



Enfrentamiento docente como mediador entre apoyo social y eficacia colectiva en violencia escolar

Teacher Coping as a Mediator between Social Support and Collective Efficacy in School Violence

Enfrentamento docente como mediador entre apoio social e eficácia coletiva na violência escolar

Ángel Emigdio Lagarda-Lagarda* 

José Ángel Vera-Noriega** 

Úrsula Zurita-Rivera*** 

Leonel De Gunther-Delgado**** 

Para citar este artículo: Lagarda-Lagarda, Á. E., Vera-Noriega, J. Á., Zurita-Rivera, Ú. y De Gunther-Delgado, L. (2024). Enfrentamiento docente como mediador entre apoyo social y eficacia colectiva en violencia escolar, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 353-372. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-16088>



Recibido: 02/02/2022

Evaluado: 03/10/2022

* Doctor en Innovación Educativa, Universidad de Sonora. Universidad De Sonora. angel.lagarda@unison.mx

** Doctor en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad De Sonora. jose.vera@unison.mx

*** Doctora, Universidad Autónoma de México. Profesora, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. uzurita@flacso.edu.mx

**** Doctor, Universidad Autónoma de Sinaloa. Universidad de Sonora. leonel.degunther@unison.mx

Resumen

Este artículo tiene como objetivo explicar la eficacia colectiva docente para el manejo de agresión entre pares a través de un modelo de ecuaciones estructurales que compruebe relaciones con el apoyo social directivo y el enfrentamiento directo docente para el manejo de agresión entre pares. En este sentido, participaron 268 docentes de escuelas primarias públicas del noroeste de México, quienes respondieron las escalas de eficacia colectiva docente, enfrentamiento docente y apoyo social directivo, enfocadas en la agresión entre pares. Así, se realizó un análisis por senderos para explicar la eficacia colectiva docente, mostrando en sus resultados índices de ajuste al modelo aceptables, el apoyo social directivo y el enfrentamiento docente que explican la eficacia colectiva docente. Además, el apoyo social directivo tuvo un efecto indirecto en la eficacia colectiva docente a través del enfrentamiento docente. Finalmente, se concluye que el personal directivo y docentes cooperen cuando se dirigen acciones para mejorar la convivencia escolar.

Palabras clave

eficacia del docente; docente; violencia; estudiante; administrador de la educación

Keywords

teacher effectiveness; teachers; violence; student; principal

Abstract

This study aims to explain the collective effectiveness of teachers for the management of peer aggression through a structural equation model that verifies relationships with principal social support and teacher direct confrontation for the management of peer aggression. In this regard, a total of 268 teachers from public elementary schools in northwestern Mexico participated, who responded to the scales of collective efficacy, teacher confrontation, and principal social support, all focused on peer aggression. Thus, a path analysis was conducted to explain collective teachers' efficacy, showing in the results acceptable model fit indices, with both principal social support and teacher confrontation explaining collective effectiveness of teachers. In addition, principal social support had an indirect effect on collective teacher efficacy through teacher confrontation. Ultimately, it is concluded that the directive staff and teachers cooperate when actions are directed to improve school coexistence.

Resumo

Este artigo tem como objetivo explicar a eficácia coletiva dos professores para lidar com a agressão de pares por meio de um modelo de equação estrutural que verifica as relações com o apoio social diretivo e o confronto direto docente para lidar com a agressão de pares. Neste sentido, participaram 268 professores de escolas públicas de ensino fundamental do noroeste do México, que responderam às escalas de eficácia coletiva docente, confrontação do professor e apoio social do diretor, focadas na agressão entre pares. Assim, uma análise de trajetória foi realizada para explicar a eficácia coletiva do professor, mostrando nos seus resultados índices aceitáveis de ajuste do modelo, o apoio social diretivo e confronto docente que explicam a eficácia coletiva docente. Além disso, o apoio social do diretor teve um efeito indireto na eficácia coletiva dos professores por meio do confronto docente. Por fim, conclui-se que a equipe gestora e os professores cooperam quando as ações são direcionadas para melhorar a convivência escolar.

Palavras-chave

eficácia do professor; professores; violência; estudante; diretor

Introducción

Las escuelas se reconocen como lugares para el aprendizaje académico, pero también como espacios para el desarrollo emocional y social (Morcom, 2015). Los estudiantes pasan una gran parte de sus tiempos en las escuelas, y aquí se les proporcionan experiencias sociales como el ser socialmente responsable y comportarse de manera prosocial (Wentzel, 2015). Por tanto, las escuelas son fundamentales en la formación de actitudes hacia el comportamiento prosocial y antisocial (Redondo y Guevara, 2012).

El comportamiento prosocial alude a conductas que tienen como objetivo beneficiar a otro sujeto y generar relaciones interpersonales positivas; el comportamiento antisocial incluye todo tipo de comportamientos violentos (Moñivas, 1996). Una de las conductas antisociales es la agresión entre pares, un tipo de violencia escolar que se da entre estudiantes y consiste en la emisión u omisión de conductas que tienen la intención de causarle daño a un compañero (Parke y Slaby, 1983).

Los docentes son ejes centrales en la prevención de la violencia y el mejoramiento de la convivencia en las escuelas como agentes que inciden en las conductas prosociales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015). Estudios como el de Lira y Gomes (2018) concluyen que los estudiantes de 11 a 16 años consideran que las relaciones poco personales con sus profesores contribuyen a la aparición y agravamiento de episodios de violencia e indisciplina. Algunos estudios sobre violencia escolar centran su atención en variables de orden personal sobre el profesorado, destacando las habilidades en el manejo de casos de agresión entre pares (Cubas y Sarmiento, 2017).

La agresión entre pares es un problema en el que se involucran distintos actores y variables personales, familiares, escolares, legales y sociales (Saucedo y Guzmán, 2018). Las variables relacionadas con la atención y prevención de la violencia escolar a nivel docente y directivo deben analizarse a fin de lograr una mayor comprensión de la problemática. Por lo anterior, el presente estudio se enfoca en explicar la eficacia colectiva docente en el manejo de la agresión entre pares a través del enfrentamiento docente y el apoyo social directivo.

Eficacia colectiva docente para el manejo de agresión entre pares

En las escuelas, los docentes interactúan entre ellos y su personal directivo, buscando que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle en un ambiente de sana convivencia. Se espera que exista un componente

de cooperación entre la planta docente y el personal directivo. Algunas variables de nivel escolar como la eficacia colectiva docente se relacionan con los niveles de violencia en las escuelas (Olsson *et al.*, 2017; Thornberg *et al.*, 2019).

La creencia que el profesor o profesora tiene sobre la capacidad de su equipo docente para realizar las acciones necesarias para lograr ciertas metas se denomina eficacia colectiva (Goddard y Goddard, 2001). Específicamente, en la agresión entre pares, la eficacia colectiva se refiere a la creencia del docente sobre las capacidades de su equipo para manejar adecuadamente situaciones de agresión entre estudiantes (Shin y Koh, 2007).

Los docentes con mayor percepción de eficacia colectiva se involucran e intervienen más ante eventos de agresión (Kallestad y Olweus, 2003). La eficacia colectiva percibida se fundamenta en escuelas donde las plantas docentes interactúan frecuentemente para planificar, observar y evaluar la enseñanza, mientras que en las escuelas donde la interacción es menor, la eficacia colectiva es más una suposición (Parker *et al.*, 2006).

Las escuelas con un alto grado de eficacia colectiva se distinguen por establecer metas más desafiantes en cuanto a los niveles aceptables de rendimiento académico y violencia; además, son más persistentes en sus esfuerzos por alcanzarlas (Skaalvik y Skaalvik, 2007). Goddard *et al.* (2004) argumentan que estas altas expectativas crean una presión normativa que alienta a todos los docentes a hacer lo que sea necesario para sobresalir y los disuade de rendirse cuando se enfrentan con situaciones difíciles. Además, otros estudios (Belfi *et al.*, 2015; Fancera y Blis, 2011; Mosoge *et al.*, 2018) han demostrado que en escuelas donde hay una mayor eficacia colectiva docente, suelen alcanzarse mejores resultados en el rendimiento académico del estudiante.

Son diversos los factores con los que se ha relacionado la eficacia colectiva docente. Salas y Lara (2020) realizaron un mapeo sistemático de la bibliografía sobre eficacia colectiva docente, al grado de identificar que se ha relacionado con variables en diferentes niveles: (a) a nivel contextual con el nivel socioeconómico; (b) a nivel escolar con el clima organizacional, capital social, entre otras; (c) a nivel directivo con liderazgo, autoeficacia; (d) a nivel profesorado con la autoeficacia docente, implicación docente, satisfacción laboral, años de experiencia; (e) a nivel alumnado con el rendimiento académico y la implicación del alumno.

Por tanto, la eficacia colectiva docente se relaciona con variables de distinto nivel y resulta un factor clave para alcanzar las metas de una escuela. Sin embargo, existen pocos estudios que analicen qué factores explican la eficacia colectiva enfocada en la violencia escolar, incluso cuando se ha comprobado que la eficacia colectiva es un factor

clave en la disminución de la agresión entre pares (Skaalvik y Skaalvik, 2007). Los docentes con mayor percepción de eficacia colectiva se involucran e intervienen más ante los eventos de agresión (Kallestad y Olweus, 2003).

Apoyo social directivo para el manejo de agresión entre pares

Además del efecto que tienen los docentes entre sí, a través de la eficacia colectiva docente, las relaciones con sus directivos también son relevantes. El personal directivo suele ser una figura de líder y modelo para sus docentes. Se ha mostrado que el comportamiento del directivo influye en la motivación, la satisfacción laboral y la colaboración de la planta docente (Leithwood *et al.*, 2008).

Sarason *et al.* (1983) definen el apoyo social como contar con personas en que se puede confiar y que se preocupan por el bienestar del otro. El apoyo social directivo en el manejo de agresión entre pares se entiende como las conductas de ayuda por el personal directivo hacia sus docentes para manejar los problemas de violencia entre estudiantes.

La mayoría de las investigaciones acerca de la relación entre la violencia escolar y el apoyo social se enfocan principalmente en el apoyo social que reciben los estudiantes víctimas (Ringdal *et al.*, 2020; Romero *et al.*, 2019; Wood *et al.*, 2017). Los estudios sobre docentes víctimas de violencia también son otro enfoque común (Ozkilic y Kartal, 2012; Türküm, 2011), y en menor medida están los que tratan la percepción de docentes sobre el apoyo social directivo en el manejo de agresión entre pares.

Se ha comprobado que las prácticas docentes para promover una sana convivencia se limitan cuando se sienten agotados y experimentan estrés frecuentemente (Kokkinos, 2007; Swift *et al.*, 2017). Frente a estas situaciones el personal directivo puede desempeñar un papel vital al promover un clima escolar positivo entre sus docentes a través del apoyo social (Castro *et al.*, 2017; Cohen y Wills, 1985; Hughes *et al.*, 2015).

Estudios como el de Hwang y Shin (2015) muestran que el apoyo social se relaciona con la eficacia docente para el manejo de la violencia escolar, ya que la cooperación entre los miembros de la comunidad escolar y la planta docente competente para manejar los casos de violencia son puntos claves para lograr una convivencia positiva en las escuelas. Asimismo, se ha comprobado que cuando las intervenciones para prevenir violencia cuentan con el apoyo del personal directivo, estas tienen mayores índices de éxito (Swift *et al.*, 2017). En otro estudio se reportó que el apoyo social directivo está relacionado con la intervención de docentes

en casos de agresión entre pares. No obstante, la falta de apoyo social en las escuelas provoca que a los docentes con menos preparación les sea más difícil utilizar las habilidades apropiadas (Song *et al.*, 2018).

Estos estudios demuestran que la intervención docente contra la agresión entre pares puede variar según el nivel de apoyo social que reciben en la escuela. Por lo anterior, se requiere analizar el apoyo social directivo dirigido a mejorar la convivencia, específicamente el apoyo social hacia los docentes para manejar los problemas de agresión entre pares.

El rol mediador del enfrentamiento docente ante problemas de violencia escolar

Es común que los docentes no cuenten con recursos o habilidades necesarias para tratar adecuadamente situaciones de agresión entre pares en el ambiente escolar (Álvarez *et al.*, 2010). Ante esto, algunos estudios se han enfocado en el enfrentamiento del profesorado ante la violencia escolar y reconocen que los eventos problemáticos desbordan sus recursos personales para su atención (Kahn *et al.*, 2012; Vera *et al.*, 2015; Yoon *et al.*, 2016).

Como efecto del desempeño docente, la violencia escolar se presenta con mayor frecuencia en escuelas con poca disciplina y donde la planta docente trata injustamente al estudiantado (Unesco, 2019). Existe evidencia que respalda una relación entre altos niveles de estrés en docentes y el uso de medidas violentas en el manejo de la disciplina escolar (Ssenyonga *et al.*, 2019).

El enfrentamiento de los problemas por los docentes se vuelve una variable relevante ante la problemática de la violencia escolar. Se define como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1991, p. 164). El enfrentamiento de los problemas es un recurso psicológico que se evalúa en diferentes situaciones, entre las que se encuentran la familia, la escuela o trabajo, los amigos, la salud y las relaciones de pareja. En el contexto escolar, se destacan los eventos de violencia escolar como aquellas situaciones problemáticas que deben enfrentar los profesores y profesoras diariamente para lograr una convivencia sana en las escuelas.

Un proceso de enfrentamiento docente ante la violencia inicia cuando el docente estima una situación violenta. Así, el docente valora las características del evento y los sujetos involucrados para posteriormente estimar los recursos con los que cuenta y cuáles necesita. Finalmente, el docente decide qué conducta llevará a cabo para enfrentar el problema (Elizalde, 2010).

Existen diferentes tipos de enfrentamiento según los procesos cognitivos o conductuales a los que se dirigen (Lazarus y Folkman, 1991). Se ha mostrado que el enfrentamiento docente ante los problemas de violencia escolar es un factor clave cuando se busca atender y prevenir los problemas de agresión que surgen entre los estudiantes (Begotti *et al.*, 2018; Chen y Chen, 2018), siendo el enfrentamiento directo el tipo que se relaciona con mejores niveles de convivencia en el contexto del noroeste de México (Lagarda y Navarro, 2016).

Se requiere, entonces, analizar el rol mediador del enfrentamiento docente entre el apoyo social directivo y la eficacia colectiva docente. Se ha comprobado que la eficacia colectiva está relacionada con el apoyo social directivo y que este funciona como fuente de valores, normas y objetivos para los docentes (Skaalvik y Skaalvik, 2007). Acorde con lo anterior, Luthans *et al.* (2006) mencionan que estos recursos brindados por directivos se relacionan con un mayor capital o recursos psicológicos en los docentes. Por tanto, se espera que, al mejorar el enfrentamiento docente de los grupos de profesores, también aumente la percepción que tienen como equipo, puesto que se considerarán más aptos individual y colectivamente. De esta manera, el enfrentamiento docente funcionaría como un mediador entre el apoyo social directivo y la eficacia colectiva docente.

Objetivo del estudio

Si bien los estudios señalados ofrecen elementos para un mejor entendimiento de la violencia escolar, convendría estudiar el problema con un enfoque que permita pensar la escuela como un colectivo integrado por el profesorado y el cuerpo directivo, ambos con capacidades de cooperar para el logro de metas comunes. Se trata, entonces, de abordar el estudio de la violencia escolar desde una perspectiva sistémica que incluya docentes y directivos.

Se ha mencionado que variables como el enfrentamiento de los problemas, la eficacia colectiva docente y el apoyo social directivo son relevantes en el fenómeno de la violencia escolar. Sin embargo, estas se han estudiado en la mayoría de las ocasiones de forma aislada, o no ajustadas al fenómeno de la agresión entre pares. Por tanto, el presente estudio se plantea como objetivo examinar las relaciones entre el apoyo social directivo, el enfrentamiento directo docente y la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares. Como se observa en el modelo hipotético (figura 1), se espera que el apoyo social directivo se relacione positivamente de forma directa e indirecta a través del enfrentamiento docente con la eficacia colectiva.

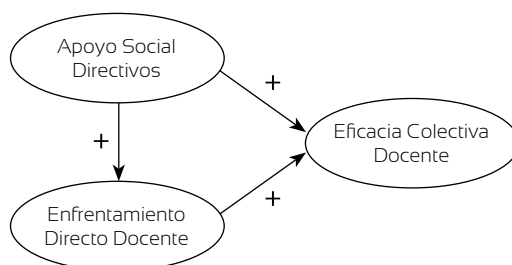


Figura 1

Esquema de relaciones entre el apoyo social directivo para el manejo de agresión entre pares, el enfrentamiento directo docente para el manejo de agresión entre pares y la eficacia colectiva docente para el manejo de agresión entre pares

Metodología

Participantes

La unidad de análisis fueron docentes de educación primaria en escuelas públicas del estado de Sonora, México. El universo fue de 10 508 docentes ejerciendo en educación primaria del estado de Sonora durante el ciclo 2018-2019, distribuidos en 1265 escuelas (SEP, 2019).

Para fines del estudio, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y se alcanzó una muestra de 268 docentes de 109 escuelas primarias, tomándose como criterio de exclusión aquellos docentes de escuelas primarias comunitarias, privadas y de multigrado. La distribución de sujetos por sexo fue de 136 hombres y 132 mujeres. En cuanto a la edad, el 9,7 % tiene de 18 a 25 años, el 24,3 % de 25 a 30 años, el 23,5 % de 30 a 40 años, el 29,5 % de 40 a 50 años y el 13,1 % es mayor de 50 años.

Instrumentos de medida

Los instrumentos se sometieron al juicio de expertos donde se realizaron las adaptaciones y cambios necesarios para que cumplieran la equivalencia semántica, conceptual, de idioma y cultural. La recolección de datos fue a través de cuestionarios a manera de autoinforme. Esta técnica permite obtener una descripción cuantitativa de las variables de los participantes (Creswell y Creswell, 2018).

Eficacia colectiva docente para el manejo de agresión entre pares

Se aplicó la adaptación de Reyes (2019) de la escala de Skaalvik y Skaalvik (2007) para medir la percepción docente sobre la capacidad de su equipo escolar en el manejo de la agresión entre pares, la cual fue

traducida del inglés. El instrumento tiene una estructura unidimensional y se compone de siete reactivos (por ejemplo, los(as) docentes de esta escuela solucionamos eficazmente cualquier tipo de agresión entre pares) con formato de respuesta en escala tipo Likert que van desde uno (totalmente en desacuerdo) hasta cinco (totalmente de acuerdo). La medida mostró indicadores adecuados de confiabilidad (α de Cronbach = 0,87) y validez ($\chi^2 = 19,50$, $df = 12$, $p = 0,07$; Bollen-Stine bootstrap, $p = 0,469$, $SRMR = 0,02$, $AGFI = 0,95$, $CFI = 0,99$, $RMSEA = 0,04$, IC 90 [0,00, 0,86]) con la población de este estudio.

Apoyo social directivo para el manejo de agresión entre pares

Se utilizó la adaptación de Reyes (2019) de la escala de Littrell *et al.* (1994) para medir el apoyo social directivo percibido por los y las docentes en el manejo de la agresión entre pares. El instrumento se conforma por 16 reactivos distribuidos en tres dimensiones con cinco ítems cada una: (1) apoyo emocional (por ejemplo, Me trata con respeto); (2) apoyo informacional (por ejemplo, Me informa sobre las responsabilidades de cada integrante del equipo escolar para la prevención de la agresión entre pares); (3) apoyo instrumental (por ejemplo, Provee los espacios necesarios para realizar las actividades para el manejo de la agresión entre pares). El formato de respuesta del instrumento es en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde uno (totalmente en desacuerdo) hasta cinco (totalmente de acuerdo). Cuando se realizaron las pruebas de confiabilidad (α de Cronbach = 0,96) y validez ($\chi^2 = 16,67$, $df = 10$, $p = 0,08$; Bollen-Stine bootstrap $p = 0,553$, $SRMR = 0,01$, $AGFI = 0,95$, $CFI = 0,99$, $RMSEA = 0,05$, IC 90 [0,00, 0,09]) los indicadores fueron aceptables y se reestructuró la escala a una configuración unidimensional.

Enfrentamiento docente para el manejo de agresión entre pares

Se utilizó la dimensión de enfrentamiento directo de la escala de Enfrentamiento docente ante la violencia escolar de Vera *et al.*, (2015); esta escala es una adaptación de la Escala de solución de problemas de Cassidy y Long (1996), en la que se tomaron solamente los reactivos vinculados a la teoría de enfrentamiento de Lazarus y Folkman (1988). La dimensión de enfrentamiento directo se compone de cinco reactivos (por ejemplo, Considero varias alternativas para resolver los problemas de violencia entre estudiantes). El formato de respuesta del instrumento es en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde uno (casi nunca) hasta cinco (siempre). Los análisis de confiabilidad se adecuaron (α de

Cronbach = 0,87) y los de validez demostraron un ajuste adecuado con la población del presente estudio ($\chi^2 = 7,38$, $df = 4$, $p = 10$; Bollen-Stine bootstrap $p = 0,482$, $SRMR = 0,02$, $AGFI = 0,96$, $CFI = 0,99$, $RMSEA = 0,05$, $IC\ 90 [0,00, 0,11]$).

Procedimiento

Se realizó un convenio con la Secretaría de Educación y Cultura en Sonora, para estudiar las conductas de agresión entre pares en estudiantes de nivel primaria. Las escuelas que participaron en el estudio recibieron una notificación por correo electrónico solicitando la participación docente. La recolección de datos fue en los meses de mayo y junio del año 2019.

Se visitaron las escuelas primarias y se presentó ante el personal directivo, o el docente responsable. Se les informó el motivo de la visita y se solicitó el permiso para interactuar con docentes que estuvieran disponibles para participar en el estudio. Se les entregó la batería de instrumentos y una hoja para responder a los docentes disponibles y que aceptaran participar en el estudio voluntariamente. Se explicó el objetivo del estudio y las instrucciones de llenado de las hojas de respuesta, y se les solicitó que firmaran un consentimiento informado de su participación voluntaria y confidencial.

Análisis de datos

Una vez reunidos los datos, la captura se realizó con lector óptico para después proceder a la depuración, codificación y sustitución de los datos perdidos en el programa estadístico *SPSS 25*.

Se obtuvieron los valores de media, desviación estándar y correlaciones de Pearson entre las variables de estudio para posteriormente llevar a cabo un modelo de ecuaciones estructurales, específicamente un análisis por senderos para explicar la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares.

El análisis por senderos se realizó a través de *Amos SPSS 25*, utilizando la estimación de máxima verosimilitud con la prueba de muestreo repetitivo de Bollen-Stine e intervalos de confianza (2000 remuestreos con $IC = 90\%$), esto para verificar que los resultados de las estimaciones no estuvieran afectados por problemas de normalidad multivariada (Arbuckle, 2019; Byrne, 2016; Hancock y Liu, 2012).

Para evaluar el índice general de ajuste del modelo se utilizaron la chi cuadrada y su probabilidad asociada (χ^2 con $p > 0,001$), la raíz cuadrada media residual estandarizada ($SRMR \leq 0,05$), el índice de ajuste comparativo ($CFI \geq 0,95$) y el error cuadrático medio de aproximación ($RMSEA \leq 0,05$) (Bollen y Stine, 1992; Byrne, 2016;

Sharma *et al.*, 2005). Las relaciones indirectas se calcularon utilizando el muestreo repetitivo de Amos e intervalos de confianza (2000 remuestreos con $\text{IC} = 90\%$). Así, los efectos indirectos se calcularon multiplicando los coeficientes a lo largo de la línea casual entre las variables relacionadas (Arbuckle, 2019).

Resultados

En la tabla 1 se muestran los valores de media, desviación estándar y correlaciones de Pearson entre las variables. Los valores mostraron que las tres variables presentan correlaciones altamente significativas ($*p < 0,001$) entre sí, siendo la eficacia colectiva docente la que tuvo los mayores valores del estadístico de Pearson con las otras dos variables (tabla 1).

Tabla 1
Correlaciones de las medidas aplicadas

Variables	M	DE	1	2	3
Apoyo social directivo	4,49	0,70	-		
Enfrentamiento directo docente	4,03	0,77	0,213**	-	
Eficacia colectiva docente	4,15	0,59	0,422**	0,442**	-

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

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis por senderos para reafirmar las relaciones y conocer los efectos directos e indirectos entre las variables de: (a) la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares; (b) el apoyo social directivo en el manejo de agresión entre pares; y (c) el enfrentamiento directo docente ante los problemas de violencia entre pares.

El modelo logró explicar el 39 % de la varianza de la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares (figura 2). El modelo mostró índices de ajuste aceptables ($\chi^2 = 198708$, $df = 142$, $p = 0,001$; Bollen-Stine bootstrap $p = 0,372$, SRMR = 0,04, AGFI = 0,90, CFI = 0,98, RMSEA = 0,039, $\text{IC} 90 [0,025, 0,051]$).

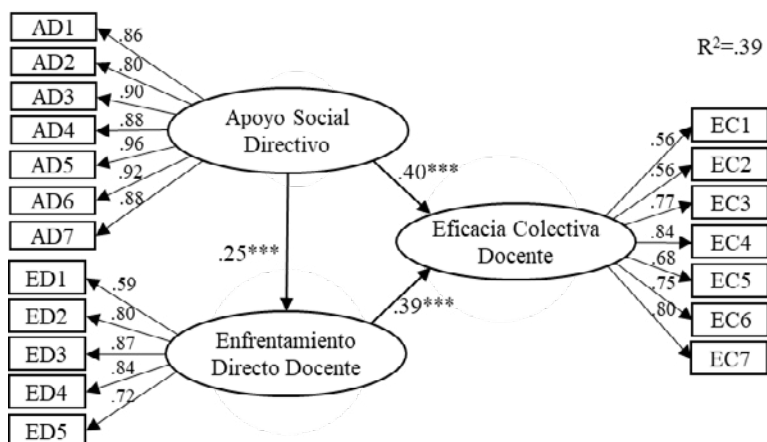


Figura 2
Análisis de senderos de las relaciones entre el apoyo social directivo para el manejo de agresión entre pares, el enfrentamiento directo docente para el manejo de agresión entre pares y la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares
 *** $p < 0,001$.

En cuanto a las relaciones directas entre las variables, el modelo confirmó un efecto directo del apoyo social directivo hacia el enfrentamiento directo docente con un puntaje de β de 0,25 y una significancia estadística de $p < 0,001$. Por otro lado, el efecto directo del apoyo social directivo hacia la eficacia colectiva docente presentó un valor de β de 0,39 y una significancia de $p < 0,001$, mientras que el efecto directo docente tuvo un puntaje de β de 0,40 y una significancia de $p < 0,001$. Además, el apoyo social directivo tuvo un efecto indirecto en la eficacia colectiva docente a través del enfrentamiento directo docente con un valor de β de 0,101 y una significancia de p de 0,001.

Discusión y conclusiones

Para comprender la violencia escolar se requieren estudios empíricos que proporcionen evidencia de cuáles y cómo se relacionan las variables de la problemática. Por lo anterior, el objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones directas e indirectas del apoyo social directivo, el enfrentamiento directo docente y la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares. Los hallazgos contribuyen a explicar la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares a través del enfrentamiento docente y del apoyo social directivo. Esto confirma lo encontrado por otros estudios (Salas y Lara, 2020; Mosoge *et al.*, 2018), en los que se menciona que los resultados de una escuela, académicos y de convivencia, son el producto del trabajo en equipo de sus integrantes.

En los resultados del análisis de senderos se observa que los efectos directos del enfrentamiento directo docente y el apoyo social directivo sobre la eficacia colectiva docente son muy similares; sin embargo, los coeficientes beta estandarizados muestran que el apoyo directivo también tiene un efecto indirecto a través de la variable de enfrentamiento, comprobando así las relaciones hipotéticas planteadas. Esto coincide con la evidencia que coloca al personal directivo como un líder de la escuela con alto grado de influencia en la planta docente, a través de la promoción de relaciones positivas, sentimiento de apoyo y trabajo en equipo (Córdova *et al.*, 2021; Simbron y Sanabria, 2020).

Implicaciones teórico-prácticas

La presente investigación tiene implicaciones teóricas y prácticas sobre la violencia escolar. De manera teórica, se contribuye mostrando que el modelo teórico se ajusta a los datos empíricos. Se destaca la importancia del rol del directivo y cómo impacta en el desempeño individual y colectivo que los docentes tienen ante la agresión entre pares. Además, los resultados de las pruebas de Pearson muestran correlaciones significativas entre las variables, siendo la eficacia colectiva docente la que obtuvo los valores de correlación más altos. Este hallazgo demuestra la relevancia del trabajo docente en conjunto, ya que confirma su relación con el papel del director y con la conducta misma del docente de forma individual.

El apoyo social directivo se relaciona positivamente con que la planta docente enfrente directamente y tengan una mayor eficacia colectiva para manejar la agresión entre pares. Los directores están en una posición donde llevan a cabo diferentes tareas simultáneamente: gestionan, coordinan, negocian, dirigen, median y pueden apoyar. Cuando se trata de la violencia escolar, los directores son un actor principal, puesto que toman decisiones para evitarla y así mejorar la convivencia escolar.

Como implicación práctica se propone el desarrollo de programas centrados en la colaboración entre directivos y plantas docentes que permitan mejorar la eficacia colectiva y tener un impacto en el desempeño y comportamiento del estudiante. Las creencias compartidas por los profesores sobre su capacidad para mejorar la convivencia y enfrentar la violencia en la escuela afectan la manera en que estos se comporten entre sí y con la comunidad escolar (Darling-Hammond, 2012). Sin embargo, la eficacia colectiva docente para enfrentar la agresión entre pares está vinculada con el desempeño del directivo y se ha relacionado con la satisfacción laboral en el plantel (López y Gallegos, 2014). Por lo anterior, el fortalecimiento de la eficacia colectiva requiere la capacitación de directivos en una gestión participativa y transformacional (Gallegos y López, 2019). Los efectos directos e indirectos del apoyo social directivo

sobre la eficacia colectiva docente en el modelo confirman que los directores son agentes reguladores y elementos vitales en la transformación escolar.

Desde el inicio y a lo largo de su carrera profesional, los docentes necesitan capacitarse para identificar y enfrentar las problemáticas de violencia (Álvarez *et al.*, 2010). Sin embargo, las capacitaciones tendrán una mayor probabilidad de éxito mediante el involucramiento de toda la comunidad educativa, incluidos directores y docentes (Marachi *et al.*, 2007). Por tanto, la cooperación entre docentes y directores debe considerarse en la capacitación inicial y continua de los profesores y profesoras.

Limitaciones

Cabe agregar que aun cuando el estudio aporta conocimientos al tema de la violencia escolar, este presenta algunas limitaciones. Una de estas es el diseño transversal, que no permite probar relaciones causales entre las variables estudiadas. Por otro lado, las variables se midieron a través de escalas autorreportadas solo por docentes, lo que implica un sesgo de deseabilidad social. Para futuros estudios, se recomienda utilizar diseños longitudinales o experimentales que permitan probar relaciones causales. Además, se debe tener claro que pueden existir otras variables no estudiadas en la presente investigación que pueden estar relacionadas. Se sugiere analizar la percepción de diferentes actores como directivos, personal de apoyo o padres de familia; asimismo, utilizar diferentes métodos de medida para lograr mayor consistencia en los datos.

Finalmente, se concluye que el apoyo social directivo se relaciona positivamente con que la planta docente enfrente directamente y con que tengan una mayor eficacia colectiva para manejar la agresión entre pares. Los hallazgos de esta investigación reafirman que se requiere que el personal directivo y docente se involucren activa y cooperativamente cuando se llevan a cabo acciones dirigidas a mejorar la convivencia en las escuelas.

Referencias

- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.56>
- Arbuckle, J. M. (2019). *IBM® SPSS® Amos™ 26 user's guide*. IBM. <https://ibm.co/3cOQ5Nd>
- Begotti, T., Tirassa, M. y Acquadro, D. (2018). Pre-service teachers' intervention in school bullying episodes with special education needs

- students: A research in Italian and Greek samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1908. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091908>
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K. y Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 45, 33-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.001>
- Bollen, K. y Stine, R. (1992). Bootstrapping goodness-of-fit measures in structural equations models. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 205-229. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002004>
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with AMOS*. (2.ª ed.). Routledge.
- Cassidy, T. y Long, C. (1996). Problem solving style, stress and psychological illness: Development of a multifactorial measure. *British Journal of Clinical Psychology*, 35(2), 265-277. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1996.tb01181.x>
- Castro, J., Amante, L. y Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 505-520. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1295445>
- Chen, L. y Chen, J. (2018). Implementation and perceived effectiveness of anti-bullying strategies among teachers in Taiwan. *Educational Psychology*, 38(9), 1185-1200. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1482410>
- Cohen, S. y Wills, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Córdova, E., Rojas, I. y Marín, S. (2021). El liderazgo directivo de las instituciones educativas: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 231-236. <https://bit.ly/3Qa5OEg>
- Creswell, J. y Creswell, J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Cubas, J. y Sarmiento, M. (2017). La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria de la Ciudad de México. *Revista Educación*, 41(2), 131-149. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21751>
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 49(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1>
- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 353-372.

- Fancera, S. y Bliss, J. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349-370. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.585537>
- Gallegos, M. y López, A. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: un estudio en Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- Goddard, R. y Goddard, Y. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goddard, R., Hoy, W. y Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Hancock, G. y Liu, M. (2012). Bootstrapping standard errors and data model fit statistic. En H. Hoyle (ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 296-306). The Guilford Press.
- Hughes, A., Matt, J. y O'Reilly, F. (2015). Principal support is imperative to the retention of teachers in hard-to-staff schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129-134. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i1.622>
- Hwang, M. y Shin, H. (2015). The influence of teachers' perception of student misbehavior and teacher efficacy on burnout: Testing the mediated moderating effect of social support. *Korean Journal of School Psychology*, 12(1), 87-112. <https://doi.org/10.16983/kjps.2015.12.1.87>
- Kahn, J., Jones, J. y Wieland, A. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 49(8), 784-793. <https://doi.org/10.1002/pits.21632>
- Kallestad, J. y Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(21). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.621a>
- Kokkinos, C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*. 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>.
- Lagarda, A., y Navarro, C. (2016) Validación de dos escalas sobre enfrentamiento y comportamientos del docente ante la violencia escolar. (Tesis de licenciatura) México: Universidad de Sonora.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1988). *Manual for the ways of coping questionnaire, consulting psychologist press*. Consulting Psychologists Press.

- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Roca.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lira, A. y Gomes, C. A. (2018). Violence in schools: What are the lessons for teacher education? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 759-779. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601574>
- Littrell, P., Billingsley, B. y Cross, L. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310. <https://doi.org/10.1177/074193259401500505>
- López, A. y Gallegos A. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 163-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100010>
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., Norman, S. y Combs, G. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(3), 387-393. <https://doi.org/10.1002/job.373>
- Marachi, R., Astor, R. y Benbenishty, R. (2007). Effects of student participation and teacher support on victimization in Israeli schools: An examination of gender, culture, and school type. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 225-240. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9136-4>
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9(9), 125-142.
- Morcom, V. (2015). Scaffolding social and emotional learning within 'shared affective spaces' to reduce bullying: A sociocultural perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.04.002>
- Mosoge, M., Challens, B. y Xaba, M. (2018). Perceived collective teacher efficacy in low performing schools. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1153>
- Olsson, G., Laftman, S. y Modin, B. (2017). School collective efficacy and bullying behaviour: A multilevel study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), e1607. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121607>
- Ozkilic, R. y Kartal, H. (2012). Teachers bullied by their students: How their classes influenced after being bullied? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46, 3435-3439. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.080>

- Parke, R. y Slaby, R. (1983). The development of aggression. En P. Mussen y E. Hetherington (eds.) *Handbook of Child Psychology, Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 567-641). Wiley.
- Parker, K., Hannah, E. y Topping, K. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9(2), 111-129. <https://doi.org/10.1177/1365480206064965>
- Redondo, J. y Guevara, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (36), 173-192. <https://bit.ly/3RCS0ml>
- Reyes, C. (2019). *Rol del director y los docentes para el manejo de la agresión entre pares* [Tesis de doctorado]. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, Hermosillo, Sonora, México.
- Ringdal, R., Bjørnsen, H., Espnes, G., Bradley Eilertsen, M. y Moksnes, U. (2020). Bullying, social support and adolescents' mental health: Results from a follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(3), 309-316. <https://doi.org/10.1080/19012276.2019.1710240>
- Romero, R., Hall, J. y Cluver, L. (2019). Exposure to violence, teacher support, and school delay amongst adolescents in South Africa. *The British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/bjep.12212>
- Salas, F. y Lara, S. (2020). Mapeo sistemático de la literatura sobre la eficacia colectiva docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 11-36. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77678>
- Sarason, I., Levine, H., Basham, R. y Sarason, B. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. <https://bit.ly/3TFI3rN>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública*. <https://bit.ly/3QieAjF>
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. y Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943. <https://doi.org/10.1016/j.jbu.sres.2003.10.007>

- Shin, S. y Koh, M. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309. <https://doi.org/10.1177/0013124506295280>
- Simbron, S. y Sanabria, F. (2020). Liderazgo directivo, clima organizacional y satisfacción laboral del docente. *Cienciamatria*, 6(1), 59-83. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.295>
- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Song, K., Lee, S. y Park, S. (2018). How individual and environmental factors influence teachers' bullying intervention. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1086-1097. <https://doi.org/10.1002/pits.22151>
- Ssenyonga, J., Hermenau, K., Nkuba, M. y Hecker, T. (2019). Stress and positive attitudes towards violent discipline are associated with school violence by Ugandan teachers. *Child Abuse & Neglect*, 93, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.04.012>
- Swift, L., Hubbard, J., Bookhout, M., Grasseti, S., Smith, M. y Morrow, M. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology*, 65, 102-115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.005>
- Thornberg, R., Wänström, L. y Hymel, S. (2019). Individual and classroom social-cognitive processes in bullying: A short-term longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology*, 10, e1752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01752>
- Türküm, A. (2011). Social supports preferred by the teachers when facing school violence. *Children and Youth Services Review*, 33(5), 644-650. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.11.005>
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://bit.ly/2U9t5tb>
- Vera, J., Lagarda, Á., Navarro, C. y Calderón, N. (2015). Validación de una escala para evaluar enfrentamiento ante la violencia escolar de docentes en el estado de Sonora. *REVALUE*, 4(2).
- Wentzel, K. (2015). Socialization in school settings. En J. Grusec y P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 251-275). Guilford Press.
- Wood, L., Smith, J., Varjas, K. y Meyers, J. (2017). School personnel social support and nonsupport for bystanders of bullying: Exploring student perspectives. *Journal of School Psychology*, 61, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.003>

Yoon, J., Sulkowski, M. y Bauman, S. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91-113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>