

Violencia y clima escolar: valoración del programa PNCE en escuelas primarias de Sonora

Violence and school climate: evaluation of the PNCE program in primary schools in Sonora

 José Ángel Vera Noriega¹

 José Luis Montoya Aguilar²

 Jesús Tanori Quintana³

Resumen: El objetivo es evaluar el efecto de la implementación del PNCE en relación con el clima escolar y la percepción de violencia en primarias de Sonora. Se realizó la prueba t Student y una regresión logística, se encontró que el clima escolar se relaciona significativamente con el nivel de violencia escolar, el PNCE ejerce resultados significativos positivamente al ser aplicado.

Palabras clave: institución educativa, nivel básico, percepción de violencia, profesores.

Abstract: The objective is to assess the effect of the implementation of the PNCE on the school climate and the perception of violence in primaries of Sonora state. The t Student test and a logistic regression were performed, the school climate was found to be significantly related to the level of school violence, the PNCE exerts significant results positively when applied.

Keywords: educational institution, basic level, perception of violence, teachers.

Recepción: 19 de mayo de 2021

Aceptación: 28 de diciembre de 2021

Forma de citar: Vera, J.A., Montoya, J.L. y Tanori, J. (2021). Violencia y clima escolar: valoración del programa PNCE en escuelas primarias de Sonora. Voces de la educación 6(12), pp. 216-237.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C., email: avera@ciad.mx

² Instituto Tecnológico de Sonora, email: joseluismontoya025@gmail.com

³ Instituto Tecnológico de Sonora, email: jesus.tanori@itson.edu.mx

Violencia y clima escolar: valoración del programa PNCE en escuelas primarias de Sonora

Introducción

La violencia en las instituciones educativas no es algo novedoso. Desde finales del siglo pasado se han realizado diversas investigaciones enfocadas en conocer sus determinantes, de qué manera afecta el contexto escolar y cómo prevenirla (Prieto, 2005; Pacheco-Salazar, 2018; Ressayet, 2016; Shapira-Lishchinsky y Rosenblatt; 2010; Tajasom y Ahmad, 2011).

La violencia escolar es considerada como un fenómeno de salud que ha afectado de manera mundial (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2014; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017). Alrededor de 246 millones de niños y jóvenes han sido víctimas de la violencia dentro y fuera de los planteles educativos y el 23% de estudiantes de primaria han sido víctimas de esta problemática alrededor de la escuela.

La violencia entre estudiantes afecta el desarrollo académico y psicosocial de los involucrados, por ejemplo, se reporta en las víctimas una pérdida del sentido de pertenencia a la escuela, trastornos emocionales e intentos de suicidio (Sapién-Zúñiga, et al., 2019).

La violencia escolar se entiende como “cualquier acto intencionado que cause daño dentro de la institución educativa o evento organizado por esta, pudiendo ser ejercida o padecida por cualquier miembro de la comunidad educativa” (Guerra et al., 2011, p. 2). Se clasifica según las formas en la que se manifiesta en violencia física, verbal y psicológica (Romera et al., 2011). Esta se puede presentar de múltiples formas y entre los distintos actores educativos: alumnos, maestros, prefectos, directivos, conserjes y padres de familia (García-Montañez y Ascencio-Martínez, 2015).

El problema de la socialización en las primarias

Las investigaciones de la violencia en el contexto escolar declaran que esta forma parte de un problema de socialización caracterizado por factores psicosociales (Chávez-González, 2017; Jurado-Montelongo, 2016; Postigo et al., 2013). La relación entre la socialización y la educación es algo que se ha estudiado desde hace tiempo, es por ello que existen indicadores

que abordan la socialización como parte de un aprendizaje en el uso de actitudes, valores y normas que llevan al estudiante a desarrollarse en el medio social (García-Peñalvo, 2016).

Valle-Barbosa, et al. (2019) mencionan que existe mayor prevalencia de violencia en estudiantes preadolescentes (9 a 13 años) e indican que un 41.9 % de alumnos reportan sufrir violencia dentro del plante, 44% de estudiantes ha participado en alguna riña al interior del plantel, 11% reporta haber robado algo dentro del plantel y un 14% menciona haber sido dañado física y psicológicamente por algún compañero (Díaz, 2012). De esta manera se afirma que existe un mayor porcentaje de estudiantes provenientes de entornos socialmente vulnerables que comúnmente se ven involucrados en situaciones de violencia.

Por su parte, Rasset (2016) asegura que México en el 2014 se posicionó como el país con mayor incidencia de violencia en las escuelas primarias y secundarias, teniendo un efecto negativo en 18 millones 781 mil 875 alumnos, de manera que este fenómeno forma parte de las tantas formas de violencia presentes en el entorno escolar (López et, al., 2019; Olweus, 2007).

Los problemas de socialización surgen desde un entorno de aprendizaje donde las normas y reglas de convivencia logran influir de una manera positiva o negativa, de tal manera que las actitudes respecto a la violencia son acciones aprendidas. Es por ello, que el ser humano busca resolver situaciones por medio del aprendizaje por observación (Galindo-Rodríguez et al., 2017).

La socialización en la educación básica, específicamente en nivel primaria, es clave para un buen desarrollo al entrar en la adolescencia, sin embargo, la violencia percibida o ejercida es un obstáculo para una sana convivencia (Moreno-Sánchez y Márquez-Vázquez, 2016).

El papel de clima escolar en el contexto educativo.

Cornejo y Redondo (2001) definen el clima escolar como la percepción de los miembros de una institución educativa en relación con el ambiente en el cual se desarrollan (p. 6). Este es relevante para la sana convivencia, debido a que no solo promueve bienestar escolar, sino que también promueve una cultura de paz y difusión de valores sociales (Milicic, 2001; UNESCO, 2017; Treviño et al., 2012).

Existen estudios que asocian en clima escolar con la violencia dentro de los planteles educativos (Cardozo, 2020; Herrera-Mendoza y Rico, 2015). Estos mencionan que un ambiente escolar adecuado propicia una buena calidad en el entorno de aprendizaje (Campos-Ancalle, 2020). Por otra parte, la presencia de un clima poco favorable resulta en consecuencias como la violencia dentro del plantel educativo que afectan la calidad en el aprendizaje del estudiante (Cook, et al., 2010).

El clima de cada plantel es producto de su convivencia escolar (Leria-Dulčić y Salgado-Roa, 2019). La existencia de relaciones interpersonales positivas amplía las oportunidades de desarrollo social, emocional y aprendizaje (Martínez, Robles, Utria y Amar, 2014).

El clima escolar tiene un afecto en la relación entre pares. Según una investigación llevada a cabo en México, alrededor del 25 % de los estudiantes de educación básica que participaron resultaron ser parte del grupo de víctimas y/o agresores en alguna situación de violencia en el plantel; por otro lado, un 47 % menciona que la relación con los profesores y sus compañeros es un factor determinante en dichas situaciones (Haro-Solís y García-Cabrero, 2014).

Programas preventivos y su efecto en la violencia y el clima escolar.

La efectividad de los programas se realiza a través de evaluaciones cuyo propósito consiste en realizar análisis sistemáticos objetivos de dichas intervenciones, así como acciones de tipo federal, intervenciones y políticas públicas, encaminadas a resolver y evaluar la eficacia y pertinencia de sus propósitos (Cardoso, et al., 2009; Yang y Salmivalli, 2015).

La evaluación sirve para conocer los resultados referentes al impacto de programas sobre aquellas personas a quienes se destina (Krishna, 2018). Esta tarea evaluativa no solo incumbe al sector gubernamental, sino también al sector académico-científico en ciencias sociales, esto por las posibles repercusiones e impacto del sector directamente favorecido (Ayala-Carrillo, 2015; García-Montañez y Ascencio-Martínez, 2015)

De acuerdo con algunos autores (Wang et al., 2015; Zhang et al., 2017) existen algunas similitudes entre los diseños de investigación para evaluar un programa como, por ejemplo: contar con más de una medición o incluir un grupo control para establecer

comparaciones. De esta manera realizar una evaluación sistemática y objetiva que mida los efectos que las estrategias, materiales y acciones tienen en las variables que pretenden impactar por medio de este tipo de diseño.

En Europa se han reportado diferentes estudios (Debarbieux y Blaya; 2010; Rey y Ortega, 2011; Romero, 2007) enfocados en probar la efectividad de distintos programas, tal es el caso del Programa Educativo Para la Prevención del Maltrato Entre Escolares en Andalucía, Guía de Supervisión de las Relaciones de Convivencia y Disciplina en los Centros en Asturias y El Plan Aragonés de Convivencia. Estas intervenciones fueron probadas por medio de un enfoque de investigación-acción, aplicándose mediante cuestionarios y encuestas administradas indicando que las agresiones disminuyeron considerablemente.

En Finlandia se ha replicado una intervención que fue elaborada en una universidad (University of Turko); su nombre es KIVA, este programa hace énfasis en los actores que participan en la violencia y centra su atención en tratar que los observadores sean los que detengan el acoso. En una evaluación de prueba-post-prueba se ha encontrado efectividad en la disminución de la violencia y el bullying en un 36 %, así mismo se encontró que es posible mejorar las estrategias de dicha intervención y aplicarse en otros contextos (Yang y Salmivalli, 2015).

Programa Nacional de Convivencia Escolar en México (PNCE)

En México, una de las iniciativas gubernamentales con gran amplitud para combatir la problemática de la violencia en los planteles de educación básica, fue el Programa Nacional de Escuela Segura (Reyes-Angona et al., 2018). En su evaluación logró probar su efectividad y eficacia en la disminución del acoso escolar, sin embargo, una de sus deficiencias fue dejar de lado la promoción de una sana convivencia.

Desde el año del 2016, en la educación básica en México, surge el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Este programa tiene como objetivo básico favorecer la creación de un ambiente de convivencia armónica y pacífica para evitar un contexto de violencia escolar en escuelas públicas de educación primaria, creando así condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP]. 2016a).

El PNCE involucra a toda la comunidad escolar. En nivel primaria consiste en la impartición de talleres, por parte de docentes, sobre autoestima y regulación de emociones, así como orientación para establecer el dialogo, seguir reglas y acuerdos. Aquí también se explora el papel de la familia en diferentes ámbitos del desarrollo. Para los niveles de quinto y sexto grado se exploran a profundidad los ejes de formación y el manejo y resolución de conflictos poniendo mayor énfasis en la dinámica de las relaciones entre pares (SEP, 2015). El tiempo de duración del programa en general es de tres meses con 12 sesiones de 50 minutos, impartidos por un profesor o profesora, que usualmente es el docente o tutor de cada grupo, donde los temas son diferentes según el grado y cada tema se investiga por el grupo, se planea y se organiza el producto final a presentar en una feria de la convivencia.

En 2018 se realizó en una evaluación del PNCE de manera virtual, esto a partir de una muestra de 4,998 docentes de 29 estados del país por medio de un instrumento encargado de medir el clima escolar y otro para medir la percepción de convivencia, de esta manera se encontró una mejora en el clima, así como una mayor percepción de los docentes acerca de una sana convivencia (SEP, 2016b). Tras esta aplicación se encontró que los estudiantes y docentes reconocen el beneficio de este tipo de intervenciones y las mejoras que se pueden implementar. Por lo tanto, es necesario aplicar una evaluación donde se involucre a todos los actores educativos (Chaparro, et al., 2019).

Es imprescindible implementar y dar seguimiento a programas como el PNCE, ya que resulta de vital importancia para lograr los propósitos nacionales para garantizar el desarrollo integral de niños y adolescentes (Freedman, 2018).

Contextualización del problema

La problemática de la violencia escolar y el cómo combatirla es y será uno de los grandes temas a abordar de la investigación educativa. Tanto en Europa como en Estados Unidos se han consolidado estudios enfocados en la evaluación de iniciativas y programas encargados hacerle frente a la violencia en los planteles educativos (Gómez-Mármol, et al., 2017). En México estos estudios son escasos (Chaparro, et al., 2019; Reyes-Angona et al, 2018; Pérez, et al., 2019) debido a que estas intervenciones dependen de apoyo gubernamental y solo son llevadas a cabo mientras no haya cambio de administración federal, no llegando a ser consolidadas como para ser evaluadas y analizar su posible efectividad (Ligero, 2016).

El presente estudio surge de la necesidad y de las limitantes para la evaluación de programas de intervención en México (Cerdeña, et al., 2019; Chaparro et al., 2019; Pérez et al., 2019), con el cual se espera generar un aporte al conocimiento, pues a pesar de la evidencia empírica que existe sobre la influencia del clima escolar, sobre los niveles de violencia, los estudios que relacionan estos constructos son escasos (Bravo-Sanzana et al., 2017; Chávez-González, 2017). De forma particular, en el estudio se evalúa el efecto del PNCE en el clima escolar en escuelas primarias públicas de Sonora, México, sin embargo, se busca conocer más acerca del problema de la violencia como obstáculo de la sana convivencia escolar en las escuelas primarias. Este estudio se focaliza en fortalecer la evidencia de implementar programas e iniciativas dirigidas a mejorar el clima escolar, la convivencia y el nivel de violencia en las escuelas primarias.

Es importante reconocer que la violencia es un problema vigente, un factor de riesgo que puede derivar en la presencia de trastornos de conducta y/o psicológicos detonando el aumento de problemas de salud, los cuales son causantes de afectaciones en el aprendizaje y deterioran la calidad de la educación. Todo lo descrito evidencia un entorno social poco favorable para el buen desarrollo del proceso educativo (Pacheco-Salazar, 2018; Shapira-Lishchinsky y Rosenblatt; 2010), de esto deriva el propósito de esta investigación: evaluar el efecto de la implementación del PNCE en relación con el clima escolar y la percepción de violencia en primarias de Sonora.

MÉTODO

El presente estudio expone un diseño pre experimental (pre y postprueba) de un solo grupo. En este caso, se evaluó antes de la implementación de un programa nacional para combatir las agresiones dentro y fuera de las escuelas, para después administrar una prueba para medir los efectos de la implementación (Gall et al., 2007). Este tipo de diseños analiza una sola variable, no hay un control de variables y no existe la manipulación de la variable independiente, por lo tanto, este diseño funciona como ensayo para experimentos con mayor rigidez (Labrador et al., 2006; Olmos-Migueláñez et al., 2018).

Participantes

La población del estudio corresponde a estudiantes de primaria del Estado de Sonora. Algunos de los criterios para seleccionar a los participantes, según el Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2019) son: que la escuela de educación básica corresponda al subsistema público, excluyendo a las de tipo multigrado y comunitaria; la escuela se ubique en un sector con reportes e incidencias de violencia: violencia intrafamiliar, omisión de cuidados, negligencia, abuso físico, psicológico, sexual, drogadicción e incumplimiento de obligaciones. Para ello se analizaron estadísticas de incidencias de reportes de violencia, datos proporcionados por el mismo organismo.

Se seleccionaron 3164 estudiantes de quinto y sexto grado de 89 escuelas primarias públicas del Estado de Sonora, de esta muestra se seleccionaron de manera intencional aquellos estudiantes que perciben violencia y aquellos que no la perciben con la finalidad de realizar un análisis de regresión logística y determinar cuánto predicen las dimensiones del clima escolar a la percepción de violencia antes y después. De esta manera resultaron 1884 estudiantes que si perciben violencia (58.3%) y 1320 estudiantes que no perciben violencia (41.7%), pertenecientes a escuelas de seis municipios (Nogales 15.8%, Caborca 11.9%, Hermosillo 26.9 %, Cajeme 13.7 %, Guaymas 14.1% y Navojoa 17.5%). Del total 1517 fueron hombres (47.9%) y 1647 mujeres (52.1%).

Instrumentos

Violencia escolar.

La Escala General de Violencia fue la escala seleccionada para aplicarse, la cual evalúa el nivel general de percepción de violencia dentro de las instituciones académicas y la vida escolar (González et al., 2017). La pregunta que se utiliza como indicador general es la siguiente: ¿Cuál crees que es el nivel de violencia en tu escuela? Esto entre alumnos, maestros, de alumnos a maestros y entre otras personas involucradas en la vida académica. Se le pide que responda en una escala tipo Likert que va de muy bajo a muy alto, con cinco puntos a cada oración (Muy bajo =1, Bajo =2, regular =3, Alto =4 y Muy alto =5). Presenta un alfa de Cronbach de .74. La validez de constructo se realizó por medio del análisis factorial con solución de componentes principales y rotación Varimax. Aquí se constató que el

instrumento es una solución unidimensional que tiene una varianza explicada del 56%. Se realizó un análisis confirmatorio resultandos significativos los pesos factoriales; además, se obtuvieron covarianzas significativas de mediana intensidad. Se verifico el ajuste del modelo resultando indicadores de ajuste aceptables ($\chi^2 = 3.2$, $gl = 1$, $p = .000$; SRMR = .05; AGFI = .99; CFI = .99; RMSEA = .03 IC 90 [.017-.048]).

Clima escolar: Se utilizó la Escala de Clima Escolar que consta de 24 reactivos (Caso et al., 2011) con opciones de respuesta tipo Likert (1 = *nunca*, 2 = *casi nunca*, 3 = *a veces*, 4 = *casi siempre* y 5 = *siempre*). Los ítems se agruparon en cinco dimensiones: relación entre alumnos (*ejemplo*: “En esta escuela los alumnos nos llevamos bien”), relación alumno-profesor (*ejemplo*: “Los alumnos de esta escuela confiamos en nuestros profesores”), disciplina en el plantel (*ejemplo*: “En esta escuela exigen cumplir reglas de lo que debemos y no debemos hacer”), condiciones físicas del plantel (*ejemplo*: “Los baños de mi escuela están limpios”), y violencia dentro del plantel (*ejemplo*: “He recibido amenazas de algún estudiante de esta escuela”). Esto presentó un alfa de .85, donde se realizó un análisis factorial exploratorio por componentes principales con rotación oblimin obteniendo una varianza explicada de 49.6%. Se realizó también un análisis confirmatorio con el método de estimación de máxima verosimilitud, donde los pesos factoriales de los reactivos resultaron significativos se obtuvieron covarianzas significativas de baja intensidad entre los distintos factores. Se verificó el ajuste del modelo de cinco dimensiones de la escala para medir clima escolar en adolescentes, resultando indicadores de ajuste aceptables ($\chi^2 = 182.32$, $gl = 93$, $p = .000$; SRMR = .03; AGFI = .98; CFI = .98; RMSEA = .03 IC 90 [.033-.038]).

Procedimiento

En una primera fase de la investigación (preprueba) se realizaron las siguientes actividades: se solicitaron los permisos y autorizaciones en las escuelas seleccionadas, se organizó el trabajo de campo de la aplicación de los cuestionarios dirigidos a estudiantes y se conformó la base de datos correspondiente a esta esta etapa, donde el consentimiento informado consistió en invitar tanto a padres y estudiantes a participar en el levantamiento de los datos, firmando un documento donde aceptaban colaborar sin recibir remuneración económica u otros beneficios y afirmaban haber sido notificados de los objetivos de la investigación. Posteriormente se acudió otro día al plantel para retomar los consentimientos

informados y dar paso con la aplicación de los cuestionarios los cuales fueron aplicados en el salón de clases.

En la segunda fase del estudio correspondiente a la implementación del PNCE en las escuelas participantes, para primarias se incorpora un libro para cada grado con 24 lecciones y es el profesor quien lo desarrollará en los espacios curriculares que la escuela disponga. En esta última fase (posprueba) se aplicarán nuevamente los cuestionarios utilizados en la primera fase con la finalidad de comparar los resultados obtenidos luego de la intervención.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se realizaron análisis estadísticos para calcular frecuencias, medias y desviaciones estándar de las variables involucradas en el estudio, además de una prueba *t* Student para datos relacionados y, finalmente, se realizó una regresión logística para saber cuánto predicen las dimensiones del clima escolar a la percepción de violencia antes y después, además, se establece que la variable clima escolar produce cambios directos con la percepción de violencia en el contexto escolar, para ello, se utilizó el software SPSS versión 25.

RESULTADOS

Para los resultados de este estudio, primeramente, se realizó un análisis descriptivo de las variables, se obtuvieron las medias, desviaciones estándar, la asimetría y la curtosis.

Primero se realizó un análisis descriptivo de la percepción de violencia, donde se encontró que la media más alta se muestra en la violencia percibida entre los alumnos, mientras que la violencia expresada entre los maestros presenta la media más baja. Asimismo, en el análisis de la posprueba se puede observar una disminución en las medias, por lo tanto, una disminución en la percepción de violencia. Posteriormente se llevó a cabo una prueba *t de Student* para muestras relacionadas y en este caso se compararon los promedios de los niveles de percepción de violencia, indicando diferencias en todos los niveles. Además, el tamaño del efecto de las diferencias a través de la prueba de *d* Cohen's, son de un nivel medio con excepción del nivel de violencia de alumnos a maestros que presenta un nivel grande (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Resultados de la comparación pre y posprueba de la percepción de violencia percibida con el inventario de violencia escolar.

Dimensión del clima escolar	Preprueba		Posprueba		<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>				
Nivel de violencia entre alumnos	2.63	1.08	2.38	0.98	3164	11.05	.000	0.24
Nivel de violencia entre maestros.	1.45	0.92	1.30	0.69	3164	7.93	.000	0.18
Nivel de violencia entre alumnos a maestros.	1.73	1.00	1.58	0.85	3164	7.24	.000	0.66
Nivel de violencia entre maestros hacia alumno.	1.59	0.98	1.44	0.80	3164	7.36	.000	0.16
Nivel de violencia entre otras personas de la esc.	2.14	1.21	1.55	0.91	3164	23.3	.000	0.55

Fuente: Construcción personal a partir de base de datos.

En este estudio también se realizó un análisis descriptivo del clima escolar, donde se puede apreciar en la preprueba que la media más alta se muestra en la dimensión de Relación alumnos-profesor, mientras que la media más baja se ve reflejada en la dimensión Violencia en el plantel. Posteriormente, en el análisis del posprueba, se observa que no hubo un cambio significativo en las medias, debido a que se aprecia un cambio mínimo en la distribución de las medias de las dimensiones del clima escolar, después de esto se realizó una prueba *t de Student* para muestras relacionadas, y en este caso se compararon los promedios de las dimensiones de clima escolar: Relación entre alumno y profesor, Relación entre alumnos, Violencia en el plantel, Condiciones físicas del plantel y Disciplina escolar. Al momento de comparar las medias del pre- y posprueba, en todas las dimensiones de clima escolar existen diferencias. Además, como puede observarse, el tamaño del efecto de las diferencias a través de la prueba de *d* Cohen's, son de un nivel medio-grande con excepción de la dimensión de violencia en el plantel, por lo que se cumple con el criterio para afirmar que la diferencia entre las medias de los grupos no es falsa (Cárdenas y Arancibia, 2014) (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Resultados de la comparación pre y posprueba de la percepción de clima escolar.

Dimensión del clima escolar	Preprueba		Posprueba		<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>				
Relación alumno-profesor	4.15	0.80	4.15	0.79	3164	-0.92	.927	0.37
Relación entre alumnos	3.28	0.86	3.45	0.82	3164	-9.56	.000	0.87
Violencia en el plantel	2.07	1.02	1.96	0.95	3164	5.40	.000	0.20
Condiciones físicas del plantel	4.09	0.87	4.05	0.82	3164	2.48	.013	0.94
Disciplina escolar	3.98	0.82	3.92	0.80	3164	3.42	.001	0.49

Fuente: Construcción personal a partir de base de datos.

Regresión Logística

Se realizaron correlaciones Rho Spearman entre las dimensiones de clima escolar con la percepción de violencia general, debido a que seleccionaron dos variables continuas, generando una variable ficticia sobre aquellos estudiantes que perciben violencia y los que no la perciben, Esto, como paso previo para la regresión logística, de esta manera se muestran asociaciones significativas en todas los factores del clima escolar con la percepción de violencia indicando que todas presentan un nivel medio alto (ver Tabla 3).

Tabla 3

Resultados de la correlación de Rho Spearman entre el clima escolar y la percepción de violencia

	1	2	3	4	5	6
1. Relación alumno-profesor	-					
2. Relación entre alumnos	.46**	-				
3. Violencia en el plantel	-.18**	-.23**	-			
4. Condiciones físicas del plantel	.47**	.36**	-.20**	-		
5. Disciplina escolar	.49**	.35**	-.13**	.41**	-	
6. Percepción de violencia general	-.36**	-.37**	.32**	-.31**	-.24**	-

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

Fuente: Construcción personal.

Se realizó el análisis de regresión logística para saber cuánto predicen las dimensiones del clima escolar a la percepción de violencia antes y después, así mismo, dar respuesta a la pregunta de investigación considerando que el clima escolar produce cambios directos con la percepción de violencia en el contexto escolar. El modelo que integran las dimensiones del clima escolar explica un R^2 .26. La prueba de Hosmer-Lemeshow ($X^2 = 17.43$; $gl = 8$; $p = .030$) se puede observar que existen un aumento en el porcentaje de las dimensiones de Condiciones físicas del plantel y Disciplina escolar, indicando un alto nivel de pertenencia al grupo de percepción de violencia (ver Tabla 4).

Tabla 4

Resultados de la regresión logística entre los niveles de violencia percibido y las dimensiones del clima escolar.

Variable	B	SE	OR	95% CI	Estadístico de Wald	P
Relación alumno-profesor	-.147	.020	.86	[0.82-0.89]	51.868	.000
Relación entre alumnos	-.166	.019	.84	[0.81-0.87]	78.554	.000
Condiciones físicas del plantel	-.082	.018	.92	[0.88-0.95]	19.826	.000
Disciplina escolar	.139	.014	1.15	[1.11-1.18]	94.101	.000

Fuente: Construcción personal a partir de la base de datos.

Finalmente, el grupo de variables pertenecientes al Clima escolar permite clasificar correctamente el 67.6 % de los alumnos que perciben violencia en el plantel educativo, porcentaje cercano a 70% que indica un porcentaje aceptable al momento de establecer grupos ficticios. De esta manera, el nivel de correctitud es mayor para los alumnos que perciben violencia que a los alumnos que no la perciben.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como propósito evaluar el efecto de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE en relación con el clima escolar y la percepción de violencia en primarias de Sonora, de los resultados obtenidos se puede

comprobar la hipótesis planteada la cual establece que la variable Clima escolar produce cambios directos en la percepción de violencia en el contexto escolar.

Con respecto a la relación entre el clima escolar y la percepción de violencia se ha encontrado que está relacionado en la manera de percibir la violencia en los planteles educativos, existen algunos estudios que demuestran la relación entre ambas variables (Cardozo, 2020; Gázquez et al., 2011; Herrera-Mendoza y Rico, 2015). De igual manera, mencionan que si existe un clima escolar favorable esto se verá reflejado en un nivel bajo de violencia, por el contrario, si se presenta un clima escolar desfavorable el nivel de violencia será alto (Aron y Milicic, 2000; Moreno et al., 2011). El clima escolar es una parte importante en el desarrollo de una sana convivencia, es por ello que la existencia de elementos que fomenten buenas relaciones tanto entre pares, profesores y demás actores educativos lograra que se perciba un ambiente de menor violencia. (Cárdaba-García et al., 2020).

En relación con la percepción de violencia escolar, diversas investigaciones (Andrades-Moya, 2020; Baquedano y Echeverría, 2013; Calderón et al., 2018; Garza De La Vega, 2020;) demuestran que la violencia ejercida entre pares es el tipo de violencia que se percibe en mayor escala, indicando que la violencia donde se involucra el profesor se presenta en menor incidencia.

La problemática de la violencia en los planteles educativos ha dado pie a un *Conflicto escolar* (Gómez y Zurita, 2013; Veenstra et al., 2014), el cual se ha generado debido a diferentes factores, tales como el no implantar valores educativos y familiares en casa, la ausencia de la educación en el hogar, la normalización de las agresiones por los medios digitales dando origen a que las agresiones sean percibidas como una manera natural de relacionarse entre los pares.

En relación con el PNCE, los resultados muestran una efectividad de su aplicación, el cual busca promover la creación de un ambiente de convivencia armónica y pacífica en el contexto escolar con la intención de prevenir situaciones de acoso. Se muestra una relación significativa de la percepción de violencia y una mejora en la percepción de su convivencia. En su evaluación anterior (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2017). El programa indicó que debería mejorar la forma de implementación y el seguimiento, debido a que las estrategias planteadas no dieron el

resultado esperado. Este estudio permite reforzar lo reportado en anteriores evaluaciones, si bien se ve reflejado un resultado favorable acorde a los objetivos del programa, se sigue presentando las observaciones referentes a su implementación indicando un área de oportunidad para su mejora.

Este estudio permitió explorar la relación entre la percepción de violencia con el clima escolar a través de la evaluación del PNCE. Asimismo, permite reforzar futuras investigaciones que relacionen ambos constructos. Los resultados confirman de manera congruente la hipótesis planteada indicando que la existencia de un clima escolar favorable refleja menor nivel de violencia percibida en el plantel escolar.

Limitaciones

La presente investigación presentó algunas limitaciones. La primera de ellas se muestra en el diseño, ya que presenta un diseño de tipo preexperimental y este no permite establecer relaciones causales entre las variables, es por tal, que una estrategia para evaluar de manera contundente el programa sería realizar análisis con un diseño estricto en el control de variables y el uso de grupos control (García-Montalvo, 2013). Se sugiere en futuras investigaciones realizar diseños experimentales y longitudinales, debido a que este tipo de diseño presenta mayor grado de validez y son ideales para probar la eficacia y efectividad de las intervenciones (Zurita-Cruz et al., 2018). Existen otras variables del contexto escolar, además de las analizadas, que toma en cuenta el PNCE, las cuales, si se toman en cuenta para un análisis completo, podrían aportar resultados novedosos.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permitieron resaltar la importancia de llevar a cabo estrategias de intervención para combatir los problemas de violencia y acoso escolar en los planteles y de esta manera analizar las posibles causas del porqué se diferencian los niveles de violencia y clima escolar en los diferentes municipios, esto con la finalidad de conocer con más profundidad la metodología utilizada en las escuelas de estos lugares y retroalimentar el currículum del programa y su operatividad.

Se recomienda, para la organización del PNCE, la inclusión de acciones focalizadas para situaciones de violencia escolar, debido a que solamente se ubican en un nivel de

promoción y sensibilización, pero es necesario incluir acciones para solucionar y dar seguimiento a problemas que se presentan en las escuelas. También se sugiere a intervenir en variables asociadas a la convivencia y relacionar a profesores y demás actores, donde se analicen todos los niveles educativos en los que se lleva a cabo aplicación del PNCE o de futuros programas.

Referencias

- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en América Latina: una revisión de la literatura. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arón, A. y Milicic, N. (2000). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Andrés Bello.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11 (4), 493-509. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596036>
- Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2019). *BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2018*. <http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Analisis>
- Baquedano, C. y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: Experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-210>
- Bravo-Sanzana, M., Salvo, S., & Mieres-Chacaltanal, M. (2017). El clima social escolar en el logro de aprendizajes y el desarrollo integral, ¿cómo afecta a la salud mental de los niños y niñas? *Salud Pública de México*, 58 (6), 597-599. <https://doi.org/10.21149/spm.v58i6.7913>
- Calderón, N., Vera, J. y Llano, O. (2018). La violencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes de una escuela secundaria de Sonora, México. *Paideia, Revista de educación*. 62 (2), 107-125. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/23934>
- Campos-Ancalle, M (2020). Clima escolar y Libertad de Expresión en Adolescentes. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 18(1), 214-243. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612020000100009&lng=es&tlng=es.
- Cárdaba-García, R., Ovejero-de Pablo, M. y Soto-Cámara, R. (2020). Percepción del clima social en el aula por estudiantes de enfermería de tres facultades españolas. *Enfermería Universitaria*, 17(1). <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.645>.
- Cárdenas, C. y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G. Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología, *Salud y Sociedad*, 5(2), 210-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742475006>
- Cardoso, E., Ramos-Mendoza, J. y Tejeida, R. (2009). Evaluación de programas educativos desde la perspectiva de los sistemas suaves: Propuesta metodológica. *Revista Universidad EAFIT*, 45(155), 30-44. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21518651003>

- Cardozo, G. (2020). Incidencia del clima familiar y escolar en la conducta de ciberacoso: Estudio con adolescentes de Córdoba (Argentina). *Revista Iberoamericana De Psicología*, 13(1). <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/1629>.
- Caso, J., Chaparro, A., Díaz, C. y Urías, E. (2011). Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la Estrategia Evaluativa Integral 2010: Factores Asociados al Aprendizaje. *UEE Reporte Técnico 11 - 002*. México: Universidad Autónoma de Baja California. <http://uee.ens.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2011/UEERT11-002.pdf>
- Cerda G., Pérez C., Elipe, P., Casad, A. y Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista Psicodidáctica*, 24(1),46–52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>.
- Chaparro, A., Mora, N. y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>.
- Chávez-González, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el Altiplano mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 813-835. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300813&lng=es&tlng=es.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [México]. (2017). *Evaluación de diseño de Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México, D. F.: CONEVAL. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/234137/InformeFinal_S271.pdf
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytical investigation. [Predictores de acoso y victimización en la infancia y la adolescencia: una investigación meta-analítica], *Quarterly School Psychology*, 25(2), 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>.
- Cornejo, R. y Redondo, 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://www.semanticscholar.org/paper/el-clima-escolar-percibido>
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2010). Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 355-383). Alianza Editorial.
- Díaz, Y. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Psicología*, 12(1), 1–11. <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/bullying-acoso-escolar-elementos-de-identificacion-perfil-psicologico-y-consecuencias-en-alumnos-de-educacion-basica-y-media>.
- Freedman, S (2018). Forgiveness as an educational goal with at-risk. *Journal of Moral Education*, 3 (1), 342-367. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1399869>.
- Galindo-Rodríguez, L., Silva-Victoria, H., Serrano, V., Rocha-Hernández, E., y Galguera-Rosales, R. (2017). Aprendizaje por observación de interacciones didácticas de ilustración y retroalimentación. *Interacciones*, 3(3), 131-140. <https://doi.org/10.24016/2017.v3n3.71>
- Gall, Gall y Borg (2007). *Educational Research: An Introduction (8ª ed.)*. Pearson.

- 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
- García-Montañez, M., y Ascencio-Martínez, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 9-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- García-Peñalvo, F. J. (2016). La socialización como proceso clave en la gestión del conocimiento. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 7-14. <http://dx.doi.org/10.14201/eks2016172714>
- Garza De La Vega, D. (2020). Análisis conflictual de la violencia generada en las aulas de educación elemental en México. *Justicia*, 25(37). <https://doi.org/10.17081/just.25.37.3457>
- Gázquez, J., Pérez, C. y Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17517217003>.
- Gómez, A., y Zurita, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlán, A., y Spitzer, C. (Ed.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*, 183-222. ANUIESCOMIE.
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B.J., Molina-Saorín, J. y Bazaco, M. J. (2017). Violencia escolar y autoimagen en adolescentes de la región de Murcia (España). *Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 17(68), 677-692. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=542/54254647007>.
- González, E., Peña, M. y Vera, J. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Revista electrónica de investigación en psicología educativa*, 15(1), 224-239. <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1120>.
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J., Castro, L., y Vargas, J. (2011). Violencia Escolar en Estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403004>
- Haro-Solís, I., y García-Cabrero, B. (2014). Variables emocionales y socio morales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 32 (1), 15-23. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php>
- Herrera-Mendoza, K., y Rico, R. (2015). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(10), 156-652. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Jurado-Montelongo, M. (2016). La situación, evolución y composición de las familias vulnerables y su socialización primaria en Matamoros, Tamaulipas. *Región y sociedad*, 28(65), 81-108. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1870-39252016000100081&lng=es&tlng=es>.
- Krishna, P. (2018) A review of the non-equivalent control group design after the test only. *Nurse Researcher*, 2 (1) 21-34. <https://doi.org/10.7748/nr.2018.e1582>.
- Labrador, F.J., Fernández, M.R. y Rincón, P.P. (2006). “Eficacia de un programa de intervención individual y breve para el trastorno por estrés postraumático en mujeres

- víctimas de violencia doméstica”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 527-547. <https://www.siicsalud.com/dato/experto.php/124347>.
- Leria-Dulčić, F. y Salgado-Roa, J. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43(1), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30019>.
- Ligero, J. A. (2016). Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa en la evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos En Martínez-Nogueira, R (Ed) *La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos* (pp. 49-110). Corporación Andina de Fomento.
- López, V., Ascorra, P., Litichever, L, y Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-8. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1608>
- Martínez, M., Robles, C., Utria, L. y Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 133-160. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=.
- Milicic, N (2001). *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. LOM Ediciones. <http://www.canoalibros.com/pdfNovedadesCreador.php>
- 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). <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/27647>.
- Moreno-Sánchez, E. y Márquez-Vázquez, C. (2016). Determinantes implicados en la construcción de la violencia de género. El caso de las escuelas primarias en una provincia de España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(6). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2132>.
- Olmos-Migueláñez, S., Torrecilla-Sánchez, E., y Rodríguez-Conde, M. (2018). Efectividad de un programa de mejora de competencias profesionales en resolución de conflictos. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 25-42. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21617>.
- Olweus, D. (2007). Problemas de intimidación / víctima entre escolares: hechos básicos y efectos de un programa de intervención escolar. En D. Pepler y Rubin (Eds.), *El desarrollo y tratamiento de la agresión infantil* (pp.78-98).Lawrence Erlbaum Associates.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Equipo Innovemos, c/o UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_spa
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia*. Geneva: OMS. https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145089/1/WHO_NMH_NVI_14.2_spa.pdf
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 20(1), 112-121.
- Pérez, Y., Pineda, P., y Quintero, I. (2019). Propuesta de evaluación del Programa Nacional de Convivencia Escolar en una escuela primaria de Actopan. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 134-140. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>.

- Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordoñez, A. (2013). Propuestas teóricas en la investigación del bullying: una revisión. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>.
- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026. <http://www.fisac.org.mx/violencia%20escolar%20y%20vida%20cotidiana%20en%20la%20escuela%20secundaria.pdf>
- Resett, S. (2016). Una caracterización del acoso escolar en la adolescencia: quiénes, cómo y dónde se agrede. *Perspectivas En Psicología: Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 13(1), 11-20. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483551471003/html/>
- Rey, R. y Ortega, R. (2011). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(41), 133-145. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404109>
- Reyes-Angona S., Gudiño-Paredes, S. y Fernández-Cárdenas, J. M. (2018). Violencia escolar en Michoacán y Nuevo León, un diagnóstico situado para promover escuelas seguras en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 40(2), 46-58. <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1548>.
- Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores Asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Intervención Psicosocial*, 20(2), 161-170. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179819285004.pdf>
- Romero, M. (2007). Violencia de género en las relaciones de pareja. Un estudio de caso. *Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación*. <http://www.cubaenergia.cu/genero/teoria/t48.pdf>
- Sapién-Zúñiga, L., Ledezma-Rivas, P. y Ramos-Trevizo, J. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(2), 1349-1360. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369>.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Diagnóstico ampliado*. http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50173/Diagno_stico_Ampliado.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2016a). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Documento base*. México: DF. 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 Educación Pública (2016b). *Violencia escolar*. http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acoso.escolar/La_violencia_escolar.
- Shapira-Lishchinsky, O. y Rosenblatt, Z. (2010). School ethical climate and teachers' voluntary absence. *Journal of Educational Administration*, 1(48), 164-181. <https://doi.org/10.1108/09578231011027833>.
- Tajasom, A. y Ahmad, Z. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia. *The International Journal of Leadership in Public Services*, (7), 314-333. <https://doi.org/10.1108/17479881111194198>.
- Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?*. <http://www.une>

sco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf

- Valle-Barbosa, M. A., Muñoz de la Torre, A., Robles-Bañuelos, R., Vega López, M. G., Flores-Villavicencio, M. E. y González-Pérez, G. J. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 43-58. <https://doi.org/10.35362/rie7923180>.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. y Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135-1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>.
- Wang, W., Zhang, H., López, V., Wu, V. X., Poo, D. C. C. y Kowitlawakul, Y. (2015). Improving awareness, knowledge and lifestyle related to the heart of coronary disease in the workforce through the am health program: Study protocol. *Journal of Advanced Nursing*, 71 (9), 2200–2207. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25879395>.
- 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>.
- Zhang, H., Jiang, Y., Nguyen, H. D., Poo, D. C. C. y Wang, W. (2017). The effect of a coronary heart disease prevention program (SBCHDP) based on smartphones on awareness and knowledge of CHD, stress and Heart-related lifestyle behaviors among the population working in Singapore: a randomized controlled pilot trial. *Health and Quality of Life Results*, 15(1), 49. <https://doi.org/10.1186/s12955-017-0623-y>.
- Zurita-Cruz, J., Márquez-González, H., Miranda-Novales, G. y Villasís-Keever, 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>.

Acerca de los autores

José Ángel Vera Noriega, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II) desde 1993, investigador Titular “E” del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (desde 1984). Miembro de la Academia Mexicana de la Ciencia. Dedicado a la investigación en tres temáticas vinculadas al desarrollo social, evaluación educativa, socialización escolar y calidad de vida en poblaciones vulnerables y de riesgo. Académico del Doctorado de educación Universidad de Sonora (PNPC) y Desarrollo Regional (PNPC) en el CIADAC.

José Luis Montoya Aguilar, profesor del Instituto Tecnológico de Sonora, Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación Educativa, se ha desempeñado como Psicólogo clínico con especialidad en adicciones, ha laborado en centros de rehabilitación en adicciones impartiendo terapia individual, grupal y familiar. Cuenta con experiencia en investigación participando en algunos proyectos sobre violencia y clima escolares, colabora con el equipo de la Unidad de Igualdad y Género UIG, en el programa Psicología en Convivencia.

Jesús Tanori Quintana, licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora. Maestro en Desarrollo Regional, por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD, A. C.). Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1). Ha publicado trabajos en las líneas de bienestar subjetivo y calidad de vida; así como sobre el proceso de acoso escolar, en relación a los rasgos de personalidad. Actualmente, profesor interino, del Instituto Tecnológico de Sonora