



RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL MANEJO DE LA VIOLENCIA ENTRE ESTUDIANTES

ANA CAROLINA REYES RODRÍGUEZ

CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN ALIMENTACIÓN Y DESARROLLO A.C.
reyesanacarolina@gmail.com

ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA
angel.valdes@itson.edu.mx

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA

CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN ALIMENTACIÓN Y DESARROLLO A. C.
avera@ciad.mx

RESUMEN

El estudio se propuso determinar la relación entre la percepción de autoeficacia de los docentes para el manejo de la violencia entre estudiantes y la utilización prácticas positivas afrontar esta situación. Se seleccionó una muestra de 354 docentes pertenecientes a 57 escuelas secundarias públicas del estado de Sonora. Se utilizaron dos instrumentos, un cuestionario para medir Prácticas docentes para el manejo de la violencia entre estudiantes' y otro para la percepción de Autoeficacia docente para el manejo de la violencia. Los resultados evidenciaron que la percepción que el docente tiene sobre su autoeficacia explica una parte significativa de la varianza en el uso de prácticas positivas de los docentes para afrontar la violencia entre estudiantes ($R^2 = .11$). La autoeficacia positiva se relaciona con mayor uso de prácticas efectivas de los docentes para el manejo de la violencia y la negativa con un menos uso de tales prácticas. Se concluye que la percepción de autoeficacia es una variable que influye en el tipo de prácticas que utiliza el docente para manejar las agresiones entre estudiantes.

Palabras clave: violencia entre pares, autoeficacia, prácticas docentes.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar comprende desde actos vandálicos leves hasta conductas agresivas más graves hacia compañeros u otras personas dentro de la escuela (Ramos, 2008). En las





situaciones de violencia entre estudiantes una de las partes ejerce su poder para dañar o infligir algún tipo de dolor en la otra persona, lo cual cuando se presenta de manera sostenida en el tiempo se define como bullying o acoso escolar (Ortega y Mora-Merchán, 1997). La violencia entre estudiantes es un problema que afecta en gran magnitud a las instituciones educativas no sólo de México sino de todo el mundo (Muñoz, 2008; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008). Estas ocasiones tienen efectos negativos para el ambiente, el éxito escolar y el desarrollo socioemocional de los actores involucrados directa e indirectamente en el mismo (Mendelson, Turner, y Tandon, 2010; Olweus, 2011).

Es responsabilidad de la escuela fomentar relaciones asertivas dentro del centro basadas en el respeto y la tolerancia (Caballero, 2010; Conde, 2012). El logro de esta tarea no es sencillo, ya que la violencia como lo afirma Fernández (1999) es un fenómeno asociado a tanto factores exógenos de la escuela (contexto social, familiar, medios de comunicación) como endógenos a la misma (clima escolar, rasgos de personalidad) (Martínez, 2005).

Dentro de los factores relativos a la escuela que se sugieren importantes para la prevención de la violencia se mencionan las prácticas docentes positivas ante las situaciones de agresión entre estudiantes (Bauman y Del Río, 2005). Estas prácticas se asocian con la percepción de autoeficacia de los docentes para el manejo de los conflictos violentos entre estudiantes (Khoury-Kassabri, 2012).

La autoeficacia se inserta en la teoría social cognitiva de Bandura (1995) y se define como la percepción o creencia personal acerca de las propias capacidades en una situación determinada. Las creencias de autoeficacia presentan gran influencia en el ser humano, ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. Los docentes con percepción de escasa autoeficacia pueden experimentar dudas sobre sí mismos y generar preocupaciones sobre la evaluación de su trabajo si sus esfuerzos resultan infructuosos. Por el contrario, cuando los docentes presuponen que la enseñanza eficaz es una habilidad que puede ser aprendida, este sentimiento de autoeficacia les puede ayudar a analizar y resolver mejor los problemas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009).

La percepción de autoeficacia del maestro para afrontar las situaciones de violencia entre estudiantes genera un ambiente positivo en el aula y favorece la convivencia entre los





estudiantes. Es decir, los maestros que informan mayores niveles de autoeficacia para manejar tanto la victimización como la intimidación son más propensos a intervenir y resolver situaciones de acoso (Bradshaw, Sawyer, y O'Brennan., 2007; Skinner, Babinski, y Gifford, 2014; Yoon, 2004).

Los docentes deben generar ambientes favorables para el desarrollo de las habilidades y competencias escolares de sus alumnos, para ello necesitan desarrollar actitudes, prácticas y herramientas docentes que les permitan enfrentar los problemas relacionados con el déficit de habilidades sociales en el aula (Arón y Milicic, 2000). Las prácticas docentes son eje central para el control y establecimiento de ambientes favorables para el aprendizaje de los estudiantes (Lindstrom, Burke, y Gielen, 2011). Todas aquellas prácticas implementadas por los docentes, impactan de forma positiva o negativa en el ambiente escolar, siendo éstas las determinantes para el tipo de comportamientos que se generarán dentro del salón de clase.

El manejo por parte de los docentes de las situaciones de violencia con base en una retroalimentación correctiva asertiva, este tipo de prácticas se asocian a una disminución de las agresiones (Struyf, Adriaensens, y Meynen, 2011). Otros tipos de prácticas se basan en el castigo agresivo o en ignorar las situaciones de violencia, ambas suelen generar resultados negativos ya que ocasionan que los problemas de violencia reaparezcan con mayor intensidad (Skiba, Peterson, y Williams, 1997).

Teniendo en cuenta la importancia de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar, y los efectos que en esta presenta la percepción de autoeficacia del docente para el manejo de estas situaciones. El estudio se propuso determinar ¿Cómo se relaciona la percepción de autoeficacia de los docentes con la utilización de prácticas positivas para el manejo de la violencia? Se partió de la hipótesis de que la percepción de autoeficacia explica una parte significativa de la varianza en el uso de prácticas positivas para el manejo de la violencia entre estudiantes.

PARTICIPANTES

Participaron 354 docentes pertenecientes a 57 escuelas secundarias públicas del estado de Sonora, de los cuales 187 (52.82%) fueron hombres y 167 (47.18%) mujeres. Tenían una edad promedio de 42.7 años ($DS= 9.7$ años), con un mínimo de 20 años y un máximo de 79 años. Del





total de participantes 242 (68.36%) laboraban en el turno matutino y 112 (31.64%) en el vespertino.

INSTRUMENTO(S)

Prácticas docentes para el manejo de la violencia entre pares. Este cuestionario se diseñó para identificar el tipo de práctica que los docentes utilizan para el manejo de situaciones de violencia entre pares a partir de cinco posibles respuestas, las cuales conforman dos dimensiones: prácticas positivas y prácticas negativas.

Las *prácticas positivas*, se miden con dos ítems que ilustran acciones de los docentes ante situaciones de violencia entre pares que favorecen la prevención de esta conducta (ejemplo: *aplicar sanciones al agresor e informar a los padres y director*). Las *prácticas negativas*, se midieron con tres indicadores que hacen referencia a respuestas de docentes ante situaciones de violencia entre pares que promueven la presencia de este tipo de conducta (ejemplo: *no hacer nada, ayudar al que mejor la cae*).

El instrumento se respondió con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1 (*nunca*), 2 (*casi nunca*), 3 (*a veces*), 4 (*casi siempre*) y 5 (*siempre*). Para fines del estudio los puntajes se recodificaron de forma tal que indicaran mayor uso de prácticas positivas. La confiabilidad de los puntajes de la escala fue medida con el Alfa de Cronbach y fue de .82.

Autoeficacia docente para el manejo de la violencia entre pares. Esta escala se elaboró para medir la percepción de los docentes acerca de sus capacidades para manejar efectivamente problemas de violencia entre pares. La escala fue conformada por dos dimensiones: autoeficacia positiva y autoeficacia negativa.

La *autoeficacia positiva* se midió por cinco ítems que evalúan la percepción de capacidad por parte de los docentes para manejar eficazmente situaciones de violencia entre pares (ejemplo: *tengo seguridad de poder manejar cualquier problema que surja en las relaciones entre los estudiantes*). La percepción de *autoeficacia negativa* se midió con dos indicadores, que indican la percepción de incapacidad por parte de los docentes para manejar eficazmente





situaciones de violencia entre pares (ejemplo: *siento que el tiempo resolverá los problemas entre los estudiantes*).

El instrumento se contestó a partir de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (a veces), 4 (casi siempre) y 5 (siempre). La confiabilidad para la subescala de autoeficacia fue de .86 y para la negativa de .65.

PROCEDIMIENTO

Para la realización de este proyecto de investigación se pidió la autorización a los directivos de 57 escuelas secundarias públicas del estado de Sonora para aplicar el instrumento. Posteriormente se solicitó la cooperación voluntaria de los docentes para contestar dicho instrumento. El procedimiento que se llevó a cabo para el análisis de la información fue a través del programa de análisis estadístico SPSS. 21 y estadísticas descriptivas e inferenciales.

RESULTADOS

El análisis se realizó mediante una regresión lineal múltiple con el método paso a paso. En un primer momento se analizaron las correlaciones entre las variables involucradas en el estudio donde se encontró que las prácticas docentes positivas para el manejo de la violencia se correlacionan de forma positiva con la autoeficacia positiva y negativa con la autoeficacia negativa (ver tabla 1).

El análisis de regresión paso a paso demostró que las variables predictoras (autoeficacia positiva y negativa) explican una parte significativa de la varianza de las prácticas docentes positivas para el manejo de la violencia. El análisis de los signos de los coeficientes beta permite afirmar que una autoeficacia positiva se relaciona con mayores prácticas positivas, mientras que la autoeficacia negativa disminuye estas prácticas (ver tabla 2).

CONCLUSIONES

Los resultados sugieren que la percepción que el docente acerca de su autoeficacia para manejar la victimización explican una parte significativa de la varianza de los reportes por parte de los docentes del uso de prácticas positivas para el manejo de estas situaciones, (Bradshaw et al., 2007; Yoon, 2004). Tal como era de esperarse, la percepción de una alta autoeficacia se asocia con una mayor frecuencia de prácticas positivas. Esto implica que cuando el docente se percibe





competente para afrontar las situaciones de violencia entre estudiantes actúa de forma más productiva ante las mismas (Skinner et al., 2014). Por otra, el considerarse poco hábil en el manejo de estas situaciones conduce a que los docentes evitan afrontar de forma directa las mismas o lo hagan de forma agresiva (Brouwers y Tomic, 2000; Gerber y Solari, 2005).

La capacidad de los docentes para mantener dentro del salón de clases relaciones libres de violencia es crucial para la calidad educativa, ya que de lo contrario todo esfuerzo y tiempo invertido son perdidos debido a la carencia de las condiciones para el logro de los aprendizajes. Por ello la importancia de que los docentes posean una alta percepción de autoeficacia para el manejo de problemas de violencia entre pares, ya que según los hallazgos del presente estudio, ello conducirá en un mayor uso de prácticas positivas para la solución de este tipo de problemas.

Se sugiere indagar en aspectos relacionados con la percepción de autoeficacia de los docentes para el manejo de la violencia, tales como la capacitación y el apoyo que percibe de directivos y otros actores del proceso educativo.

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. *Medias, desviaciones estándar, y correlaciones entre las prácticas docentes positivas para el manejo de la violencia y la autoeficacia como variable predictora*

| Variable | <i>M</i> | <i>DS</i> | 1 | 2 |
|---|----------|-----------|-------|--------|
| Prácticas docentes positivas para el manejo de la violencia | 4.20 | .727 | .15** | -.31** |
| Variables predictoras | | | | |
| 1. Autoeficacia positiva | 3.95 | .616 | — | -.10* |
| 2. Autoeficacia negativa | 1.71 | .873 | | — |

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





Tabla 2. Resumen del análisis de regresión para la autoeficacia como predictora de las prácticas docentes positivas para el manejo de la violencia

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | <i>t</i> | <i>p</i> | Estadísticos de colinealidad | |
|-----------------------|--------------------------------|-------------|--------------------------|----------|----------|------------------------------|------|
| | <i>B</i> | <i>SE B</i> | β | | | Tolerancia | FIV |
| Autoeficacia negativa | -.248 | .07 | -.30 | -6.21 | .000 | .989 | 1.01 |
| Autoeficacia positiva | .14 | .05 | .12 | 2.51 | .013 | .989 | 1.01 |

Nota. R2 = .11 (N= 395, $p < .05$) Durbin Watson = 1.86





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Arón, A., & Milicic, A. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Climas_sociales_toxicos__y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar%5B1%5D.pdf
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). EEUU: University of Cambridge.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools. *School Psychology International*, 26, 428-442. doi:10.1177/0143034305059019
- Bradshaw, C., Sawyer, A., & O'Brennan, L. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36, 361–382.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar: Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 154- 169.
- Conde, S. (2012). Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM (Tesis doctoral, Universidad de Huelva). Recuperada de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6438/Estudio_de_la_gestion_de_la_convivencia.pdf?sequence=2
- Fernández, I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos [versión electrónica]. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/cursos/118/biblio/78Tipos-de-hechos-violentos.pdf>





- Gerber, M., & Solari, E. (2005). Teaching effort and the future of cognitive-behavioral interventions. *Behavioral Disorders*, 30, 289–299.
- Khoury-Kassabri, M. (2012). The relationship between teacher self-efficacy and violence toward students as mediated by teacher's attitude. *National Association of Social Workers*, 12, 127-139. doi:10.1093/swr/svs004
- Lindstrom, S., Burke, J., & Gielen, A. (2011). Prioritizing the school environment in school violence prevention efforts. *Journal of School Health*, 81(6), 331-340.
- Martínez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 33-52.
- Mendelson, T., Turner, A., & Tandon, S. (2010). Violence exposure and depressive symptoms among young and adults disconnected from school and work. *Journal of Community Psychology*, 38, 607–621. doi:10.1002/jcop.20384
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 151–156. doi:10.1002/cbm.806
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje – Síntesis de los primeros resultados. Recuperado de http://168.255.201.80/TALIS2009/Info_talis_2010.pdf
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares* (Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide). Recuperado de http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf





Secretaría de Educación Pública [SEP] (2008). Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/MatInfo/ViolenciaEscolar.pdf>

Skiba, R., Peterson, R., & Williams, T. (1997). Office referrals and suspension: Disciplinary intervention in middle schools. *Education and Treatment of Children*, 24, 495-511.

Skinner, T., Babinski, M., & Gifford, J. (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools*, 51(1), 72-84.

Struyf, E., Adriaensens, S., & Meynen, K. (2011). Are beginning teachers ready for the job? The development and validation of an instrument to measure the basic skills of beginning secondary teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 429-449.

Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37-45.

