



Original

## El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares



Ángel-Alberto Valdés-Cuervo<sup>a,\*</sup>, Belén Martínez-Ferrer<sup>b</sup>, y Ernesto-Alonso Carlos-Martínez<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Instituto Tecnológico de Sonora, Ciudad Obregón, México

<sup>b</sup> Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

<sup>c</sup> Instituto Tecnológico Superior de Cajeme, Ciudad Obregón, México

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 1 de junio de 2016

Aceptado el 16 de febrero de 2017

On-line el 2 de junio de 2017

#### Palabras clave:

Prácticas docentes

Clima escolar

Empatía

Violencia escolar

### R E S U M E N

El estudio analiza las relaciones entre prácticas docentes, clima escolar, empatía y violencia entre pares. La muestra se compone de 385 adolescentes, 219 chicos y 166 chicas ( $M=12.94$ ,  $DT=1.77$ ) de 17 escuelas secundarias de un estado de México, y uno de sus progenitores, 308 madres y 77 padres ( $M=42.21$ ,  $DT=8.98$ ). Se calcula un modelo de ecuaciones estructurales con el programa AMOS. De los resultados se infiere que las prácticas docentes no permisivas y aquellas que implican a familias en la prevención de la violencia se relacionan con una menor agresión entre pares. Además, ambas prácticas docentes se relacionan indirectamente con la violencia entre pares, a través de su efecto en el clima escolar y la empatía. Se concluye que estas prácticas previenen la violencia entre iguales, mejoran el clima escolar y la empatía. Finalmente, se discuten los resultados y sus posibles implicaciones prácticas.

© 2017 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

### The Role of Teaching Practices in the Prevention of School Violence Among Peers

#### A B S T R A C T

This study includes an analysis of the relationships between peer violence, teaching practices, school environment, and empathy. The sample includes 385 adolescents (219 males and 166 females), with a mean age of 12.94 ( $SD=1.77$ ), and one of their parents (mean age = 42.21,  $SD=8.98$ ) from 17 Mexican secondary schools. A structural equation model was constructed using AMOS software. The study results indicate that a non-permissive teaching system and parental practices aimed at preventing violence have a direct relationship with reduced peer violence. Moreover, both teaching practices are related indirectly to peer violence, through its effect on school environment and empathy. From the present study, it is concluded that these practices prevent peer violence, improve the school environment, and foster empathy. Finally, the results, as well as their possible implications, are discussed.

© 2017 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

#### Keywords:

Teaching practices

School climate

Empathy

School violence

### Introducción

La violencia escolar entre pares hace referencia a comportamientos coercitivos e intencionales físicos, verbales y/o relacionales dirigidos hacia sus compañeros y compañeras (Jiménez, Musitu, y

Murgui, 2008). En estudios realizados en EE. UU., Europa y América Latina se concluye que entre un 10% y un 40% de adolescentes han participado en alguna situación de violencia entre iguales en el ámbito escolar (Craig et al., 2009; Díaz-Aguado, Martínez, y Babarro, 2013; Román y Murillo, 2011). En México, la prevalencia de esta conducta se sitúa entre un 10% y un 25% (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2007; Valdés y Carlos, 2014).

La victimización se asocia con problemas emocionales y conductuales, dificultades para la integración en la escuela y un pobre

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [angel.valdes@itson.edu.mx](mailto:angel.valdes@itson.edu.mx) (Á.-A. Valdés-Cuervo).

desempeño académico (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010). Los agresores presentan mayor incidencia de problemas de conducta y dificultades de ajuste psicosocial que, con frecuencia, persisten en la vida adulta (Olweus, 2011). Además, la violencia entre pares se relaciona con la percepción de un clima escolar negativo que dificulta el aprendizaje (Meyer-Adams y Conner, 2008).

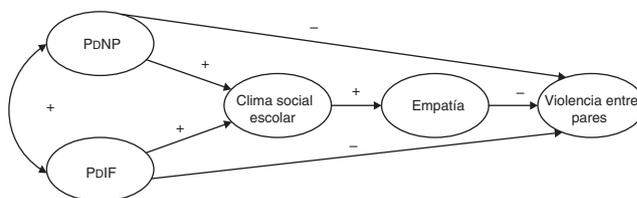
Ante la gravedad de las consecuencias de la violencia entre iguales, las intervenciones destinadas a prevenir esta problemática se han incrementado. La escuela, y en particular el profesorado, son importantes para el éxito de estos programas (American Educational Research Association, 2013). Sin embargo, existe escasa investigación con respecto al papel de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre estudiantes. En el presente estudio se examina la relación entre las prácticas docentes no permisivas (PDNP) de la violencia y aquellas que implican a las familias (PDIF) en la prevención de la violencia escolar entre pares. También se analiza el rol que desempeñan ambas prácticas docentes en el clima escolar y la empatía.

Las prácticas docentes comprenden acciones realizadas por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden implicar a estudiantes y familias, con el propósito de generar un ambiente positivo para el aprendizaje y la convivencia pacífica (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008). En particular, las PDNP de la violencia hacen referencia a las estrategias que el profesorado utiliza ante un episodio de violencia entre pares para detener estos actos violentos como, por ejemplo, razonar con los estudiantes acerca de los efectos negativos de la violencia, establecer acuerdos para reparar los daños causados por la conducta agresiva y solucionar de forma no violenta los conflictos (Bauman y del Río, 2005; Wei, Herbert, Chen, y Chang, 2010). Por su parte, las PDIF en la prevención de la violencia comprenden intervenciones que fomentan la participación parental en el desarrollo de competencias cognitivas y socio-emocionales asociadas al éxito escolar y a la convivencia respetuosa de los hijos (Lacroque, Kleiman, y Darling, 2011). Estas prácticas tienen como objetivo promover en los padres la crianza positiva, la comunicación con la escuela, la participación en la toma de decisiones y en la gestión educativa para apoyar el aprendizaje de los hijos (Fantuzzo, Tighe, y Childs, 2000).

Se ha constatado que las PDNP de la violencia escolar se asocian con una menor incidencia de agresiones entre pares (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008; Yoon y Kerber, 2003). Por otra parte, los escasos estudios en los que se analiza la participación de las familias en educación subrayan que la percepción de los padres de invitaciones de los docentes para que participen activamente en la prevención de la violencia promueve su implicación en este problema (Fantuzzo, McWayne, Perry, y Childs, 2004). A través de estas prácticas los profesores promueven que las familias asuman un rol activo en los procesos de gestión escolar (Epstein, 2011), lo que contribuye, por un lado, a crear un clima social que se asocia con una baja incidencia de violencia entre iguales en la escuela (McDonald, Miller, y Sandler, 2015) y, por otro, a potenciar la eficacia de los programas de prevención de la violencia escolar (Smith, Cousin, y Stewart, 2005).

En este sentido, las PDNP, y las que implican a las familias en la prevención de la violencia entre pares, se asocian con la percepción de los estudiantes de un clima escolar positivo (Bosworth y Judkins, 2014; McSuga-Gage, Simonsen, y Briere, 2012), caracterizado por la confianza hacia el profesorado y los compañeros (Zullig, Huebner, y Patton, 2011) y la percepción de apoyo del profesorado en situaciones de violencia (Hanish y Guerra, 2000; Harris, Petrie, y Willoughby, 2002). Asimismo, un clima social escolar positivo disminuye la implicación de los estudiantes en conductas violentas en la escuela (Cerezo, Sánchez, Ruíz, y Arense, 2015; Varela, Ávila, y Martínez, 2015).

Además, tanto las prácticas docentes como el clima social escolar estimulan el desarrollo de la empatía (Peets, Poyhonen, Junoven,



**Figura 1.** Modelo hipotético de la relación entre prácticas docentes no permisivas de la violencia (PDNP), prácticas docentes para involucrar a las familias (PDIF), clima social escolar, empatía y violencia entre pares.

y Salmivalli, 2015). De hecho, en estudios previos se concluye que la consolidación de un clima de respeto y comprensión hacia los iguales, en el que participan las familias y los docentes, promueve el desarrollo de la empatía (Grusec, Chaparro, Johnston, y Sherman, 2014; Juujarvi, Myyry, y Pessa, 2012). Además, la empatía se asocia con una menor implicación en conductas de violencia entre iguales (Caravita, di Blasio, y Salmivalli, 2009; Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti, y Hymel, 2012).

Por lo tanto, la evidencia empírica disponible muestra que las prácticas docentes desempeñan un papel importante en la explicación de la violencia entre pares en la escuela. También, se constata que las prácticas docentes y la implicación de la familia en la escuela promueven la configuración de un clima social escolar positivo y el desarrollo de la empatía en adolescentes, variables que se asocian con una menor frecuencia de conductas agresivas entre los estudiantes. Sin embargo, todavía quedan importantes cuestiones por resolver. En primer lugar, no se encuentran estudios en los que se analice la relación entre prácticas docentes, clima escolar, empatía y violencia escolar entre pares. En segundo lugar, la investigación sobre las prácticas docentes y violencia entre iguales en población adolescente mexicana se encuentra todavía en sus inicios.

Por ello, el objetivo del presente estudio es examinar las relaciones entre las percepciones de estudiantes adolescentes mexicanos y sus progenitores de las prácticas docentes, el clima escolar, la empatía y la violencia entre iguales. Partiendo de este objetivo, y como se desprende del modelo teórico planteado (ver Figura 1), se espera que las PDNP de la violencia, y aquellas que implican a las familias en la prevención de la violencia escolar, se relacionen con una menor participación de los estudiantes en conductas violentas entre pares de modo directo e indirecto, a través de sus relaciones con el clima escolar y la empatía. Se considera que este modelo contribuye a una mejor comprensión del papel del contexto escolar y, sobre todo, del profesor, en la prevención de la violencia escolar en adolescentes.

## Método

### Participantes

La selección de los participantes se realiza mediante un muestreo no probabilístico, cuyo criterio inicial fue la disponibilidad del centro escolar para participar en la investigación. El presente estudio consta de dos submuestras: adolescentes y sus progenitores. La primera submuestra está compuesta por 385 adolescentes escolarizados en 17 escuelas secundarias públicas urbanas de Sonora (México) (219 chicos y 166 chicas), con edades comprendidas entre los 12 y 15 años ( $M = 12.94$ ,  $DT = 1.77$ ). La distribución por niveles educativos es la siguiente: primer curso 135 (35.06%), segundo curso 157 (40.78%) y tercer curso 93 (24.16%). La segunda submuestra se compone de los progenitores (padres o madres) del alumnado que participa, por lo que esta submuestra está formada por un total de 385 progenitores (308 madres y 77 padres), con edades comprendidas entre los 33 y 48 años ( $M = 42.21$ ,  $DT = 8.98$ ).

## Instrumentos

### Prácticas docentes no permisivas de la violencia

Esta escala se elabora para el estudio tomando como referencia instrumentos previos desarrollados para medir este constructo (Ellis y Shute, 2007; Roth, Kanat-Maymon, y Bibi, 2011). La escala consta de siete escenarios que ilustran diferentes tipos de violencia: psicológica (por ejemplo, «uno o varios alumno/as insultan a un compañero/a»), física (por ejemplo, «uno o varios alumno/as pegan a otro/os») y social (por ejemplo, «uno o varios alumno/as no dejan participar a sus compañeros/as en las tareas o juegos»). Para cada escenario, se describen ocho tipos de respuesta ante estas situaciones (por ejemplo, «sanciona al agresor de forma adecuada») y se pide al estudiantado que identifique la frecuencia con que el profesorado realiza estas conductas. El formato de respuesta es tipo Likert con opciones que van desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre). Previamente a su aplicación, la escala se somete a validez de contenido mediante el juicio de diez expertos (siete investigadores en la temática y tres profesores). Se decide mantener todos los ítems, ya que el índice kappa de concordancia entre los expertos fue igual o mayor a .80 en todos los casos.

Los ítems se agrupan en dos factores. El primer factor, provisión de racionalidad (4 ítems, alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) = .81, omega de McDonald ( $\Omega$ ) = .88, theta ordinal ( $\theta$ ) = .90, varianza media extraída [VME] = 66%), evalúa acciones de los docentes para razonar con los estudiantes agresores respecto a lo erróneo de su conducta (por ejemplo, «explica por qué la agresión es una conducta que daña a todos»). El segundo factor, conductas de intervención directa (4 ítems,  $\alpha$  = .85,  $\Omega$  = .86,  $\theta$  = .92, VME = 61%), mide conductas del docente enfocadas a detener la agresión, proteger a la víctima y sancionar al agresor (ejemplo: «sanciona al agresor de forma adecuada»).

Los resultados del análisis factorial confirmatorio de segundo orden indican un buen ajuste del modelo de medición del constructo (ji-cuadrada [ $\chi^2$ ] = 30.90,  $gl$  = 18, probabilidad asociada [ $p$ ] = .051, índice de ajuste comparativo [CFI] = .98, raíz cuadrada de residual estandarizada [SRMR] = .05, error de la raíz cuadrada de la media de aproximación con su intervalo de confianza [RMSEA] = .04, IC 90 [.02-.07]), que alcanza una VME del 63% (Blunch, 2013). La fiabilidad global de la escala es aceptable, teniendo en cuenta los siguientes valores:  $\alpha$  = .84,  $\Omega$  = .93 y  $\theta$  = .91 (Zumbo, Gaderman, y Zeisser, 2007).

### Prácticas docentes para involucrar a las familias

Esta escala se elabora a partir del análisis de dos modelos acerca de las formas de participación de las familias en educación (Epstein, 2011; Fantuzzo et al., 2004). Para el análisis de la validez de contenido, se considera el juicio de diez expertos, seis investigadores y cuatro profesores en funciones. Se decide mantener todos los ítems originales, ya que el índice kappa de concordancia fue en todos los casos igual o mayor a .90.

Esta escala se compone de 12 ítems con un rango de respuesta que va de 0 (nunca) a 4 (siempre), que evalúan la percepción de los progenitores de las prácticas utilizadas por los docentes para que participen en la prevención de la violencia escolar. Los ítems de la escala se agrupan en tres factores. El primer factor, *crianza* (4 ítems,  $\alpha$  = .82,  $\Omega$  = .87,  $\theta$  = .92, VME = 57%) mide las acciones de los docentes para favorecer el desarrollo en las familias de prácticas educativas positivas (por ejemplo, «orientan acerca de métodos adecuados de disciplina»). El segundo factor, *comunicación con la escuela* (4 ítems,  $\alpha$  = .72,  $\Omega$  = .77,  $\theta$  = .80, VME = 54%) alude a las actividades de los docentes para relacionarse con las familias e informar del hijo y la escuela (por ejemplo, «realizan reuniones donde abordan lineamientos relativos a la convivencia escolar»). Por último, el factor *colaboración con la escuela y la comunidad* (4 ítems,  $\alpha$  = .80,  $\Omega$  = .85,  $\theta$  = .88, VME = 50%), mide las prácticas realizadas por los

docentes para implicar a los progenitores en la gestión escolar y utilizar apoyos de la comunidad (por ejemplo, «procuran que los padres participen en la toma de decisiones relativas a las acciones de la escuela para favorecer la convivencia»).

El análisis factorial confirmatorio de segundo orden con el método de estimación de máxima verosimilitud indica el ajuste del modelo de medición propuesto ( $\chi^2$  = 48.78,  $gl$  = 43,  $p$  = .001, CFI = .98, SRMR = .04, RMSEA = .05, IC [.03-.07]) cuya VME es del 54% (Blunch, 2013). Los valores de  $\alpha$  = .84,  $\Omega$  = .92 y  $\theta$  = .93 evidencian que la fiabilidad global de la escala es aceptable (Zumbo et al., 2007).

### Clima social escolar

Se utiliza una adaptación al español de la escala Clima Escolar de la Escuela (Zullig, Koopman, Patton, y Ubbes, 2010). Esta escala consta de 10 ítems, con un rango de respuesta que va de 0 (nunca) a 4 (siempre), que miden clima social escolar percibido por el estudiantado. La escala se compone de dos subescalas. La primera subescala, *compromiso con la escuela*, evalúa la percepción del estudiante de la conexión con la escuela (6 ítems,  $\alpha$  = .86,  $\Omega$  = .82,  $\theta$  = .98, VME = 60%) (por ejemplo, «me siento cercano a las personas de mi escuela»). La segunda subescala, *relación estudiante-docente* (4 ítems,  $\alpha$  = .82,  $\Omega$  = .89,  $\theta$  = .90, VME = 53%), mide el interés y cuidado del profesorado en su relación con el alumnado (por ejemplo, «los docentes están disponibles cuando necesito conversar con ellos»).

El análisis factorial confirmatorio de segundo orden con el método de estimación de máxima verosimilitud muestra el ajuste de la estructura factorial propuesta ( $\chi^2$  = 28.8,  $gl$  = 24,  $p$  = .004, CFI = .98, SRMR = .05, RMSEA = .05, IC [.03-.09]), con una VME del 57% (Blunch, 2013). Los valores de los coeficientes  $\alpha$  = .84,  $\Omega$  = .93, y  $\theta$  = .93 indican una adecuada fiabilidad global de la escala (Zumbo et al., 2007).

### Empatía

Se utiliza la Escala de Empatía y Simpatía en adolescentes (Vossen, Piotrowski, y Valkenburg, 2015). Esta escala se compone de 12 ítems con un rango de respuesta que va de 0 (nunca) a 4 (siempre) que mide empatía cognitiva, empatía afectiva y simpatía. En el presente estudio se utilizan las subescalas de empatía cognitiva y afectiva. La subescala de *empatía cognitiva* ( $\alpha$  = .83,  $\Omega$  = .75,  $\theta$  = .79, VME = 73%) se compone de 4 ítems que evalúan el grado de comprensión del adolescente del estado emocional de los otros (por ejemplo, «puedo darme cuenta de cómo los compañeros se sienten, incluso antes de que me digan»). La subescala de *empatía afectiva* ( $\alpha$  = .81,  $\Omega$  = .83,  $\theta$  = .88, VME = 55%) está formada por 4 ítems que evalúan la frecuencia con que el adolescente experimenta las emociones de otras personas (por ejemplo, «cuando un amigo está triste, me pongo triste también»).

Mediante un análisis factorial confirmatorio de segundo orden con el método de estimación de máxima verosimilitud se corrobora el ajuste del modelo de medición ( $\chi^2$  = 30.60,  $gl$  = 17,  $p$  = .022, SRMR = .05, CFI = .98, RMSEA = .04, IC [.01-.06]) (Blunch, 2013), con una VME del 60%. Los valores de los coeficientes  $\alpha$  = .84,  $\Omega$  = .87, y  $\theta$  = .89 de la escala global son aceptables (Zumbo et al., 2007).

### Violencia escolar entre pares

Se utiliza la escala para medir Agresiones entre Estudiantes (Valdés y Carlos, 2014), la cual consta de 9 ítems que evalúan la frecuencia de conductas agresivas de estudiantes hacia sus pares en el último mes (por ejemplo, «insulto a mis compañeros», «amenazo a mis compañeros»). La escala tiene 5 opciones de respuesta: 0 (nunca), 1 (casi nunca 0-2 agresiones), 2 (a veces 3-5 agresiones), 3 (casi siempre 5-7 agresiones) y 4 (siempre más de 7 agresiones). El análisis factorial confirmatorio con el método de estimación de máxima verosimilitud evidencia el ajuste de un modelo de medición unidimensional del constructo ( $\chi^2$  = 23.83,  $gl$  = 20,  $p$  = .09,

CFI = .99, SRMR = .03, RMSEA = .04, IC 90 [.02-.08] (Blunch, 2013), con una VME del 62%. Los valores de los coeficientes  $\alpha = .82$ ,  $\Omega = .89$ , y alfa ordinal ( $\alpha_{ord}$ ) = .93 indican una adecuada fiabilidad de las puntuaciones (Zumbo et al., 2007).

### Procedimiento

En primer lugar, se informa a las autoridades de las escuelas del propósito de la investigación y se pide su autorización para acceder a las instituciones. Posteriormente, se envía a los progenitores una carta que explica el objetivo del estudio y se solicita su consentimiento para que los hijos participen en la investigación. Además, se invita a los progenitores a que, en caso afirmativo, uno de ellos cumplimente el cuestionario de prácticas docentes que se adjunta. Una vez concedidos los permisos y recabada la información de los progenitores, se reúne al alumnado para explicar el objetivo del estudio e informar de que su participación en la investigación es voluntaria y confidencial. La recogida de datos se realiza durante el horario regular de las escuelas. Participa un grupo de investigadores entrenados para proporcionar ayuda al estudiantado.

El estudio obtiene el permiso ético de la Comisión de Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora, puesto que se ajusta a los principios de la Declaración de Helsinki, el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de Derechos Humanos.

### Análisis de datos

Los valores perdidos se tratan mediante el método de imputación por regresión. Seguidamente, se calculan las medias, desviaciones típicas y las correlaciones de Pearson entre las variables objeto de estudio. A continuación, se calcula un modelo de ecuaciones estructurales con el programa AMOS 20 (Arbuckle, 2011). Para asegurar la normalidad se utiliza el método bootstrap del AMOS 20 (con 2000 IC 95%), lo cual favorece que los resultados de las estimaciones no presenten problemas de normalidad (Blunch, 2013).

Con el fin de determinar la bondad de ajuste de los modelos de medida, y del modelo de ecuaciones estructurales, se utiliza el método de estimación de máxima verosimilitud (ML). Se consideran como índices de ajuste los propuestos por Blunch (2013) y Byrne (2010):  $\chi^2$ ,  $p$ , TLI (índice de Tucker-Lewis), SRMR, AGFI (índice de bondad de ajuste ajustado), CFI, RMSEA IC 90. Se consideran aceptables valores de  $\chi^2$  con  $p > .001$ , TLI, CFI, AGFI iguales o superiores a .95; RMSEA y SRMR con valores iguales o menores a .08, y de preferencia a .05 (Blunch, 2013; Byrne, 2010).

### Resultados

En la **Tabla 1** se presentan las medias, desviaciones típicas y correlaciones entre las variables. Ambos tipos de prácticas

**Tabla 1**  
Media, desviación típica y correlación entre las variables involucradas en el estudio

Variables	M	DT	1	2	3	4	5
1. Violencia entre pares	2.41	.43	-				
2. PDNP	1.83	.52	-.47***	-			
3. PDIF	1.85	.65	-.28*	.28**	-		
4. Clima social escolar	2.17	.68	-.13 <sup>†</sup>	.37***	.35***	-	
5. Empatía	1.99	.64	-.42***	.16*	.15*	.34***	-

PDFI: prácticas docentes para involucrar a las familias, PDNP: prácticas no permisivas de la violencia.

<sup>†</sup>  $p < .05$ .

\*\*  $p < .01$ .

\*\*\*  $p < .001$ .

docentes correlacionan de forma negativa con la violencia entre pares, y positiva con el clima social escolar y la empatía. Además, el clima social escolar correlaciona positivamente con la empatía y negativamente con la violencia escolar. También se observa una relación negativa entre la empatía y la violencia entre pares.

### Ajuste global del modelo

Tras examinar los análisis previos, se decide incluir todas las variables en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales. Se aprecia que el modelo muestra un ajuste adecuado a los datos ( $\chi^2 = 250$ ,  $gl = 237$ ,  $p = .26$ , TLI = .92, SRMR = .023, AGFI = .96, CFI = .98, RMSEA = .036, IC 90 [.02-.06]). Este modelo explica el 35% de la varianza en la violencia entre pares.

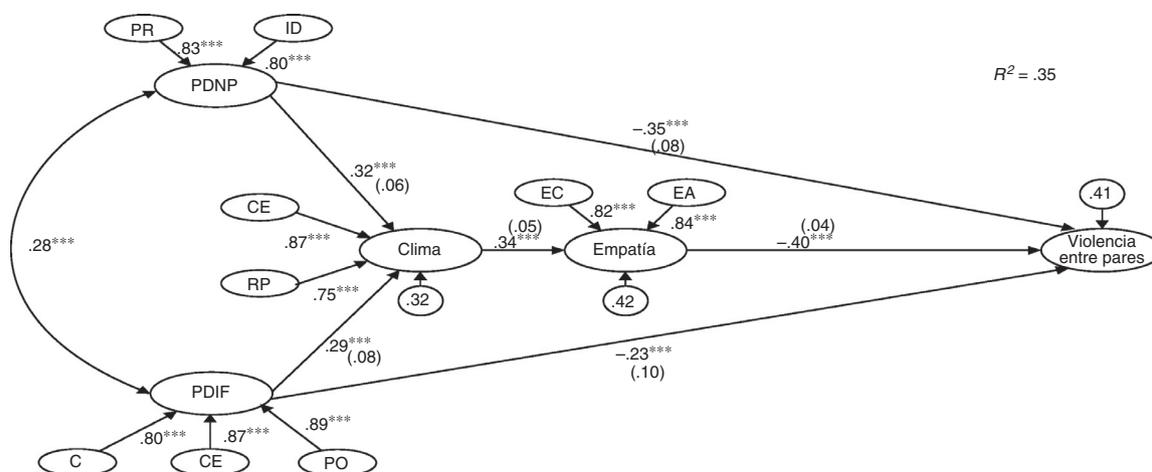
En la **Figura 2** se observa el modelo estructural con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. Se obtiene una covarianza positiva entre las PDNP y las PDIF ( $p < .000$ ). Con respecto a las relaciones directas, los resultados indican que tanto las PDNP como aquellas que implican a los padres en la prevención de la violencia se relacionan de forma negativa con la violencia entre pares ( $\beta = -.35$ ,  $p < .000$  y  $\beta = -.23$ ,  $p < .000$  respectivamente) y en sentido positivo con el clima social escolar ( $\beta = .32$ ,  $p < .000$  y  $\beta = .29$ ,  $p < .000$  respectivamente). También, la empatía se relaciona en sentido negativo con la violencia entre pares ( $\beta = -.40$ ,  $p < .000$ ) y el clima escolar social se asocia con mayor empatía ( $\beta = .34$ ,  $p < .000$ ). Respecto de los efectos indirectos, que atañen a la influencia de la variable independiente en la dependiente mediante su relación con una variable interviniente (Biesanz, Falk, y Savalei, 2010), los resultados del test de Sobel indican que las PDNP ( $\beta = -.17$ ,  $p < .000$ ) y las PDIF ( $\beta = -.12$ ,  $p < .000$ ) se relacionan negativamente con la violencia entre pares mediante sus efectos positivos en el clima social escolar, el cual, a su vez favorece el desarrollo en los estudiantes de empatía, lo que, a su vez se asocia con una menor violencia entre pares.

### Discusión

En el presente estudio se analiza la relación entre las prácticas docentes y la violencia escolar entre pares. Se esperaba que las PDNP y las prácticas docentes dirigidas a implicar a los padres en la prevención de la violencia escolar se asociaran con una menor violencia entre pares de modo directo e indirecto, es decir, a través de sus relaciones con el clima social y la empatía. Respecto de las relaciones directas los resultados obtenidos confirman las hipótesis planteadas, ya que las PDNP de la violencia escolar y las dirigidas a implicar a los padres en la prevención se relacionan de modo negativo con la violencia escolar entre pares.

Estos resultados son congruentes con los de investigaciones previas que subrayan el efecto de las PDNP en la prevención de la violencia escolar (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008; Yoon y Kerber, 2003). En este sentido, se constata que, cuando acontecen episodios de violencia entre pares en el aula, la participación del profesorado con prácticas que involucran estrategias como la intervención directa y la posterior reunión con los agresores para explicar las implicaciones de esta conducta constituyen una estrategia eficaz para la disminución de este tipo de comportamientos.

Paralelamente, las PDIF en la prevención de la violencia escolar también se asocian con una menor frecuencia de violencia escolar entre pares, lo cual es un resultado similar al de estudios previos (AERA, 2013; Bradshaw, 2015). Los hallazgos del presente estudio muestran que las prácticas docentes que orientan a las familias para desarrollar acciones educativas positivas, así como aquellas que tienen como objetivo la participación de la familia en la escuela y mejorar la comunicación entre ambos agentes educativos, contribuyen a prevenir la violencia entre pares.



**Figura 2.** Coeficientes estandarizados y errores estándar (en paréntesis) del modelo Relación entre prácticas docentes no permisivas de la violencia (PDNP), prácticas docentes para involucrar a las familias (PDIF), clima social escolar, empatía y violencia entre pares. Las variables observables se muestran en rectángulos y las latentes en elipses. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ . No se incluyen en la figura los valores de los indicadores observables.

Un aspecto que debe señalarse es que el efecto directo de ambos tipos de prácticas docentes en la violencia escolar es similar, lo que es un indicador no solo de la eficacia de ambas prácticas sino también de su complementariedad. Es decir, las acciones del profesorado dirigidas tanto al alumnado como a las familias constituyen estrategias asociadas con una menor violencia en el aula, un aspecto que, a la luz de los resultados obtenidos, debería ser más explorado en futuras investigaciones.

Respecto de los efectos indirectos, los resultados confirman las hipótesis planteadas en el sentido de que ambos tipos de prácticas docentes se relacionan con la violencia de modo indirecto, a través de sus efectos en el clima escolar y la empatía. Si bien en investigaciones previas se sugiere que las prácticas docentes se asocian de forma directa e indirecta con menor frecuencia de conductas violentas entre estudiantes (Ellis y Shute, 2007). Los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que dicho efecto indirecto tiene lugar a través de la potenciación de un clima escolar positivo que, a su vez, se asocia con mayor empatía.

Tanto las PDNP con la violencia como aquellas que implican a las familias contribuyen a generar un clima escolar positivo, un aspecto que se relaciona con mayor empatía y con menor violencia entre pares en las aulas. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios donde se muestra que ambos tipos de prácticas docentes ejercen un efecto positivo en la percepción de los estudiantes acerca del clima escolar (McSuga-Gage et al., 2012), lo cual favorece el desarrollo de la empatía que, a su vez, se relaciona con una disminución de la violencia entre iguales (Caravita et al., 2009; Perren et al., 2012). Por lo tanto, las prácticas docentes que potencian la construcción de un clima escolar positivo en el que los estudiantes perciben cohesión y apoyo, se sienten integrados en la escuela y participan de forma activa en la vida escolar, estimulan el desarrollo de empatía hacia sus compañeros.

En estudios previos se subraya la importancia del clima escolar en la violencia escolar (Bosworth y Judkins, 2014). Sin embargo, los resultados del presente estudio indican que la empatía es un aspecto esencial en la explicación de esta relación, en la medida en que un clima escolar positivo estimula el desarrollo de esta emoción moral que se asocia con menor violencia entre pares (Caravita et al., 2009; Perren et al., 2012). En este sentido, de los resultados se infiere que estas prácticas docentes no solo actúan como reguladores externos de la conducta violenta, sino que favorecen el desarrollo de emociones morales, como la empatía. El desarrollo de esta emoción moral constituye un elemento primordial dentro de los mecanismos de regulación interna de la conducta, los cuales son

más efectivos por perdurar a lo largo del desarrollo del individuo y ser transferibles a otras situaciones sociales (Gibbs, 2014; Malti y Ongley, 2014).

Los hallazgos del estudio muestran líneas de intervención relevantes para la prevención de violencia escolar. En este sentido, los programas de prevención de la violencia entre pares deben implicar a la institución escolar para potenciar un clima escolar positivo, donde se establezcan y promuevan espacios de participación de los adolescentes y se fomente el apoyo por parte del profesor (Dell y van Schoiack, 2012). Para ello, y a la luz de los resultados obtenidos, resulta importante dotar al profesorado de las habilidades necesarias para que, a través de sus prácticas docentes, promuevan la creación de un clima escolar positivo y la empatía a través de dos vías complementarias, como son el desarrollo de un clima no permisivo de agresiones entre pares y la generación de espacios para que las familias asuman un papel activo en la prevención de la violencia mediante la participación en la vida escolar. Para ello, como señalan Romero, Postigo, y Torres (2015), resulta relevante fomentar una metodología en el aula participativa y la intención educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados del estudio también muestran la necesidad de vinculación entre los actores del proceso educativo –familia y escuela– en la prevención de esta problemática y en particular la importancia de los docentes como enlaces que contribuyan a incrementar la participación de las familias en las acciones destinadas a reducir la violencia escolar.

En síntesis, el presente estudio aporta datos que pueden resultar de utilidad y de guía para los programas de intervención y prevención en materia de violencia escolar y convivencia en el aula. No obstante, los resultados aquí expuestos presentan algunas limitaciones, por las que estos deben interpretarse con cierta cautela. El presente estudio es un diseño transversal que, por lo tanto, no permite establecer relaciones causales entre las variables, por lo que se sugiere en futuras investigaciones utilizar diseños longitudinales que permita profundizar en estas relaciones. También cabe señalar que el tamaño muestral, aunque resulta suficiente para los análisis estadísticos realizados, no permite realizar análisis multigrupo por sexo de estudiantes y padres, un aspecto que sería interesante analizar en posteriores estudios. También es necesario indagar con respecto a la deseabilidad social de la escala para medir violencia entre pares.

Pese a estas limitaciones, este estudio muestra datos interesantes para la comprensión de las distintas relaciones analizadas y posee implicaciones relevantes para la prevención de la violencia

escolar entre pares. En este sentido, los resultados permiten subrayar la importancia de la figura del profesorado, y, en particular, de las prácticas docentes, en la prevención de la violencia y la consolidación de un clima escolar positivo que potencie el desarrollo de la empatía, aspectos ambos que promueven una convivencia escolar positiva. Asimismo, se concluye que la participación de la familia en la prevención de la violencia escolar, de manera coordinada con el profesorado, se plantea como una línea de intervención prometedoras e incipiente no solo para disminuir la violencia en los centros educativos, sino también para promover un clima escolar más positivo fundamentado en el respeto y en la empatía.

## Financiación

Este trabajo ha sido financiado por el Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y se ha realizado en el marco del proyecto «La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica» (PSI2012-33464), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

## Referencias

- American Educational Research Association (2013). *Prevention of bullying in school, colleges, and universities*. Washington, DC: AERA.
- Arbuckle, J. (2011). *IBM® SPSS® AMOS™ use r's guide*. New York, NY: IBM.
- Bauman, S., y del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools. *School Psychology International*, 26, 428–442. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Biesanz, J., Falk, C., y Savalei, V. (2010). Assessing mediational models: Testing and interval estimation for indirect effects. *Multivariate Behavioral Research*, 45, 661–701. <http://dx.doi.org/10.1080/00273171.2010.498292>
- Blunch, N. (2013). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS statistics and AMOS* (2nd ed.). Thousand, Oaks, California: Sage.
- Bosworth, K., y Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of schoolwide positive behavior intervention and support. *Theory into Practice*, 53, 307–314. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2014.947224>
- Bradshaw, C. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70, 322–332. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039114>
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Caravita, S., di Blasio, P., y Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140–163. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21–34. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.732>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruíz, C., y Arenal, J. (2015). Adolescents and preadolescents' roles on bullying, and its relation with social climate and parenting styles. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 139–155. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., y Molcho, M. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescent in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216–224. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Dell, P., y van Schoiack, L. (2012). Social and emotional skill training with second step: Violence prevention curriculum. En S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer, y M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and safety* (pp. 423–433). New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., y Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348–379. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Ellis, A., y Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 649–663. <http://dx.doi.org/10.1348/000709906X163405>
- Epstein, J. (2011). *School family and community partnerships* (2nd ed.). New York, NY: Westview Press.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., y Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competences for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., y Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367–376. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Gibbs, J. (2014). *Moral development & reality* (3rd ed.). USA: Oxford University Press.
- Grusec, J., Chaparro, M., Johnston, M., y Sherman, A. (2014). The development of moral behavior from a socialization perspective. En S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer, y M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 113–160). New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hanish, L., y Guerra, N. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done? *Professional School Counseling*, 4(2), 113–119.
- Harris, S., Petrie, G., y Willoughby, W. (2002). Bullying among 9th graders: An exploratory study. *NASSP Bulletin*, 86, 3–14. <http://dx.doi.org/10.1177/019263650208663002>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias mexicanas*. Ciudad de México, México: INEE.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: El rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinic and Health Psychology*, 8(1), 139–151.
- Juujaarvi, S., Myyri, L., y Pessa, K. (2012). Empathy and values as predictors of care development. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 413–420. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2012>
- Kochenderfer-Ladd, B., y Pelletier, M. (2008). Teachers' views and belief about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431–453. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Lacroque, M., Kleiman, I., y Darling, S. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55, 115–122. <http://dx.doi.org/10.1080/10459880.903472876>
- Malti, T., y Ongley, S. (2014). The development moral emotions and moral reasoning. En M. Killen y J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd, pp. 163–183). New York, NY: Psychology Press.
- McDonald, L., Miller, H., y Sandler, J. (2015). A social ecological, relationship-based strategy for parent involvement: Families and school together (FAST). *Journal of Children's Services*, 10, 218–230. <http://dx.doi.org/10.1108/JCS-07-2015-0025>
- McSuga-Gage, A., Simonsen, B., y Briere, D. (2012). Effective teaching practices that promote a positive classroom environment. *Beyond Behavior*, 22(1), 14–22.
- Meyer-Adams, N., y Conner, B. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & School*, 30, 211–221. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/30.4.211>
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Finding from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 151–156. <http://dx.doi.org/10.1002/cbm.806>
- Peets, K., Poyhonen, V., Junonen, J., y Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to wish children defended in response to their affective empathy and power. *Development Psychology*, 51, 913–919. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039287>
- Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., y Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 511–530. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02059.x>
- Román, M., y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, 104, 37–54.
- Romero, C. C., Postigo, R. A., y Torres, M. V. T. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 247–262. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsico didact.13206>
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y., y Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 654–666. <http://dx.doi.org/10.1348/2044-8279.002003>
- Smith, J., Cousin, J., y Stewart, R. (2005). Antibullying interventions in schools: Ingredients of effective programs. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 739–762.
- Valdés, A., y Carlos, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundarias. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, 443–453. <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Varela, M., Ávila, E., y Martínez, B. (2015). Violencia escolar. Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Intervención Psicosocial*, 22, 25–32. <http://dx.doi.org/10.5093/ji n2013a4>
- Vossen, H., Piotrowski, J., y Valkenburg, P. (2015). Development of the adolescent measure of empathy and sympathy. *Personality and Individual Differences*, 74, 66–71. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040>
- Wei, H., Herbert, J., Chen, J., y Chang, H. (2010). The effects of individual characteristic, teacher practice, and school organizational factor on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 32, 137–143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.08.004>
- Yoon, J., y Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35. <http://dx.doi.org/10.7227/RIE.69.3>
- Zullig, K., Huebner, E., y Patton, J. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the School*, 48, 133–145. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20532>
- Zullig, K., Koopman, T., Patton, J., y Ubbes, V. (2010). School climates: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 139–152. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282909344205>
- Zumbo, B. D., Gaderman, A. M., y Zeissen, C. (2007). Ordinal version of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6, 21–29.