
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México

Cesar Alan Flores Partida^a, José Ángel Vera Noriega^b y Jesús Tánori Quintana^c
Instituto Tecnológico de Sonora, Obregón^{ac}. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, Hermosillo^b, México

Recibido: 01 de septiembre 2022 - Revisado: 24 de octubre 2022 - Aceptado: 02 de diciembre 2022

RESUMEN

Evaluar la eficacia del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en el estado de Sonora, México, a partir del clima escolar y las acciones de los docentes para intervenir en casos de acoso, adicionalmente determinar cuál es la relación entre las variables atributivas con el clima escolar y las prácticas docentes para intervenir en situaciones de acoso. Se trata de una investigación con un diseño preexperimental transversal, con enfoque cuantitativo y alcance comparativo. Se seleccionó una muestra no probabilística de 489 docentes de 89 escuelas primarias públicas del estado de Sonora. Se elaboró un cuadernillo de aplicación que consta de dos escalas, además de los datos de identificación, dando un total de 51 ítems. Dado al diseño del estudio se realizó una preevaluación, para posteriormente realizar una intervención y después de un tiempo realizar la posevaluación. Por la naturaleza del estudio se optó por utilizar la prueba t de Student, los principales hallazgos fueron en la dimensión de práctica enfocada en la víctima, obteniendo una M de 4.24 y aumentando a M 4.36 durante la posevaluación. Se determinó que si existe diferencias entre las variables del estudio, sin embargo, durante la intervención solo hubo cambios significativos en dos de las dimensiones de acciones de los docentes, que tienen que ver específicamente con las

*Correspondencia: José Ángel Vera Noriega (J. A. Vera).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4660-4681> (cesar.flores204304@potros.itson.edu.mx).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431> (avera@ciad.mx).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-6485-2267> (jesus.tanori@itson.edu.mx).

acciones que pueden realizar al agredido y al agresor, para las variables atributivas se tiene que el tipo de contrato influye en las prácticas de prevención contra el acoso.

Palabras clave: Acoso escolar; ambiente educacional; programa de formación de docentes; relación profesor-alumno; actitud del docente.

School climate and teaching action to intervene in events of school violence, results of the National School Coexistence Program in Northwest Mexico

ABSTRACT

To evaluate the effectiveness of the National School Coexistence Program (PNCE) in the state of Sonora, Mexico based on the school climate and the actions of teachers to intervene in cases of bullying, in addition to determining the relationship between the attributive variables with the school climate and teaching practices to intervene in bullying situations. This research is designed as pre-experimental and cross-sectional, with a quantitative approach and a comparative scope. A non-probabilistic sample of 489 teachers from 89 public elementary schools in the state of Sonora was selected. An application booklet consisting of two scales, in addition to the identification data, was prepared, giving a total of 51 items. Given the design of the study, a pre-evaluation was carried out to later carry out an intervention and, after a time, carry out the post-evaluation. Due to the nature of the study, it was decided to use the Student's t-test. The main findings were in the dimension of practice focused on the victim, obtaining a mean of 4.24 and increasing to mean 4.36 during the post-evaluation. It was determined that there are differences between the study variables, however, there were only significant changes in two of the dimensions of teachers' actions during the intervention, which have to do specifically with the actions they can perform on the victim and the aggressor. For the attributive variables, the type of contract influences the prevention practices against bullying.

Keywords: Bullying; educational environment; teacher training program; teacher-student relationship; teacher's attitude.

1. Introducción

La violencia escolar es un problema que a lo largo de los años ha presentado un mayor incremento. Como medida de solución se han elaborado diversos programas enfocados a la solución y prevención de esta problemática, aun así, se presentan evidencias que en México aún existen diversos casos de acoso o incluso abuso sexual en contextos escolares en educación básica y medio superior, en donde también se está normalizando la falta de respeto, el maltrato, daños a terceros, entre otros índices de violencia emergentes (De Agüero, 2020). El fenómeno del acoso escolar inicio sus estudios en el año 1983, en donde empezaron los primeros informes sobre la violencia escolar, siendo Dan Olweus el primero en abordar este tema, dando como resultado que pocos años después atrajo el interés de las principales potencias mundiales en el estudio de la agresión entre pares (Castillo-Pulido, 2011). Olweus (1994) definió el acoso escolar para describir la violencia en los contextos escolares que se caracterizaban por ser un comportamiento agresivo por parte de uno o más agresores, realizándose de manera repetitiva y caracterizándose por el abuso causado por la diferencia de fuerzas entre el agresor y la víctima.

A nivel mundial el acoso escolar se identifica como un problema que afecta a todo el mundo, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [Unesco], 2021); en este caso, se estima que a nivel mundial al menos uno de cada tres niños es víctima de algún tipo de agresión, ya sea física, psicológica o sexual.

Vega-Cauich (2019) realizó un meta-análisis sobre estado del arte del acoso escolar y la ciber victimización en investigaciones realizadas en México, parte de los principales hallazgos que se pudieron observar reafirman la prevalencia del acoso escolar presente en México, en donde se toma en consideración a los participantes de los diversos estudios que se presentaron. Se puede concluir que al menos un estudiante de cada cinco es probable que sea víctima o agresor, ya sea acoso tradicional o cibernético.

El incremento de casos de acoso escolar implica que los actores educativos se encuentren en peligro de presentar casos de depresión, aislamiento, niveles bajo de autoestima (Massé y Torres, 2020; Palacio et al., 2019) hasta incluso llegar a casos de suicidio como una medida para ya no sufrir (Ordóñez y Prado, 2019; Medina y Reverte, 2019).

Ante esta problemática, Valdés et al. (2018) hacen hincapié en la importancia de las intervenciones que tiene que realizar el docente, a fin de mitigar los efectos de la violencia escolar; entre las estrategias que se mencionan está el apoyo que el docente proporciona a la víctima, realizado a través de apoyo y compromiso ante la solución de la problemática. También se encuentran la prevención de actitudes violentas ante los agresores como incluso sancionar las acciones realizadas por los perpetradores; algunas de las principales estrategias que propone están enfocadas en la sensibilización de los principales actores educativos realizándose a través de actividades o talleres enfocados a la prevención del acoso escolar (Andino-Jaramillo, 2018; Marchena, 2019).

Wachs et al. (2018) hacen énfasis en que las estrategias que utilicen los docentes para garantizar los efectos percibidos del acoso escolar estarán enfocadas en las estrategias individuales de apoyo y en las estrategias de apoyo cooperativas; en el caso de las estrategias de apoyo individuales se centran en la ayuda proporcionada a los participantes de la dinámica del acoso escolar, focalizando las problemáticas individuales de cada estudiante mediante un soporte emocional. Burguer et al. (2015) hacen énfasis en las estrategias de apoyo cooperativas se realizan mediante la intervención de programas de concientización e importancia de prevenir las conductas negativas ocasionadas por el acoso escolar, estas estrategias se recomiendan aplicarse a toda la comunidad escolar. Bonet et al. (2022) hacen hincapié en la

responsabilidad que poseen los docentes en la prevención de situaciones de acoso escolar, por ello ante el tipo de estrategias que se requieran implementar, el profesorado requiere ser consciente de cómo se produce el problema, con el fin de realizar las adecuaciones necesarias a las estrategias que requiera implementar.

Otra variable para considerar como medida de solución a la problemática es el clima escolar, [Cornejo y Redondo \(2001\)](#) lo definen como el resultado de las percepciones que tienen los individuos que participan activamente en un contexto escolar, a través de una interacción previa que se realiza en el aula o institución educativa; [López et al. \(2014\)](#) coincide en que el clima escolar es el resultado de las percepciones, pensamientos y valores de los participantes de un contexto educativo, en donde se ve determinado por la relación de variables internas como la violencia escolar. El clima escolar se entiende como el reflejo de las capacidades de una institución educativa y además permite describir el comportamiento esperado al observar variables como la organización escolar entre directivos y profesores, la participación colectiva de los padres de familia y estudiantes, como el tipo de valores que se observen en el centro educativo ([Treviño et al., 2013](#); [Gutiérrez y Sánchez, 2022](#)).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE, 2015](#)) plantea que un clima escolar positivo se relaciona a un mayor desempeño académico, además infiere que aquellas escuelas con mayores índices de clima escolar positivo es probable que los padres se interesen más en el proceso educativo de los hijos, como también se tenga una mayor participación por parte de la comunidad en la institución educativa. [Comellas \(2013\)](#), al abordar un clima escolar positivo, hace hincapié en que se puede observar con mayor facilidad la prevención de conductas negativas en el alumnado, mejores interacciones intrapersonales entre los participantes del contexto escolar y mayor prevalencia en valores positivos.

En cambio, un clima escolar negativo, [Moreno et al. \(2011\)](#) lo describe como aquel que se caracteriza por el autoritarismo, el control, el abuso del poder, la poca participación entre los miembros de la comunidad escolar y la prevalencia de sentimientos negativos hacia la institución. Por su parte, [Misad et al. \(2022\)](#), al hablar de climas escolares desfavorables, destacan la presencia de acciones conflictivas que pueden poner en riesgo los procesos educativos de los estudiantes, esto principalmente ocasionado por la opresión que ejercen algunos directivos, docentes o incluso padres de familia. [Acosta et al. \(2019\)](#) de manera general el clima escolar siempre reflejará los diferentes tipos de experiencias, ya sean sociales, físicas o emocionales, que presenten los actores escolares. [Tánori et al. \(2022\)](#), en su investigación sobre la percepción del clima escolar en ambientes con reportes de violencia en personas que realizan un apoyo en la gestión educativa como prefectos, trabajadoras sociales u orientadores, se observó que mientras mayor son los índices de violencia se tiende a tener una percepción negativa hacia el clima escolar.

[Varela et al. \(2020\)](#) identificaron como el clima escolar ayuda a promover un ambiente escolar positivo para el desarrollo de los alumnos, en especial para los estudiantes que han sufrido acoso escolar. La importancia del clima escolar con relación al acoso escolar se ve reflejada al analizar los efectos de un clima escolar positivo siendo más propenso a reducir conductas relacionadas al acoso escolar, además de tener un mayor efecto protector en las víctimas ([Dorio et al., 2020](#)).

Con el fin de mejorar la convivencia escolar y disminuir el acoso escolar, la [Secretaría de Educación Pública \(\[SEP\] 2014\)](#) propuso el Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE), dicho proyecto se enfocó en la proporción de materiales didácticos centrados en el desarrollo de ambientes favorables para los procesos educativos, como el desarrollo de habilidades cognitivas y de habilidades socioemocionales, además de contribuir a la prevención de situaciones de acoso escolar. El PACE pudo implementarse en 35,000 centros educativos,

el cual favoreció establecer los cimientos para el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), la [SEP \(2018\)](#) describe al programa como una intervención educativa enfocada en el desarrollo de ambientes de aprendizajes, en la se formen centros educativos libres de acoso escolar, teniendo como objetivos del PNCE el desarrollo de habilidades socioemocionales, manejo de emociones y resolución de conflictos de manera pacífica. EL PNCE tiene como objetivo el trabajar estrategias en alumnos y docentes, para su implementación se sugiere un trabajo periódico de una hora semanal para las 24 sesiones, a fin de terminar la implementación en un lapso de 6 meses.

En la evaluación de programas similares, se encuentra el programa finlandés denominado KiVa, el cual se basa en las teorías sociocognitivas, para la prevención de conductas de acoso escolar, abordando contenidos relacionados con el ambiente escolar, las relaciones humanas, la prevención y el combate contra la agresión entre alumnos; para el caso de los docentes se encuentra el desarrollo de estrategias para la intervención en situaciones de acoso ([Mäkelä y López, 2018](#)). Ante las nuevas demandas de la globalización, es importante el evaluar programas que se relacionen en el ámbito educativo, el determinar si se cumplieron o no con los resultados esperados ([Cardoso et al., 2009](#)). [Yang y Salmivalli \(2015\)](#) señalan que los programas para la prevención del acoso escolar son numerosos; sin embargo, se ha identificado que, al evaluarse, algunos programas hacen omisión a su efectividad al relacionarse con variables como el contexto educativo. Esto coincide con [Sarasola y Ripoll \(2019\)](#), quienes igual mencionan que existen pocos programas que se han evaluado correctamente porque se requiere seguir un proceso complejo.

Para evaluar programas orientados a la prevención de acoso escolar se requiere que se cuente con más de una muestra de medición, o incluir un grupo control que permita realizar comparaciones; la evaluación tendrá que ser sistemática, objetiva y deberá medir los efectos que las estrategias, materiales y acciones tengan ante las variables que se pretendan abordar durante programa, siendo el caso del clima escolar y las prácticas docentes para el manejo de las agresiones entre pares ([Wang et al., 2015](#); [Zhang et al., 2017](#)).

Adicionalmente, se hace énfasis en la revisión de variables atributivas, como la edad o el estado civil, dado que existe evidencias de que son relevantes al momento de evaluar las intervenciones ([Navarro et al., 2021](#); [Sandoval et al., 2021](#)), como también el tipo de contrato que poseen los docentes, debido a que el nivel de arraigo que tiene el docente con la escuela ([Juárez et al., 2015](#)) podría influir en relación al manejo de situaciones de violencia entre los estudiantes, lo que tiene como resultado un buen clima escolar.

De esta manera, el presente trabajo busca evaluar la eficacia del programa PNCE en escuelas localizadas en zonas de altos índices de violencia, mediante la evaluación antes y después de realizar la intervención correspondiente, para determinar si existe una relación entre las variables de clima escolar y acciones del docente, por ello el objetivo de esta investigación es evaluar la eficacia del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en el estado de Sonora, a partir del clima escolar y las acciones de los docentes para intervenir en casos de acoso, además, se tiene como objetivo particular determinar diferencias entre las variables estado civil, rango de edad y tipo de contrato con el clima escolar y las prácticas docentes para intervenir en situaciones de acoso.

2. Método

2.1 Diseño y tipo de estudio

Se trata de una investigación con un diseño preexperimental, con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo-comparativo (Müggenburg y Pérez, 2007), ya que se pretende evaluar la eficacia del PNCE, mediante el antes y después de implementar el programa, a partir del clima escolar y las prácticas docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares.

2.2 Participantes

La muestra de este estudio está conformada por 489 docentes, correspondientes de 89 primaria del estado de Sonora seleccionadas por un muestreo no probabilístico, pertenecientes a zonas con altos índices de violencia reportados por la [Secretaría de Seguridad Pública \(2017\)](#), de los cuales, 311 (63.3%) son mujeres, 178 (36.4%) son hombres; en cuanto al turno correspondiente de los maestros fue 376 (76.9%) para el matutino y 113 (23.1%) para el vespertino.

Para los criterios de selección de las escuelas participantes se realizó un muestreo no probabilístico intencional (Otzen y Manterola, 2017); en el que se consideró que las escuelas correspondan a instituciones de carácter público excluyendo a las de tipo multigrado y comunitarias; que fueran escuelas del turno matutino o vespertino y que las escuelas se ubicaran en asentamientos que hayan presentado algún caso de violencia intrafamiliar, omisión de cuidados, abuso físico, psicológico o sexual ([Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres, 2017](#)).

2.3 Instrumentos

Se utilizó la adaptación de [Burguer et al. \(2015\)](#) de la *Escala de Prácticas docentes para el manejo de la agresión entre pares*, la cual evalúa las prácticas docentes más significativas con relación a situaciones de acoso escolar. Originalmente la escala está conformada por 21 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert de cinco puntos, donde 1 se refiere a un *nunca* y 5 a un *siempre*. Los ítems están organizados en cinco dimensiones: (a) prácticas enfocada en el agredido (ej. “Le sugiero al estudiante agredido que no ande sólo”); (b), prácticas enfocadas en el agresor (ej. “Tengo una reunión con el agresor para hablar acerca de su comportamiento”); (c), prácticas de búsqueda de apoyo (ej. “Si es necesario, remito el asunto con el director”); (d), prácticas de evasión (ej. “Trato el asunto un poco a la ligera”); (e) y prácticas autoritarias (ej. “Me aseguro de que el agresor sea castigado”).

Referente a los aspectos de validez y fiabilidad en la población estudiada, se realizó un análisis factorial confirmatorio donde se mantuvo la estructura factorial original. Los reactivos que quedaron en la solución final fueron 14. Los indicadores de ajuste del modelo confirmatorio de medida son aceptables: $\chi^2= 115.79$; $gl= 65$; $p= <.000$; $\chi^2/gl= 1.78$; CFI= 0.96; RMSEA= 0.040 IC90 [0.028-0.052]; SRMR= 0.040; AIC=195.79. Finalmente, se obtuvieron los valores del coeficiente ω de McDonald, que indica la fiabilidad de la escala, donde se obtuvo un valor total de .66, superando el .65, lo que sugiere una apropiada fiabilidad ([Katz, 2006](#)).

Se utilizó, además, la adaptación de [Huang et al. \(2015\)](#) de la *Escala en la cual el docente evalúa el clima de la escuela*, la cual se valora el clima escolar percibido por parte de los docentes. Originalmente la escala está conformada por 14 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert de cinco puntos, donde 1 se refiere a un Totalmente en desacuerdo y 5 a un Totalmente de acuerdo. Los ítems están organizados en tres dimensiones: (a) apoyo (ej. “Los estudiantes de esta escuela reportan si un compañero lastima de alguna forma a otro”);

(b), estructura (ej. “Los estudiantes de esta escuela conocen las normas de disciplina”); (c), compromiso del estudiante (ej. “Los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a esta escuela”).

Referente a los aspectos de validez y fiabilidad en la población estudiada, se realizó un análisis factorial confirmatorio donde se mantuvo la estructura factorial original. Los reactivos que quedaron en la solución final fueron 9 (exactamente tres por dimensión). Los indicadores de ajuste del modelo confirmatorio de medida son aceptables: $\chi^2 = 42.75$; $gl = 24$; $p = .011$; $\chi^2/gl = 1.78$; CFI = 0.98; RMSEA = 0.040 IC90 [0.019-0.059]; SRMR = 0.036; AIC = 84.75. Y, finalmente, se obtuvieron los valores del coeficiente ω de McDonald, que indica la fiabilidad de la escala, donde se obtuvo un valor total de .80, lo que sugiere una apropiada fiabilidad.

2.4 Procedimiento

El proceso realizado en la investigación se dividió en tres fases, en la primera se llevó a cabo la pre prueba, en ella primero que nada se realizó la selección de las escuelas participantes en el estudio, a partir de un listado de escuelas que fue proporcionado por la Secretaría de Educación y Cultura, mediante el apoyo del Departamento de Salud y Seguridad Escolar; adicionalmente, se tomaron en cuenta los criterios de selección, siendo aquellas escuelas que hayan presentado algún caso de violencia, después se procedió a solicitar permisos y autorizaciones necesarias, se estableció un plan de trabajo y se organizaron los equipos que participarían en la aplicación de instrumentos y, por último, se realizó la recolección de datos. Para la segunda fase, se llevó a cabo la posprueba, donde se aplicaron nuevamente los instrumentos utilizados en la primera fase, con la finalidad de comparar los resultados obtenidos luego de la intervención. Para la última fase, se realizó el proceso de evaluación del PNCE mediante el procesamiento de datos, se utilizó el software SPSS versión 22, utilizando como primer paso la elaboración de las bases de datos a partir de los datos recabados en la aplicación de instrumentos, se realizó la limpieza y organización, previo al análisis de datos se realizó un análisis factorial confirmatorio con apoyo del AMOS, utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud y un bootstrap asociado con 500 repeticiones (percentil corregido por sesgo 95%), para cumplir con la normalidad multivariante se consideraron como índices de ajuste global del modelo: χ^2 con CFI $\geq .95$ and TLI $\geq .90$, SRMR y RMSEA con valores $< .08$ (Byrne, 2016). El cálculo de las variables para agruparlas en sus dimensiones, para posteriormente obtener los análisis descriptivos para conocer la distribución de los datos en las variables del estudio, de ahí se determinó utilizar la prueba t de Student para muestras relacionadas para realizar comparaciones entre la preprueba y la posprueba, y finalmente, se realizó un análisis de la varianza de una sola vía (ANOVA) con las variables atributivas de más de dos grupos, por ejemplo; el tipo de contrato.

3. Resultados

3.1 Análisis descriptivos

Se realizó un análisis descriptivo de las variables involucradas en el estudio, obteniendo medias, desviaciones estándar, rango, asimetría y curtosis. Primeramente, se analizó el preprueba de las acciones de los docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares, donde la media más alta (4.57, DS .57) es para la dimensión de búsqueda de apoyo, seguido de prácticas enfocadas en el agresor (4.41, DS .65), además de que se observa un alto valor para la curtosis menor a 2, con excepción de prácticas de evasión (11.97).

En el caso del posprueba de las acciones de los docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares, se puede observar que hubo un aumento en las medias para las dimensiones de prácticas docentes enfocadas en el agredido (3.70 DS .98) y en el agresor (4.55, DS .61), sin embargo, para las de prácticas de búsqueda de apoyo (4.59, DS .57 y autoritarias (3.39, DS .91) solo aumentó levemente y para las prácticas de evasión no hubo cambios en las medias (1.26, DS .44), de igual forma en la dimensión de prácticas de evasión se mantuvo alto el nivel de curtosis obtenido.

Asimismo, se realizó un análisis descriptivo del clima escolar, donde se puede apreciar que en el preprueba la media más alta (4.56, DS .49) pertenece a la dimensión apoyo, seguido de la dimensión estructura (4.46, DS .59) y por último la dimensión más baja fue la de compromiso del estudiante (4.21, DS -.59). Seguido del posevaluación del clima escolar, en donde se puede observar que los valores de las medias no presentaron un cambio en el antes y después, manteniéndose en la media más alta (4.54, DS .58) para la dimensión apoyo, seguido de la dimensión estructura (4.46, DS .63) y por último la dimensión más baja fue la de compromiso del estudiante (4.17, DS .62).

3.2 Comparaciones entre preprueba y la posevaluación

Considerando los datos de asimetría y curtosis, y con base en la sugerencia realizada por [Kim \(2013\)](#) y [Hancock et al. \(2019\)](#), se asume normalidad, ya que en ambos estudios se indica que para considerar una distribución tendiente a la normalidad la asimetría deberá contar con una puntuación de ± 3 y la curtosis de ± 7 , siempre que la muestra sea mayor a 300 observaciones. Por lo anterior, se optó por utilizar la prueba t de Student para muestras apareadas, la cual es una prueba paramétrica que permite realizar comparaciones de dos medidas repetidas en el mismo sujeto. Al momento de comparar las medias de la preprueba y la posevaluación, solo hubo diferencias en las dimensiones de acciones de los docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares, específicamente en las dimensiones de práctica enfocada en el agredido aumentando el valor de su media inicial (3.55, DS .79) al final de su intervención (3.79, DS .63) y con un Cohen's d de -0.32; y para la dimensión de prácticas enfocadas en el agresor de igual forma aumentando el valor de su media inicial (4.24, DS .67) al final de su intervención (4.36, DS .63) y con un Cohen's d de -0.18 (Tabla 1).

3.3 Análisis de la varianza

Además, se realizó un análisis de la varianza para las dimensiones de acciones docentes y clima escolar, de acuerdo con los factores de edad, estado civil y tipo de contrato, adicionalmente, se comparó entre los datos del pre y el posevaluación.

En el caso del pretest para la variable de edad, se utilizó una prueba post hoc Scheffe, considerando que la prueba de Levene nos indicó que existía igualdad de varianzas; se observa como para las prácticas de evasión resultan ser más alta para docentes menores de 25 años y de 25 a 30 años, obteniendo los valores más altos en la media; para las prácticas autoritarias se observa una media más alta para los docentes de 31 a 40 años (Tabla 2).

Tabla 1

Resultados *t* de Student acciones de los docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares y clima escolar.

Dimensiones	Pre-test		Pos-test		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
1. PEAD	3.55	.79	3.79	.73	488	-6.68	<.000	-0.32
2. PEAS	4.24	.67	4.36	.63	488	-3.76	<.000	-0.18
3. PBA	4.26	.61	4.27	.62	488	-.40	.683	-0.01
4. PE	1.30	.46	1.30	.43	488	.05	.959	<0.00
5. PA	3.34	.92	3.39	.91	488	-1.20	.231	-0.05
6. A	4.54	.47	4.55	.55	488	-.402	.688	-0.01
7. E	4.48	.52	4.48	.57	488	.10	.913	<0.00
8. CE	4.08	.61	4.06	.61	488	.56	.575	0.03

1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

Tabla 2

Análisis de varianza simple acciones docentes y clima escolar con respecto al rango de edad de los docentes preprueba.

Dimensión	1 Pre <25		2 Pre 25-30		3 Pre 31-40		4 Pre 41-50		5 pre >50		ANOVA
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
Prácticas docentes											F (4, 489)
1. PEAD	3.45	.71	3.50	.71	3.65	.81	3.58	.72	3.56	.75	1.028
2. PEAS	4.20	.67	4.25	.70	4.30	.67	4.17	.66	4.24	.59	.565
3. PBA	4.30	.57	4.24	.60	4.33	.56	4.16	.69	4.28	.65	1.310
4. PE	1.48	.62	1.38	.40	1.17	.34	1.23	.43	1.29	.62	6.873**
5. PA	3.30	.94	3.16	.87	3.54	.99	3.35	.86	3.41	.84	3.110*
Clima escolar											
6. Apoyo	4.54	.37	4.49	.44	4.58	.47	4.51	.58	4.65	.36	1.183
7. Estructura	4.52	.42	4.48	.52	4.47	.54	4.46	.57	4.51	.49	.157
8. CE	4.20	.55	3.99	.58	4.02	.63	4.14	.68	4.18	.52	2.380

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

En el caso del posevaluación de la edad para las prácticas de búsqueda de apoyo se observa una media más alta para los docentes de 25 a 30 años; en el caso de las prácticas de evasión se mantuvieron a los docentes menores de 25 años y los de 25 a 30 años con los valores más altos. Además, fue significativo el compromiso con el estudiante, siendo más alto para los docentes menores de 25 años (Tabla 3). Entre las diferencias entre la preprueba se observa que si fueron significativas la dimensión de prácticas autoritarias (3.110*), en cambio en la posevaluación fue significativa la dimensión prácticas de búsqueda de apoyo (2.451*) y la de compromiso del estudiante (2.981*), para las semejanzas se observa cómo fue significativo

para ambas evaluaciones la dimensión de prácticas de evasión (preprueba 6.873**, posevaluación 6.213**).

Tabla 3

Análisis de varianza acciones docentes y clima escolar con respecto al rango de edad de los docentes posevaluación.

Dimensión	1 Post <25		2 Post 25-30		3 Post 31-40		4 Post 41-50		5 post >50		ANOVA
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Prácticas docentes											F (4, 489)
1. PEAD	3.74	.65	3.74	.68	3.91	.67	3.78	.88	3.76	.72	1.074
2. PEAS	4.29	.62	4.32	.62	4.47	.59	4.34	.67	4.31	.70	1.346
3. PBA	4.32	.52	4.38	.56	4.24	.62	4.15	.71	4.19	.63	2.451*
4. PE	1.38	.40	1.41	.44	1.24	.35	1.18	.43	1.25	.58	6.213**
5. PA	3.26	.90	3.33	.83	3.55	.96	3.38	.91	3.38	1.06	1.506
Clima escolar											
6. Apoyo	4.53	.41	4.52	.58	4.58	.53	4.51	.65	4.69	.35	.983
7. Estructura	4.59	.45	4.49	.60	4.43	.89	4.44	.58	4.48	.48	1.015
8. CE	4.26	.49	3.99	.64	3.99	.64	4.09	.63	4.13	.47	2.981*

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

Tabla 4

Análisis de varianza simple acciones docentes y clima escolar con respecto al estado civil de los docentes preprueba.

Dimensión	1 Pre Soltero		2 Pre Casado		3 Pre Unión libre		4 Pre Separado/ Divorciado		5 pre Viudo		ANOVA
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Prácticas docentes											F (4, 489)
1. PEAD	3.61	.67	3.58	.77	3.51	.69	3.48	.74	2.89	.59	2.998*
2. PEAS	4.30	.58	4.26	.65	4.20	.74	4.27	.65	3.21	.84	8.478**
3. PBA	4.30	.54	4.23	.63	4.38	.61	4.24	.68	4.12	.56	.830
4. PE	1.27	.41	1.26	.45	1.31	.43	1.54	.66	1.46	.32	3.881
5. PA	3.47	.91	3.36	.89	3.18	.96	3.21	.98	2.66	.94	2.940*
Clima escolar											
6. Apoyo	4.52	.45	4.55	.47	4.55	.47	4.52	.55	4.47	.32	.196
7. Estructura	4.57	.43	4.43	.55	4.43	.42	4.55	.61	4.56	.41	1.842
8. CE	4.11	.56	4.03	.65	4.05	.58	4.21	.47	4.48	.37	2.489*

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

Para la variable de estado civil del pretest, entre los datos más significativos, se observa a las prácticas de enfocadas en el agredido, siendo más altas para los docentes solteros y casados, en el caso de las prácticas enfocadas en el agresor, fue mayor para los docentes que eran solteros (Tabla 4).

Tabla 5

Análisis de varianza simple acciones docentes y clima escolar con respecto al estado civil de los docentes posevaluación.

Dimensión	1 Post Soltero		2 Post Casado		3 Post Unión libre		4 Post Separado/ Divorciado		5 post Viudo		ANOVA
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Prácticas docentes											F (4, 489)
1. PEAD	3.86	.71	3.81	.73	3.66	.66	3.69	.84	3.50	.53	1.363
2. PEAS	4.49	.53	4.33	.65	4.52	.57	4.18	.69	3.96	.73	4.361*
3. PBA	4.47	.50	4.19	.64	4.23	.63	4.22	.68	4.41	.49	4.592*
4. PE	1.27	.37	1.25	.41	1.37	.43	1.44	.47	1.82	.81	7.220**
5. PA	3.48	.91	3.40	.93	3.44	.74	3.15	.88	3.02	.92	1.612
Clima escolar											
6. Apoyo	4.57	.54	4.53	.60	4.58	.42	4.60	.33	4.41	.35	.411
7. Estructura	4.55	.55	4.42	.61	4.60	.41	4.52	.43	4.47	.60	1.556
8. CE	4.07	.62	4.01	.63	4.24	.53	4.11	.52	4.46	.37	2.771*

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. Estado civil 1= < Soltero(a), 2= Casado(a), 3= Unión Libre, 4= Separado(a)/ Divorciado(a) 5= Viudo(a) 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

Para la posevaluación, entre los datos más significativos se observa para las prácticas de evasión fueron más altas para los docentes viudos, de igual forma que en el pretest para las prácticas enfocadas en el agresor, entre las más altas estuvieron los docentes solteros y además también estuvieron los docentes en unión libre. En el caso de las prácticas de búsqueda de apoyo fue más alto para los docentes solteros (Tabla 5). Entre las diferencias entre la preprueba, se observa que si fueron significativas la dimensión de prácticas autoritarias (2.940*) y prácticas enfocadas en el agredido (2.998*), en cambio, en la posevaluación fue significativa la dimensión prácticas de búsqueda de apoyo (4.592*) y prácticas de evasión (7.220**), para las semejanzas se observa cómo fue significativo para ambas evaluaciones la dimensión de prácticas de enfocadas en el agredido (preprueba 8.478** posevaluación 4.361*) y compromiso del estudiante (preprueba 2.489*, posevaluación 2.771*).

Para la variable de tipo de contrato del pretest, se observa que para las prácticas de evasión se encuentran más altas para los docentes que tienen otro tipo de contrato, para las prácticas enfocadas en el agredido fueron más altas para los docentes con plaza, en el caso de las prácticas enfocadas en el agredido, de igual forma fueron altas para los docentes que tenían plaza o eran interinos. Para la dimensión de apoyo fue significativamente más alta para los docentes interinos (Tabla 6).

Tabla 6

Análisis de varianza simple acciones docentes y clima escolar con respecto al tipo de contrato de los docentes preprueba.

Dimensión	1 Pre Plaza		2 Pre Interino		3 Pre Comisionado		4 Pre Otro		ANOVA
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Prácticas docentes									F (3, 489)
1. PEAD	3.60	.74	3.53	.73	3.09	.69	3.23	.65	4.687*
2. PEAS	4.27	.65	4.29	.64	3.84	.62	3.66	.96	6.632**
3. PBA	4.26	.61	4.31	.64	4.10	.58	4.31	.66	.743
4. PE	1.28	.46	1.14	.33	1.72	.40	1.77	.32	14.225**
5. PA	3.37	.90	3.36	1.10	2.96	.67	3.02	.78	2.169
Clima escolar									
6. Apoyo	4.55	.46	4.64	.45	4.34	.51	4.08	.33	6.406**
7. Estructura	4.48	.52	4.53	.48	4.42	.70	4.45	.41	.328
8. CE	4.06	.62	4.09	.59	4.29	.45	4.20	.49	1.399

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. tipo de contrato 1= plaza, 2= interino, 3= comisionado, 4= Otro. 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

Tabla 7

Análisis de varianza simple acciones docentes y clima escolar con respecto al tipo de contrato de los docentes posevaluación.

Dimensión	1 Post Plaza		2 Post Interino		3 Post Comisionado		4 Post Otro		ANOVA
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Prácticas docentes									F (3, 489)
1. PEAD	3.82	.74	3.83	.74	3.51	.60	3.40	.31	2.708*
2. PEAS	4.38	.63	4.48	.62	3.96	.64	4.02	.48	5.601*
3. PBA	4.26	.62	4.31	.63	4.27	.59	4.43	.48	.368
4. PE	1.27	.42	1.21	.35	1.85	.35	1.64	.45	19.927**
5. PA	3.42	.90	3.48	.98	3.05	.77	2.83	.84	3.090*
Clima escolar									
6. Apoyo	4.55	.54	4.68	.62	4.45	.33	4.10	.56	4.055*
7. Estructura	4.47	.56	4.53	.67	4.51	.43	4.38	.51	.324
8. CE	4.04	.61	4.09	.69	4.18	.48	4.27	.40	.914

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. tipo de contrato 1= plaza, 2= interino, 3= comisionado, 4= Otro. 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

En el caso de la posevaluación, para las prácticas de evasión fueron más altas para los docentes que eran comisionados, seguidos para los que tenían otro tipo de contrato; en el caso de las prácticas enfocadas en el agredido y en el agresor, se observa mayores valores para los docentes que tienen plaza o son interinos. Por último, para la dimensión de apoyo se observan valores más altos para los docentes interinos, coincidiendo con los valores del

pretest (Tabla 7). Entre las similitudes entre la preprueba y la posevaluación se observa como mantuvieron casi las mismas dimensiones en ser significativas, entre las diferencias más relevantes se observa la dimensión de prácticas de evasión (preprueba 14.225**, posevaluación 19.927**), prácticas de enfocadas en el agresor (preprueba 6.632**, posevaluación 5.601*) y apoyo (preprueba 6.406**, posevaluación 4.055*).

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo determinar las diferencias del clima escolar percibido y las acciones de los docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares, a través del antes y después del PNCE, con el fin de evaluar su eficacia. A través de los análisis descriptivos se observa que, si existe un incremento con respecto a las medias entre el antes y el después, en general en las dimensiones de prácticas docentes. De manera más general, a través de los resultados de la prueba t de Student se observa que se cumplió de manera parcial con el objetivo establecido, debido a que si hubo diferencias significativas, sin embargo, solo ocurrió en las dimensiones de prácticas enfocadas en el agredido y en el agresor; estos resultados coinciden con la investigación de [Usó et al. \(2016\)](#), quienes al evaluar una intervención de programa contra el acoso escolar, observaron una mejoría en las prácticas en beneficio a las víctimas, como disminución de número de agresores; por ello es importante el papel del docente, el cual estará interactuando activamente con el grupo de alumnos, además de ser un agente influyente en la percepción del clima escolar, esto quiere decir que aunque las dimensiones del clima escolar no presentaron cambios significativos, se verán afectadas con el aumento de las dimensiones en las que si hubo cambios gracias a la intervención ([Shephard et al., 2015](#)). De igual forma, investigaciones similares mencionan mientras mejores sean las prácticas docentes contra el acoso escolar, el clima escolar aumentará respectivamente ([Baldsnes, 2020](#); [Coyle et al., 2022](#)).

De acuerdo con los resultados de los análisis de varianza, de acuerdo por la variable de edad, los docentes jóvenes menores de 25 años o de 25 a 30 años son más propensos a ignorar situaciones de acoso escolar, aun así, son quienes presentan mayor percepción al compromiso del estudiante ([Navarro et al., 2021](#); [Sandoval et al., 2021](#)). Con respecto a la variable de estado civil, no se observan diferencias en las prácticas contra el acoso escolar, sin embargo, el ser viuda/o reporta mayores índices de ignorar las situaciones de acoso ([Navarro et al., 2021](#); [Sandoval et al., 2021](#)). Por último, para la variable de tipo de contrato se observa que existe mayor disposición en los docentes en evitar las situaciones de acoso y proporcionar un apoyo directo para las víctimas o agresores, quienes cuentan con plaza o son interinos ([Juárez et al., 2015](#)); estos resultados son similares con la investigación de [Reyes et al. \(2016\)](#), quienes al evaluar la variable de liderazgo distribuido se observa que algunos de los atributos con los que se relaciona, es que sean directivos femeninos, sean mayores de edad y además posean un posgrado, es importante porque se destaca que el liderazgo directivo como un factor que influye positivamente para la convivencia escolar y a la disminución de prácticas de acoso ([Rodríguez et al., 2021](#)).

Por lo tanto, se concluye que el PNCE si ayudo a mitigar los efectos del acoso escolar, tomando en cuenta las prácticas enfocadas en el agredido y en el agresor, por ende, se hace énfasis en la importancia que tienen los docentes ante las agresiones entre pares, debido a que son el principal actor que se relaciona con los estudiantes, se presentan como una figura de confianza ante las víctimas de acoso y un mediador para los agresores ([De Luca et al., 2019](#)).

4.1 Limitaciones y prospectiva

El presente estudio, presentó algunas limitaciones, la primera de ellas se muestra en el diseño, ya que consta de un diseño de tipo preexperimental, esto quiere decir que no permite establecer relaciones causales entre las variables, por ello una recomendación sería realizar análisis con un diseño estricto en el control de variables (García-Montalvo, 2013). Se sugiere en futuras investigaciones realizar diseños experimentales y longitudinales, debido a que este tipo de diseño presenta validez interna de las investigaciones y son ideales para probar la eficacia y efectividad de las intervenciones (Zurita et al., 2018). Otra de las limitantes, resulta en la composición de la muestra, debido a que esta se compone de docentes de una región específica de México, además de tomar en consideración que pertenecieran a un contexto específico; lo que dificulta la generalización de los hallazgos a otras regiones del país.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos por Mendoza y Pedroza (2015), se observa que, a través de la aplicación de un programa de intervención contra el acoso escolar enfocado en los docentes, fue efectivo como una medida para mitigar la problemática, haciendo énfasis en la adquisición de estrategias docentes, que permita controlar las conductas negativas de los alumnos. Por otro lado, para mitigar las conductas de acoso, tanto de forma tradicional como cibernética, se considera importante que los programas de intervención consideren el desarrollo de la inteligencia emocional como una mejor forma de manejar la conducta entre alumnos (Carbonell y Cerezo, 2019).

Durante el abordaje de este estudio, se hace énfasis en la importancia de seguir evaluando programas de intervención educativa, esto con el fin de garantizar la efectividad de estos, debido a su importancia como una medida para ayudar a disminuir los efectos del acoso escolar, en este caso en poblaciones que se caractericen por pertenecer en zonas conflictivas. Además de promover programas en los cuales se incluyan la adquisición de habilidades y herramientas para los docentes como también para los alumnos.

Agradecimientos

Se agradece a la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora por su anuencia y apoyo operativo para realizar las visitas a las escuelas primarias. A los profesores y alumnos por su tiempo y solidaridad.

Referencias

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., y Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of school violence*, 18(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>.
- Andino-Jaramillo, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>.
- Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2017). *BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2017*. BAESVIM. <http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Analisis>.
- Baraldsnes, D. (2020). Bullying prevention and school climate: Correlation between teacher bullying prevention efforts and their perceived school climate. *International Journal of Developmental Science*, 14(3-4), 85-95. <https://doi.org/10.3233/DEV-200286>.
- Bonet, A., Alguacil, M., Escamilla, P., Pérez, C., y Aguado, S. (2022). Estudio comparativo de género sobre el acoso escolar: estrategias y acciones. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (44), 45-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88111>.

- Burguer, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Baumna, S., y Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (4th ed.). Routledge.
- Carbonell, N., y Cerezo, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research*, 5(1), 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7043135>.
- Cardoso, E. O., Ramos-Mendoza, J. R., y Tejeida, R. (2009). Evaluación de programas educativos desde la perspectiva de los sistemas suaves: Propuesta metodológica. *Revista Universidad EAFIT*, 45(155), 30-44. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/16768>.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>.
- Comellas, M. J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 289-300. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4932258.pdf>.
- Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década, CIDPA Viña del Mar*, 15(1), 11-52. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>.
- Coyle, S., Weinreb, K.S., Davila, G., y Cuellar, M. (2022). Relationships Matter: The Protective Role of Teacher and Peer Support in Understanding School Climate for Victimized Youth. *Child Youth Care Forum*, 51, 181–203. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09620-6>.
- De Agüero, M. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista Digital Universitaria*, 21(4), 1-15. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.2>.
- De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in psychology*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>.
- Dorio, N. B., Clark, K. N., Demaray, M. K., y Doll, E. M. (2020). School climate counts: A longitudinal analysis of school climate and middle school bullying behaviors. *International journal of bullying prevention*, 2(4), 292-308. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00038-2>.
- García-Montalvo, J. (2013). Evaluación de la eficacia de las intervenciones educativas y transparencia: La importancia de los experimentos aleatorizados. *Revista del Consejo Escolar del Estado, Transparencia y Mejora de la Educación*, 2(3), 75-82. http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n3art_jose_garcia_montalvo.pdf.
- Gutierrez, E., y Sánchez, A. (2022). Clima escolar y trabajo colegiado en una modalidad virtual en una institución educativa pública. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 168-182. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.009>.
- Hancock, G., Stapleton, L., y Mueller, R. (2019). *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences*. Routledge.
- Huang, F. L., Cornell, D. G., Konold, T., Meyer, J. P., Lacey, A., Nekvasil, E. K., Heilnrun, A., y Shukla, K. D. (2015). Multilevel Factor Structure and Concurrent Validity of the Teacher Version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of School Health*, 85(12), 843–851. <https://doi.org/10.1111/josh.12340>.

- Juárez, D., Vargas, P., y Vera, J. Á. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, (6), 15-27. https://ri.iberomex.mx/bitstream/handle/iberomex/1977/JBD_Art_04.pdf?sequence=1.
- Katz, M. (2006). *Multivariable analysis*. Cambridge University Press
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Open Lecture on Statistics*, 38(1),52-54. <http://dx.doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>.
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Revista Universitas Psychologica*, 13(2), 15-25. <http://www.redalyc.org/pdf/647/64733438025.pdf>.
- Mäkelä, T., y López, B. (2018). Programa de convivencia y anti-acoso escolar KiVa: Impacto y reflexión. *Anales de la Fundación Canis Majoris*, 2(2), 234-258. <http://canismajoris.es/wp-content/uploads/Revista-Anales-FCM-2017-INTERACTIVO.pdf>.
- Marchena, C. E. (2019). Estrategias de afrontamiento y perspectivas de solución de la comunidad educativa frente al acoso escolar (bullying) en Lima urbana 2014-2015. *PsiqueMag*, 8(1), 25-37. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/185>.
- Massé, C. E., y Torres, E. (2020). La mediación educativa en el estado de México como solución a la violencia en el ámbito escolar. *Antropología Experimental*, (20), 379-390. <https://doi.org/10.17561/rae.v20.27>.
- Medina, J. Á., y Reverte, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 97-110. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837medina9>.
- Mendoza, B., y Pedroza, F. J. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva. *Acta de investigación psicológica*, 5(2), 1947-1959. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(15\)30015-6](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(15)30015-6).
- Misad, K., Misad, R., y Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 2(2), 7-24. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001>.
- Moreno, C., Díaz, A., Cueva, C., y Bravo, I., (2011). Clima escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-89. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/27647>.
- Müggenburg, V., y Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1) ,35-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358741821004>.
- Navarro, C. D., Fregoso, D., Vera, J.A., y Bustamante, I. A. (2021). Panorama de Violencia entre Adolescentes, Clima y Convivencia Escolar en Escuelas Secundarias vulnerables en el Noroeste de México. En: S., Grubits, E., Oliveira, J. A. Vera, (eds.) *Violência, Gênero e Populações Vulneráveis.*, (pp. 441-470). Editora UCDB.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA students' well-being*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>.
- Ordóñez, M., y Prado, K. (2019). Bullying y cyberbullying escolar en niños y jóvenes adolescentes: un estudio de caso. *Maskana*, 10(2), 32-41. <https://doi.org/10.18537/mskn.10.02.04>.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>.
- Palacio, C., Rodríguez, L. J., y Gallego, A. M. (2019). Sentimientos y pensamientos de jóvenes frente al acoso escolar: el suicidio como una alternativa. *Revista eleuthera*, (21), 34-47. <https://doi.org/10.17151/elev.2019.21.3>.
- Reyes, A. C., Valdés, A. A., y Tánori, J. (2016). Relación entre el liderazgo distribuido y las prácticas de gestión de la convivencia escolar. En: J. A. Vera y A. A. Valdés (Cords.). *La Violencia Escolar en México. Temática y Perspectivas de Abordaje*. (pp. 163-180). AM Editores.
- Rodríguez, C. K., Ruiz, A. E., y Morales, N. (2021). Gestión directiva para la Convivencia escolar. *Congreso nacional de investigación sobre educación normal*. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1682-1222-Ponencia-doc.pdf>.
- Sandoval, A. P., Encinas, A. P., Gutiérrez, Y. L., y Vera, J. A. (2021). Liderazgo directivo: su relación con apoyo institucional y eficacia colectiva ante situaciones de conflicto. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 10(7), 69-84. <https://doi.org/10.51896/caribe/MUTX4993>.
- Sarasola, M., y Ripoll, J. C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso. Revista de educación*, (42), 51-72. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193466>.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar*. Secretaría de Educación Pública. https://recreadigital.jalisco.gob.mx/recursos/wp-content/uploads/2020/07/pace_guia_para_el_docente.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Documento base del programa nacional de convivencia escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414833/Documento_base_del_Programa_Nacional_de_Convivencia_Escolar_para_Autonom_a_Curricular_ciclo_2018_final.docxlo.pdf.
- Secretaría de Seguridad Pública (2017). *Análisis comparativo de incidencia delictiva y llamadas 2017*. Secretaría de Seguridad Pública. <http://sspsonora.gob.mx/index.php/analisis-estadistico-municipal.html>.
- Shephard, B., Ordóñez, M., y Mora, C. (2015). Estudio descriptivo: programa de prevención y disminución del acoso escolar—"bullying". Fase diagnóstica: prevalencia. *Revista Médica HJCA*, 7(2), 155-161. <https://revistamedicahjca.iess.gob.ec/ojs/index.php/HJCA/article/view/345>.
- Tánori, J., Vera, J. A., Bautista, G, y Durazo, F. F. (2022). Clima escolar, estilos de enfrentamiento del personal de apoyo y percepción estudiantil de violencia escolar. *Diálogos sobre educación*, (24), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1042>.

- Treviño, E., Place, K., y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>.
- Usó, I., Villanueva, L., y Adrián, J. E. (2016). Impact of peer mediation programmes to prevent bullying behaviours in secondary schools. *Infancia y aprendizaje*, 39(3), 499-527. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189122>.
- Valdés, Á. A., Martínez, B., y Carlos, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de psicodidáctica*, 23(1), 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>.
- Varela, J. J., Savahl, S., Adams, S., y Reyes, F. (2020). Examining the relationship among bullying, school climate and adolescent well-being in Chile and South Africa: A cross cultural comparison. *Child Indicators Research*, 13(3), 819-838. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09648-0>.
- Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 15(1), 113-129. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v15n1/1794-99-98-dpp-15-01-113-129.pdf>.
- Yang, A., y Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724>.
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., y Schubarth, W. (2018). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642-668. <https://doi.org/10.1177%2F0272431618780423>.
- Wang, W., Zhang, H., Lopez, V., Wu, V. X., Poo, D. C. C., y Kowitlawakul, Y. (2015). Improving awareness, knowledge and heart-related lifestyle of coronary heart disease among working population through a mHealth programme: study protocol. *Journal of advanced nursing*, 71(9), 2200-2207. <https://doi.org/10.1111/jan.12668>.
- Zhang, H., Jiang, Y., Nguyen, H. D., Choon, D. C., y Wang, W. (2017). The effect of a smartphone-based coronary heart disease prevention (SBCHDP) programme on awareness and knowledge of CHD, stress, and cardiac-related lifestyle behaviours among the working population in Singapore: a pilot randomised controlled trial. *Health and quality of life outcomes*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12955-017-0623-y>.
- Zurita, J., Márquez, H., Miranda, G., y Villasís, M. (2018). Estudios experimentales: diseños de investigación para la evaluación de intervenciones en la clínica. *Revista alergia México*, 65(2), 178-186. <https://dx.doi.org/10.29262/ram.v65i2.376>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).