentes faltantes. Uno de los profesores era la segunda vez que no lo traía. Dos profesoras me pidieron volver en un momento porque estaba contestándolo, una más me dijo que lo había olvidado en casa pero que pasara al día siguiente por él y sólo una profesora ya lo tenía listo. Había una profesora a la que se le había entregado el instrumento pero que ese día había faltado. - Una de las profesoras me pidió acompañarla a la sala de profesores para terminar de contestarlo, durante mi tiempo con ella me contó sobre su experiencia sobre la violencia en su escuela, me dijo que a ella le ha tocado lidiar en los últimos años con discriminación entre los niños por color de piel y posición socio-económica, así mismo me hizo el comentario de que cada docente se encarga de sus propios problemas con su grupo y no hay mucha ayuda ni entre ellos ni con la directora, ya que sentía que la directora no se involucraba mucho para resolver problemas de grupo. También me dijo que en esta escuela han tenido problemas tan fuertes de bullying y cyberbullying que han tenido que venir autoridades a impartir pláticas sobre violencia y que ella siente que sólo así hay efectos en el comportamiento tanto de los niños como de los padres, ya que siente que a los docentes los padres de familia no los toman muy en serio. La profesora también me dijo que le gustaría conocer los resultados de la investigación y cree que la escuela

	<p>tuviera muy buena respuesta si aplicamos algún programa de prevención de la violencia escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - También acompañe a la otra profesora que estaba terminando de contestar el instrumento. Ella me hizo el comentario que aunque en los niños más pequeños no había tanto conflictos, también notaba que había algún tipo de discriminación por color de piel y posición socio-económica.
Interpretaciones	<ul style="list-style-type: none"> - La directora parece no tener mucha autoridad sobre los demás docentes, talvez sea por su juventud o debido a algunos comentarios que los mismos docentes me compartieron que denotaban una sensación de desconexión entre ellos y su director. - El comportamiento de la directora sobre la aplicación es un poco despreocupado, da la impresión de que no le interesa mucho la respuesta de los docentes. - Me sentí satisfecha al entablar una conversación con algunas de las profesoras y que se mostraran interesadas en darme a conocer su experiencia. Creo que eso ayuda a obtener mejores datos de su parte.
Impacto	<ul style="list-style-type: none"> - Se regresará la semana siguiente a recoger los últimos dos instrumentos que faltan por contestar. - Después del contacto con las dos profesoras, creo que en adelante buscaré tener un trato un poco más cercano con los docentes para fomentar su interés en participar.

Apéndice F
Fotografías





Bullying

8/09/11

¿Que es el bullying?
Bullying es una conducta
que realiza un alumno de
un grupo contra otro, al
que se elige como víctima
de repetidos ataques.



- Es un comportamiento violento
- No es ocasional, si no constante
- No importa la diferencia de edad, sexo o grado escolar.