

Vol. 20, Núm. 2, 2018

Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres¹

Handling of Coexistence in Basic-Level Education: Parent's Perception

Brenda Mendoza González (*) brenmx@yahoo.com.mx
Alfredo Barrera Baca (*) barrera7_1@hotmail.com

(*) Universidad Autónoma del Estado de México
(Recibido: 30 de noviembre de 2016; Aceptado para su publicación: 17 de enero de 2017)

Cómo citar: Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>

Resumen

El objetivo de esta investigación –descriptiva con diseño transversal– fue conocer la percepción de los padres de familia respecto a las estrategias para atender episodios del comportamiento agresivo entre estudiantes y la atención que reciben los jóvenes por parte de la institución escolar. Participaron 150 padres de familia de 50 escuelas públicas de educación básica, quienes contestaron el instrumento “Cuestionario Gestión en la Convivencia Escolar”; los resultados identifican dos grupos de padres en relación con la atención de la escuela, los Satisfechos (57%) y los Insatisfechos (43%), estos últimos refieren no haber sido notificados por escrito cuando su hijo se involucra en un conflicto y no invitados a talleres dirigidos para padres con el objetivo de recibir información y aprender estrategias para mejorar la convivencia escolar desde el contexto familiar.

Palabras clave: Acoso escolar, convivencia escolar, educación, familia.

Abstract

The objective of this descriptive and cross-sectional study was to understand parents' perceptions regarding strategies to deal with episodes of aggressive behavior between students and the treatment received by students from the educational institution. The study involved 150 parents from 50 public basic-level schools who completed the “Handling of Coexistence in Schools” questionnaire. Results identified two groups: those who were satisfied (57%) and dissatisfied (43%) with school treatment. Dissatisfied parents reported not having been notified in writing when their child was involved in a conflict, and not having been invited to parent workshops aimed at providing information and teaching strategies that can be used at home to improve coexistence in schools.

Keywords: Bullying, education, family, school coexistence.

¹ El presente artículo se deriva del Proyecto de Investigación 4131/2016SF.

I. Introducción

El comportamiento agresivo que exhiben algunos niños en los centros escolares afecta la calidad de la convivencia entre los estudiantes, reduciendo la oportunidad de poner en práctica comportamiento pro social (ayudar, cuidar, compartir, entre otros) y, en general, las competencias señaladas en el Plan de Estudio en Educación Básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011).

La violencia escolar y el *bullying*, ambos subtipos de la agresión, tiene más de 40 años de estudio en el ámbito internacional, lo que ha permitido definirlos haciendo una clara diferenciación entre ellos, determinándose que un episodio de *bullying* debe caracterizarse por cuatro aspectos: agresión focalizada, es decir, el acosador elige a una víctima; la agresión permanece a lo largo del tiempo (prácticamente cotidiana), existe desequilibrio de poder entre agresor y la víctima (mayor capacidad del agresor para obtener recursos sociales o materiales) y, finalmente, ocurre únicamente en el contexto escolar (Mendoza, Cervantes, Pedroza y Aguilera, 2015; Olweus, 1993; Salmivalli e Isaacs, 2005).

La investigación científica también ha permitido describir el tipo de *bullying* que los alumnos exhiben, identificándose que en educación básica la exclusión es un comportamiento que emplea el alumnado frecuentemente para impedir que algún alumno (al que identifican “diferente”) no se integre a juegos o actividades escolares; dicho comportamiento generalmente escala a otros niveles de agresión, como la verbal, la física e incluso al comportamiento antisocial, por lo que se identifican comúnmente robos, tocamiento de genitales y uso de objetos (lápiz, compás, regla o tijera) como arma para lastimar a otros pares (Cerezo y Ato, 2010; Mendoza y Pedroza, 2015).

La investigación en este campo ha identificado que el *bullying* tiene una conexión con la agresión en la relación profesor-alumno; es decir, el alumno que lastima a sus compañeros también dirige la agresión hacia el profesorado (Giovazoliasa, Kourkoutasb, Mitsopoulou y Georgiadib, 2010; Mendoza, 2011; Mendoza, Morales y Arriaga, 2015), lo que afecta significativamente el proceso de enseñanza aprendizaje reduciendo la posibilidad de mejorarlo, ya que el docente pierde la capacidad para motivar al alumnado en su propio aprendizaje (Fernández-Zabala, Goñi, Camino y Zulaika, 2016).

Para mejorar la calidad en la interacción de los estudiantes se ha tenido que describir una serie de variables que afectan la convivencia entre los escolares, ejemplo de ello es la identificación y descripción del rol que desempeñan los alumnos en el ciclo de *bullying*, la investigación internacional ha superado la clásica clasificación de tres: víctima, acosador y observador (Olweus, 1993); recientemente se ha descrito el rol de participación denominado víctima/acosador (doble rol), y al alumnado que no participa en dicho ciclo de agresión se le denominó “no involucrados”, el estudio de estos últimos ha permitido identificar los factores familiares y escolares que los protegen de involucrarse en situaciones de agresión y comportamiento de riesgo (Cerezo y Ato, 2010; Terrazo, de Ossorno, Babarro y Martínez, 2011; Van Hoof, Raaijmakers, Van Beek, Hale y Aleva, 2008).

Derivado del estudio de los roles de participación, en México se han identificado los factores que protegen al alumnado de no participar en episodios de violencia escolar y *bullying* (denominados *no involucrados*), describiéndose que son alumnos que contribuyen a generar la convivencia escolar sana y pacífica entre los escolares, caracterizada por expresar lo que sienten sin lastimar, mostrando ayuda y cooperación, y generando alternativas de solución cuando tienen algún problema con sus pares (Mendoza y Maldonado, 2017).

Además del análisis de los factores asociados al contexto escolar, es necesario estudiar las variables sociales, como el contexto en el cual se encuentre la escuela (rural o urbano), ya que se ha identificado que existe más *bullying* en contextos urbanos (agresión media: golpes, empujones e insultos, entre otros) que en el contexto rural (Mendoza, Cervantes y Pedroza, 2016), por lo que las variables sociales que afectan a las comunidades deben ser estudiadas.

Otras variables que contribuyen a la mejora de la convivencia pacífica y sana entre escolares son las identificadas en el contexto familiar –la participación de la familia contribuye a disminuir el comportamiento agresivo en el contexto escolar, lo que ocurre cuando los padres emplean prácticas de

crianza sin agresión, favoreciendo la comunicación asertiva, estableciendo hábitos y límites que ayudan a disminuir la conducta negativa, como desobediencia, berrinches y agresión (Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014; Papanikolaou, Chatzikosma y Kleio, 2011), cuyo aprendizaje se generaliza al contexto escolar (Patterson, 1982).

La importancia de la convivencia escolar es un elemento imprescindible no sólo dentro del ámbito educativo, sino también en el social, por lo que su estudio está considerado en la agenda gubernamental a través del Plan Nacional de Desarrollo (2013), que establece cinco metas para el país, entre ellas la denominada Educación de calidad, en la que se reconoce que existe una problemática dentro de la convivencia en el entorno escolar identificado como *bullying*, que afecta el proceso de enseñanza aprendizaje y el clima escolar; el plan promueve la participación de la Familia en el proceso educativo de sus hijos.

Además del Plan Nacional de Desarrollo, documentos como la Ley General de Educación (SEP, 2017) promueven, a través de leyes, el impulso al trabajo colaborativo entre instituciones educativas y sociedad, principalmente con la familia, resaltando el compromiso de ambas instituciones para crear ambientes educativos seguros, ejemplo de ello es el segundo artículo de dicha Ley, que garantiza la participación activa de los padres de familia para contribuir al desarrollo integral del individuo; el artículo 33 de esta misma ley impulsa la creación de “Escuela para padres” con el objetivo de impartir programas, cursos y actividades para fortalecer valores y prevenir la violencia escolar desde el contexto familiar.

La participación de la familia en la educación de los hijos es fundamental, se le reconoce como miembro del Sistema Educativo Nacional, e indica a los directivos escolares faciliten las condiciones para que los padres participen activamente en la educación de sus hijos (SEP, 2017), ejemplo de ello es la creación e implementación de los Consejos Escolares de Participación Social organizados en los planteles escolares, organismos que promueven la comunicación entre padres de familia y escuela –y cuya finalidad es incrementar la calidad en la educación del alumnado.

Sin duda alguna Escuela y Familia son instituciones socializadoras por excelencia, por lo que se pretende garantizar a través de la educación formal que ofrece el contexto escolar la transmisión de conductas y valores, y la puesta en práctica del comportamiento pro social, que le permita al alumno demostrar honestidad, ayuda, empatía, cooperación, liderazgo (positivo), respeto a normas y límites y, fundamentalmente, el que aprenda a ser responsable de sus decisiones y afronte las consecuencias de sus actos, lo que garantizará a un individuo adaptarse a la sociedad en la que vive, conductas que deben ser promovidas y fortalecidas en el contexto Familiar.

El apoyo que brindan las figuras educativas como profesores y directores –en coordinación con padres de familia– a los alumnos, ha sido estudiado y ha demostrado ser un facilitador de la adaptación de los estudiantes al contexto escolar, sobre todo para mejorar la convivencia y disminuir el comportamiento agresivo (*bullying*), se confirma así la importancia del papel del profesorado y padres de familia para el desarrollo del bienestar psicológico de los alumnos (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga, y Galende 2016); sin embargo, las familias no siempre se encuentran cercanas a la institución escolar, se ha demostrado científicamente que, en general, las familias se encuentran poco informadas con respecto a la escuela en la que inscriben a su hijo para ser educado, tienen escaso conocimiento del proceso de enseñanza empleado en las escuelas y poca información sobre las estrategias que se implementan para desarrollar hábitos y disciplina para el alumnado (Zamora y Moforte, 2013).

En México son escasos los estudios que permiten describir algunas de las dimensiones de la gestión para la convivencia escolar –como lo es la percepción que tienen los padres de familia con respecto a las estrategias implementadas por la escuela para resolver conflictos entre estudiantes o el impulso que la escuela da a la participación pro-activa e informada de las familias de los alumnos– como se promueve en la gestión para la convivencia escolar (SEP, 2015a).

Por lo anterior, el objetivo del estudio es conocer, desde un marco de gestión de la Convivencia Escolar, la percepción que tienen los padres de estudiantes de educación básica respecto a: estrategias implementadas para atender episodios del comportamiento agresivo entre estudiantes (notificación por

escrito, participación en reparación del daño; solución pacífica del conflicto, promoción de talleres para padres); la calificación que brindan los padres de familia a la atención que reciben al establecer una queja de comportamiento agresivo exhibido en el contexto escolar, así como al procedimiento empleado por la institución escolar para la solución de conflictos entre pares.

II. Método

Participaron 150 padres de familia de alumnos de educación primaria (primero a sexto grado) y de educación secundaria (primero a tercer grado), de 50 escuelas públicas de educación básica del Estado de México. Los padres participantes (126 mujeres y 24 hombres) fueron elegidos al azar y brindaron su consentimiento para participar, garantizando la confidencialidad de la información proporcionada en el estudio. Las escuelas participaron de forma voluntaria.

Para realizar el estudio –descriptivo, con diseño transversal–, los datos se recogieron a través del cuestionario Gestión en la Convivencia Escolar (Mendoza, 2016) diseñado para ser respondido por los padres de familia. El objetivo del instrumento es conocer la percepción que tienen los padres con respecto a: estrategias implementadas para atender episodios del comportamiento agresivo entre estudiantes (notificación por escrito, participación en reparación del daño; solución pacífica del conflicto, promoción de talleres para padres), así como la atención recibida al establecer una queja de comportamiento agresivo entre escolares y el procedimiento para la solución de conflictos. El instrumento está compuesto de 11 preguntas, 6 en escala dicotómica (Sí y No), 3 preguntas en escala Likert en 4 niveles (excelente, buena, regular y mala) y 2 preguntas abiertas.

La validez de contenido tuvo como base el juicio de tres expertos en el tema, así como las definiciones del constructo con base en las Reglas de Operación del Programa Escuela Segura (SEP, 2015b), programa que actualmente se denomina Convivencia y Seguridad Escolar, lo anterior con la finalidad de asegurar la definición precisa del constructo.

La validez de los resultados también se confirman a través del índice de discriminación de cada reactivo (se calcula con la correlación de la puntuación obtenida en el reactivo y la obtenida en el instrumento), aportando evidencia de que el reactivo mide lo que se desea medir (Cohen y Swerdlik, 2001), en todos los casos los reactivos de la prueba tienen un índice igual o mayor a .80 y el índice de la prueba total se demuestra con un alpha de Cronbach de .80. Para asegurar la comprensión de cada uno de los reactivos se hizo una prueba piloto con 50 padres de familia.

Procedimiento. Se presentaron los objetivos de la investigación a las escuelas participantes y se programaron fechas y horarios para las visitas posteriores. En cada escuela participante se identificó a los padres que habían manifestado alguna queja sobre la convivencia de sus hijos con otros pares. A partir del número de padres identificados se hizo un cálculo de la muestra participante y se explicó el objetivo del estudio, indicando que no habría respuestas buenas o malas, por lo que era importante la honestidad en las mismas; asimismo, se les informó que las respuestas que dieran no tendrían ninguna repercusión en los resultados del rendimiento académico de sus hijos.

La aplicación del instrumento se realizó en un aula con iluminación y ventilación adecuada, únicamente estuvieron presentes el investigador y el padre participante, la aplicación de la escala se desarrolló en una sesión con duración de 25 a 40 minutos. Los aspectos éticos de la investigación se observaron al ser una participación informada y voluntaria.

El muestreo realizado se desarrolló a partir de un total de 295 padres que habían establecido alguna queja en relación con la convivencia de su hijo con otros pares, con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%; aunque se encuestó a 170 padres de familia, la muestra se conformó con 150 encuestas, dado que 20 se anularon (por estar incompletas, por contestar dos opciones en una o por no dar el consentimiento para participar por miedo a represalias).

Análisis de los resultados. Se hizo un análisis descriptivo para cumplir con el objetivo planteado, por lo que se utilizaron:

- Análisis Multivariado (Conglomerado *K* de medias) con base en tres preguntas realizadas a los padres: a) Atención que recibe su hijo cuando otro compañero lo molesta (física y psicológicamente); b) Atención que recibe el padre de familia cuando expone una queja por agresión a su hijo, y c) El procedimiento que la escuela utiliza para la resolución de conflictos.
- Tablas de contingencia con el estadístico Chi-cuadrado para medir la asociación entre variable (estrategias de atención) y conglomerado, se hizo el cálculo de residuos corregidos para los resultados $p < .05$
- El tamaño del efecto (grado de relación estandarizada entre las variables) se calculó a partir de la *V* de Cramer con valor de 0 a 1; de 0 a 0.30 efecto pequeño, de .31 a .50 efecto medio, y de .51 en adelante efecto grande.

III. Resultados

Para dar respuesta al objetivo del estudio se hizo una clasificación de los padres en función de la atención que reciben, así como el procedimiento que la institución educativa utiliza en la solución de conflictos.

Tabla I. Medias obtenidas en los conglomerados

| Pregunta | Media | |
|--|----------------------|--------------------|
| | Padres Insatisfechos | Padres Satisfechos |
| Atención que recibe su hijo cuando otro compañero lo molesta. | 3 | 2 |
| Atención que recibe el padre de familia cuando expone una queja de agresión entre escolares. | 3 | 2 |
| Procedimiento que la escuela utiliza para la resolución de conflictos en los que esté involucrado su hijo. | 3 | 2 |

En la tabla I se observa que hay dos grupos de padres de familia, al primero se le denomina *Padres Insatisfechos*, este grupo se compone de 64 padres de familia (43% del total de participantes) quienes califican la atención de las autoridades escolares de regular a mala (valor de media tres en las respuestas a las preguntas de la tabla I). El segundo grupo se denomina *Padres Satisfechos*, se conforma por 86 padres de familia (57%), quienes califican la atención de las autoridades escolares en un rango de buena a excelente (valor de media dos en las respuestas a las preguntas de la tabla I).

Para conocer la percepción de los dos grupos de padres identificados en los conglomerados (*Satisfechos* e *Insatisfechos*) de las estrategias implementadas para atender episodios del comportamiento agresivo entre estudiantes, se hizo el cálculo de X^2 .

Se identificó que los *Padres Insatisfechos* no se sienten conformes con la Atención que brindan las autoridades escolares a su hijo [$X^2 = (1 \text{ gl}) = 53.788^a$ con $p < .001$], valor 7.3. del residuo corregido con *V* de Cramer = .59, $p < .001$.

La Reparación del daño (cuando su hijo hace daño a otro compañero) se asocia con uno de los grupos de Padres, [$X^2 = (1 \text{ gl}) = 15.611^a$ con $p < .001$], los residuos corregidos (valor 4.0) identifican que los *Padres Insatisfechos* no asumen la reparación del daño cuando su hijo lastima a otro compañero, *V* de Cramer = .33, $p < .001$.

La Recepción de informe escrito (cuando su hijo no sigue el reglamento escolar) se asocia con el grupo de *Padres Insatisfechos* [$X^2 = (1 \text{ gl}) = 25.323^a$ con $p < .001$], quienes no reciben notificación escrita cuando su hijo no cumple con el reglamento escolar (valor del residuo corregido 5.0), *V* de Cramer = .41, $p < .001$.

Recepción de informe por escrito (agresiones de otro compañero) se asocia con el grupo de *Padres Insatisfechos* [$X^2=(1 \text{ gl})=53.788^a$ con $p<.001$], quienes no reciben notificación escrita cuando su hijo recibe agresiones de otro compañero (valor de residuo corregido 3.1), V de Cramer=.25, $p<.001$.

Atención a los padres cuando solicitan ayuda por conflictos entre escolares, se asocia con el grupo de *Padres Insatisfechos*, [$X^2=(1 \text{ gl})= 30.456^a$ con $p<.001$], identificando que las autoridades escolares no les atienden cuando solicitan ayuda (valor de residuo corregido 5.5), con V de Cramer=.45, $p<.001$.

Canalización a Escuela para Padres se asocia con el grupo de *Padres Insatisfechos* [$X^2=(1 \text{ gl})=4.715^a$ con $p<.05$], quienes no son canalizados a Escuela para Padres (estrategias para mejorar la convivencia escolar), con valor de residuo corregido 5.5 y V de Cramer=.17, $p<.05$.

En la tabla II, se muestran los porcentajes obtenidos para cada grupo de padres, contestando sí o no a la afirmación del instrumento.

Tabla II. Porcentaje de padres que contestan "sí" o "no" a rubros de gestión en convivencia escolar

| | % Padres Insatisfechos | | % Padres Satisfechos | |
|---|------------------------|----|----------------------|----|
| | Sí | No | Sí | No |
| Conforme con la atención que brindan autoridades escolares a su hijo. | 39 | 61 | 94 | 6 |
| Reparar el daño causado por su hijo a otro niño. | 45 | 55 | 77 | 23 |
| Recibe informe escrito cuando su hijo no sigue el reglamento escolar. | 36 | 64 | 77 | 23 |
| Recibe informe escrito cuando su hijo recibe agresiones. | 22 | 78 | 46 | 54 |
| Autoridades escolares atienden solicitud de ayuda. | 48 | 52 | 89 | 11 |
| Invitado para asistir a taller para padres. | 14 | 86 | 29 | 71 |

En la tabla II se identifica que la mayoría de los *Padres Satisfechos* expresan conformidad con: la atención las autoridades escolares brindan a sus hijos (94%); reciben ayuda de Autoridades Escolares cuando su hijo tiene conflictos con otro compañero (89%), reparan daños causados por su hijo (77%), reciben notificación por escrito cuando su hijo no sigue el reglamento escolar (77%) y cuando recibe agresiones de otro compañero (46%). Con respecto a la participación de los padres de familia en talleres de Escuela para Padres (estrategias para disminuir el comportamiento negativo de su hijo en el contexto escolar), se identificó que han sido invitados el 14% de los *Padres Insatisfechos* y el 29% de los *Padres Satisfechos*.

IV. Discusión y conclusiones

El objetivo de la investigación fue conocer la percepción de los padres de estudiantes de educación básica respecto a las estrategias implementadas para atender episodios del comportamiento agresivo entre estudiantes por las autoridades escolares (notificación por escrito, participación en reparación del daño; solución pacífica del conflicto, promoción de talleres para padres).

Con base en la percepción que tienen los padres de familia respecto de la atención que reciben al establecer una queja de comportamiento agresivo exhibido en el contexto escolar, se concluye que hay dos grupos de padres: *Padres Satisfechos* (57%) y *Padres Insatisfechos* (43%), este grado de satisfacción califica la atención que reciben los alumnos y los padres cuando existe un conflicto entre escolares, así como las estrategias para atenderlos, resultados que complementan las investigaciones de Navarro, Vaccari y Canales (2001), quienes identificaron a dos grupos de padres (*Participativos* y *No Participativos*) y describieron las diferencias en la comunicación y colaboración con la Institución dependiendo de su participación con la institución educativa, y con la de Chaparro, González y Caso (2016), quienes identificaron dos grupos de estudiantes que se caracterizan por tener bajo rendimiento y padres que se involucran muy poco con la institución escolar y el otro grupo con padres participativos en actividades escolares e hijos con rendimiento académico elevado.

Por otro lado, el trabajo permitió identificar la participación de los padres en la solución de los conflictos en los que se encuentran involucrados sus hijos: los *Padres Satisfechos* sí aceptan la reparación del daño cuando su hijo hizo daño a otro compañero (77%), en contraste con los *Padres Insatisfechos* (45%), estos resultados reflejan que las escuelas comienzan a promover la participación de los padres de familia en la mejora de la convivencia escolar, identificándose que los padres que se sienten satisfechos con la atención general que se brinda en la institución escolar participarán más, resultados similares a lo reportado por Soto e Hinojo (2004), quienes indican que la participación activa de los padres con los profesores facilita la atención a la diversidad, favoreciendo el respeto mutuo y éxito en procesos educativos para lograr escuelas inclusivas.

La percepción que tienen los *Padres Insatisfechos* (43%) con respecto a la atención que reciben de las autoridades escolares cuando su hijo tiene un conflicto con otro compañero de escuela refiere a que no es adecuada, resultados inconsistentes con la información identificada en otros países –especialmente en los que desde hace más de 40 años existe una cultura escolar que promueve la participación activa de las familias para colaborar con la institución educativa mejorando la convivencia escolar, donde perciben que no hay *bullying* debido a los programas implementados en su institución educativa, esta incongruencia puede deberse a que las autoridades escolares en el Estado de México aún no siguen un procedimiento sistemático implementado por la Secretaría de Educación que permita atender los conflictos entre escolares, siguiendo un protocolo de actuación delimitado en una ruta de operación conocida por la comunidad escolar.

Con respecto a la notificación por escrito que reciben los padres de familia por las autoridades escolares cuando hay un conflicto entre su hijo con otro compañero de clase, se identifica que aún no existen protocolos de actuación, con rutas de acción por parte del profesorado y autoridades escolares, lo que es imprescindible en la gestión de la convivencia escolar, como se señala en el documento oficial que emitió recientemente la Secretaría de Educación Pública acerca de las Reglas de Operación del Programa Convivencia y Seguridad Escolar (Escuela Segura) (SEP, 2015b), el cual indica que los padres de familia deben contribuir al mejoramiento de la convivencia entre los escolares.

Otra conclusión del estudio refiere que son muy pocos los padres de familia a los que las autoridades escolares invitan para que asistan a talleres con el objetivo de enseñar estrategias para mejorar la convivencia escolar, incidiendo activamente desde el contexto familiar para disminuir el comportamiento agresivo y disruptivo, lo que ya se ha comprobado científicamente (Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014), de hecho existe evidencia empírica que resalta la necesidad de establecer programas de atención para los padres desde la escuela, demostrándose la efectividad para construir en los alumnos autoconcepto, autoestima y autoimagen positiva (Cano y Casado, 2015), evitando que los padres de familia deleguen la responsabilidad total de sus hijos en el profesorado, contribuyendo a que se brinde más tiempo de calidad al educarlos (Espitia y Montes, 2009), mejorando la calidad en la comunicación, atención y amor que brindan a los hijos, contribuyendo a la educación con valores (López y Ovejero, 2015).

Llama la atención que sean pocos los padres que reciben invitación por parte de las autoridades de la institución para participar en Escuela para Padres, especialmente porque desde la Ley General de Educación (SEP, 2017) en México se promueve la creación de cursos y talleres por parte de las autoridades escolares para que los padres colaboren en la mejora de la convivencia entre los alumnos desde el contexto familiar.

Conviene mencionar que para tener Escuelas Efectivas se hace necesario crear y fortalecer los vínculos de calidad entre familia y escuela, que deben caracterizarse por escuchar y tratar con respeto al alumnado y a sus padres, así como obtener la confianza de los padres de familia (Raczynski y Muñoz 2005). Algunos factores limitantes del vínculo entre familia y escuela es la falsa creencia de que el vínculo se desarrolla únicamente cuando los padres acuden a la escuela, realmente el vínculo inicia en el momento que el padre brinda apoyo cotidiano a su hijo al revisar las tareas escolares; monitorear el trabajo en la escuela; establecer hábitos y límites que deben cumplirse también en el contexto escolar; invertir tiempo para conocer el comportamiento de sus hijos (en la escuela), así como de los amigos de sus hijos, es decir, la proximidad con sus hijos los acerca también al contexto educativo, mejorando sin duda la comunicación entre familia y escuela.

Algunos factores posibilitadores del vínculo entre familia y escuela son: los programas que oferta la escuela para los padres posibilitando tener acceso para aprender, como la llamada Escuela para Padres; la comunicación permanente con los padres a través de conferencias, llamadas telefónicas (no únicamente para informar sobre mal comportamiento, también para reconocer avances o pequeños logros), así como actividades académicas que incluyen la participación activa de los padres (la lectura), así como políticas públicas que deben emplearse para la mejora del vínculo entre escuela y familia y como los Consejos de Participación Social (SEP, 2015a).

La efectividad en la gestión de los planteles escolares para mejorar la convivencia entre los escolares implica hacer uso de la información brindada a través de encuestas, evaluaciones y diagnósticos, lo que facilitará, sin duda, la toma de decisiones y la implementación de acciones.

Una de las principales limitantes del estudio fue no contrastar la opinión de los padres con la del profesorado y el alumnado, para con ello tener una visión integral en el estudio.

Referencias

Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia: dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28.

Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.

Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>

Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGrawHill.

Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105.

Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. y Zulaika, L. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. doi:10.1016/j.ejeps.2015.09.001

Giovazoliasa, T., Kourkoutasb, E., Mitsopouloua, E. y Georgiadib, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215.

Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, publicado en el Diario Oficial de la Federación 20 de Mayo 2013. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

López, L. y Ovejero, M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *Estudios sobre Educación*, 29, 123-142.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

- Mendoza, B. (2011). Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71.
- Mendoza, B. (2016). Cuestionario gestión en la convivencia escolar (Proyecto de Investigación 4131/2016SF). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mendoza, B., Cervantes, A. y Pedroza, F. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia*, 24(67), 60-70.
- Mendoza, B. Cervantes, A., Pedroza, F. y Aguilera, S. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del cuestionario para medir bullying y violencia escolar. *Ciencia UAT*, 10(1), 6-16.
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo-sum*, 24(2), 109-116. doi:2332434343
- Mendoza, B., Morales, T. y Arriaga, Y. (2015). Variables proximales relacionados con violencia escolar y bullying en alumnado de bachillerato. *Psychology, Society and Education Journal*, 7(2), 74-88.
- Mendoza, B. y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir conducta disruptiva y acoso escolar. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959.
- Mendoza, B., Pedroza, F. y Martínez, K. (2014). Prácticas de crianza positiva: entrenamiento a padres para reducir el bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1793-1808.
- Navarro, G., Vaccari, P. y Canales T. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje: la perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología*, 10(1), 35-49.
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T. y Kleio, K. (2011). Bullying at school: the role of family. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo. En condiciones de pobreza en Chile*. Chile: Ministerio de Educación.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A. y Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28.
- Salmivalli, C. e Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación básica. Recuperado de <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/Plan-de-estudios-b%C3%A1sico-2011.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2015a). *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública*. México: Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2015b). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2016. Publicado en el Diario Oficial el día 27 de Diciembre del 2015. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421438&fecha=27/12/2015
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. Acuerdo 02/05/16.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Ley General de Educación. Última reforma de la Nueva Ley, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Soto, R. e Hinojo, F. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Educación*, 28(2), 185-201.

Terrazo, M., de Ossorno, S., Babarro, J. M. y Martínez, R. (2011). Social characteristics in bullying typology: Digging deeper into description of bully-victim. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 869-878.

Van Hoof, A., Raaijmakers, Q., Van Beek, Y., Hale, W. y Aleva, L. (2008). A multi-mediation model on the relations of bullying, victimization, identity, and family with adolescent depressive symptoms. *Journal Youth Adolescence*, 37(7), 772-782.

Zamora, G. y Moforte, C. (2013). ¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis de las decisiones familiares. *Perfiles Educativos*, 35(140), 48-62.