
Validación de una Escala de Control y Promoción en Habilidades Sociales para Padres en el Contexto de la Convivencia Escolar

*José Ángel Vera Noriega
Daniel Fregoso Borrego Daniel,
Karen Guadalupe Duarte Tánori.*

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo Regional, A.C.
Hermosillo, Sonora México.

Resumen

La pubertad y los estudios de secundaria representan un parteaguas en la evolución humana que modifica las estructuras del clima familiar y el estilo de crianza. El objetivo del presente estudio fue validar una escala con la teoría de respuesta al ítem para medir la percepción de los padres sobre su autoeficacia en la educación con respecto a la convivencia en las secundarias del estado de Sonora. La muestra estuvo conformada por 1730 padres elegidos de forma aleatoria. El instrumento está compuesto por 8 reactivos que evalúan la percepción de los padres del control y promoción de habilidades sociales transmitidas al hijo. Se calibró con análisis Rasch, cumpliendo los criterios de ajuste. En análisis factorial exploratorio arrojó una sola dimensión. El análisis confirmatorio presentó un CFI de 0.959, en el RMSEA se 0.099, y la RMR fue de 0.0338. Las puntuaciones que arrojó el análisis confirmatorio se encontraron dentro de los rangos métricos aceptables exceptuando el RMSEA que se encontró poco arriba del rango.

Palabras clave: Autoeficacia, violencia escolar, teoría de respuesta al ítem, educación secundaria, habilidades sociales.

Validação de uma escala de controle e promoção de habilidades sociais para pais no contexto da convivência escolar

Resumo

A puberdade e os estudos do ensino médio representam um ponto de inflexão na evolução humana modificando as estruturas do clima familiar e o estilo parental. Objetivou-se validar uma escala por meio da teoria de resposta ao item para medir a percepção dos pais com relação ao convívio no ensino médio do estado de Sonora. O instrumento contém 8 itens avaliando a percepção dos pais sobre o controle e a promoção das habilidades sociais transmitidas aos filhos. Empregou-se a análise Rasch, cumprindo os critérios de ajuste. Uma análise fatorial confirmatória indicou uma única dimensão, apresentando um CFI de 0,959, RMSEA de 0,099 e RMR de 0,0338. Os índices de ajuste ficaram dentro do aceitável, com exceção do RMSEA que está um pouco acima do esperado.

Palavras-chave: Autoeficácia, violência escolar, teoria de resposta ao item, ensino médio, habilidades sociais.

Validation of a Control and Promotion in Social Skills Scale for Parents in the Academic Convivance Context

Abstract

The puberty and the middle school studies represent a watershed in the human evolution changing the climate structures family and parenting style. The objective was validate a scale item response theory to measure the perception of the parents about their parenting self-efficacy regarding violence in middle school in the Sonora State. The sample was of 1730 randomly selected parents. It was calibrated with Rasch analysis, meeting the criteria of internal and external adjustment. In factorial exploratory analysis threw a single dimension. The confirmatory analysis showed a 0.959 CFI in the RMSEA is 0.099, and the RMR was 0.0338. The score that threw the confirmatory analysis were found inside of the acceptable metric ranges except the RMSEA that found a little higher that the range.

Key words: Self-efficacy, school violence, item response theory, middle school education, social skills.

Introducción

Los estilos de crianza como invariantes del comportamiento son estables en el tiempo, de generación en generación que resultan de prácticas concretas derivadas de una concepción de familia instituida por una cultura dominante. El concepto está cruzado transversalmente por aquellos que tienen que ver con el amor, sexualidad, trabajo, ocio y educación de los cónyuges (Grubits y Rodríguez, 2007).

El cuidado del niño como práctica es parte de un constructo psicológico que se incluye dentro de estilos de crianza e implica el estudio del microambiente familiar y la manera en la cual favorecen u obstaculizan procesos de salud, alimentación y desarrollo (Grubits y Rodríguez, 2007).

La definición de estilos comportamentales se identifican como “patrones consistentes con los cuales un individuo o grupo enfrenta una situación al interactuar con ella por primera vez, y que conforman preponderantemente la manera en que se comportará y no qué conductas particulares mostrará en la situación” (Vera, 1996).

En las prácticas de crianza destacan dos aspectos fundamentales: la promoción y el control. El control es entendido como obediencia, honestidad, responsabilidad y la promoción como trabajo, estudio, superación; ambos transferidos al niño a través de técnicas de modelamiento, moldeamiento y transmisión de control de estímulos a través de los cuales el niño transita del impulso a la acción controlada por el contexto familiar y comunitario. (Vera, 1998).

La percepción de los padres sobre la violencia en la escuela y su relación con las prácticas de crianza orientadas hacia una ciudadanía de la paz, del clima familiar, las formas de enfrentar los conflictos derivados de la posición del desarrollo actual del joven, son elementos que además de ser descritos requieren identificarse con el rol que los hijos como estudiantes desarrollan en la escuela en los episodios violentos. Los padres que tienden a tener hijos con una mayor orientación de control interno son aquellos que ofrecen un entorno familiar estimulante, que responden consistente y

contingentemente ante la conducta de sus hijos, así como los que promueven la independencia, la autonomía y desalientan las interacciones intrusivas; usan técnicas disciplinarias más inductivas y se relacionan emocionalmente de manera reconfortante (Schneewind, 1999).

La Organización Mundial de la Salud (2003) define a la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico de hecho o como amenaza contra uno mismo, otra persona o un grupo de la comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de ocasionar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Olweus (1998) define la violencia en contextos escolares como acoso, que se presenta cuando un alumno es agredido o se convierte en víctima, al ser expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos.

La teoría contextual o ecológica aborda la violencia entre alumnos como la interacción compleja entre las características personales de los implicados y otros factores que surgen de diferentes contextos en que se

desenvuelven los alumnos (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Por lo que, la violencia escolar se entiende como la agresión física, insulto, exclusión social, amenaza que recibe una persona de otros/as de forma puntual y no reiterada (Ortega y Mora-Merchán, 2001), que se caracteriza por ser una acción intencional deliberadamente encauzada a provocar daño de baja o moderada intensidad, la cual se lleva a cabo en contextos escolares, ya sea dirigida al alumnado, al profesorado o a los objetos propios del entorno educativo. Por su parte, Rodríguez y Delgado (2010), definen dicha problemática como todo acto que cause daño a un tercero, producido con intención, que puede ser de alta o de baja frecuencia de aparición, con consecuencias que atentan contra el sano proceso de desarrollo del niño, niña o adolescente.

Los principales contextos de desarrollo de la autoeficacia en los individuos son la familia, los pares y la escuela, donde surgen interacciones que nutren de manera importante los recursos que aparecen en la vida del individuo; las cuales contribuyen al desarrollo de un adecuado o inadecuado sentido de autoeficacia y permiten la evolución desde

el control externo hasta la autorregulación personal (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001).

La autoeficacia es definida por Bandura (1986) como la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas para alcanzar ciertos resultados pero posteriormente. Dicha conceptualización es ampliada por dicho autor al presentarla como el juicio que el sujeto realiza acerca de las competencias que cree tener para hacer algo o para afrontar determinadas situaciones con expectativas de éxito. (Bandura, 1989). Por lo tanto, la autoeficacia no es una cualidad estructural del individuo, sino la percepción de uno mismo en relación a los recursos que posee para hacer frente a una situación específica, creencia que posee un carácter multidimensional y contextual.

Todo individuo está dotado de un conjunto de habilidades y competencias desde las que se relaciona con su entorno, pero sin depender plenamente de él. La percepción de autoeficacia es un factor central que modula la manera en que estas competencias se traducen en conductas específicas y ser madre o padre es justamente un reto que demanda la actualización de las propias

potencialidades y capacidades en actitudes, acciones y respuestas específicas (Zurdo, 2013).

Se sabe que la percepción de autoeficacia influye sobre la conducta desarrollada en los diversos ámbitos de expresión comportamental mediante su incidencia en cuatro procesos psicológicos: cognitivos, motivacionales, afectivos y de toma de decisiones (Bandura, 1999).

Autores como (1999) y Zurdo (2013) mencionan entonces que la autoeficacia se compone de varios factores que la definen. Uno de estos son las competencias que adoptan las personas para expresarlas en comportamientos; lo que en el contexto de la convivencia escolar, se refiere a la autoeficacia de los padres en relación a la socialización. Por lo que, debe ser tratada como percepción del control y promoción en habilidades sociales transmitidas a los hijos que se encuentran dentro del segundo nivel de la educación básica que es la escuela secundaria.

En dicho contexto Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) refieren dos modelos teóricos generales

que se han aplicado en el estudio del bullying son:

a) Contextual-ecológico (Bronfenbrenner, 1987). Este ordena las variables con una influencia ecológica de inclusión sobre el acoso y parece proporcionar una explicación adecuada del acoso en las diferentes culturas (Lee, 2011).

b) Transaccional de desarrollo (Sameroff, Seifer, Zax y Barocas, 1987). Hace énfasis en la reciprocidad entre los factores personales y contextuales en cualquier desarrollo de evento, incluyendo el bullying (Boulton, Smith, y Cowie, 2010; Gendron, Williams, y Guerra, 2011; Georgiu y Fanti, 2010).

La integración de estos dos modelos teóricos crea la posibilidad de elaborar un marco global, en el que cada teoría específica puede ser tratada, las cuales explican la influencia e interacción de diferentes variables y también se pueden agrupar en función de sus procesos subyacentes: los procesos de desarrollo o de grupo de restauración (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013).

Así pues, las relaciones familiares pueden ser estimadas como elementos mediadores en diferentes tipos de autoeficacia (Galicia, Sánchez y Robles, 2013). Esto significa que también la autoeficacia de los padres ha de estar relacionada con las cogniciones que estos realizan, con las emociones o procesos afectivos que surgen en situaciones determinadas y con los procesos motivacionales.

En este sentido, se pretende validar una escala que mide las prácticas que los padres llevan a cabo en el seno del hogar para promover en su hijo de secundaria repertorios pro sociales y pro éticos en búsqueda de la no-violencia. Se trata de perfilar a estos padres en términos de sus prácticas de socialización para conocer cómo se facilita o inhibe el camino hacia prácticas positivas de ciudadanía.

Método

Se llevó a cabo un estudio con diseño transversal a través de la definición de un muestreo representativo para cuatro zonas en el estado de Sonora y una selección a través de 114 conglomerados escolares definidos de forma aleatoria, los cuales generaban al interior de cada

escuela elecciones aleatorias de 10 alumnos tomados al azar de cada uno de los grupos para contestar una medida de padres la cual fue entregada el día siguiente.

Diseño de la muestra

La muestra se constituyó por 1730 padres de familia con hijos que se encontraran estudiando la secundaria en

cualquiera de los tres niveles, 641 de sexo masculino y 857 de sexo femenino, el resto son datos perdidos. Con edades que oscilan entre los 19 y 73 años para los padres, y para las madres es de entre los 18 y los 69 años. En cuanto su nivel académico, 195 padres poseen un nivel profesional de estudios, 494 con secundaria terminada. En relación a las madres 153 cursaron el nivel profesional y 616 terminaron la secundaria.

Tabla 1. Distribución de la muestra

Municipio	Núm. De escuelas	Numero de padres
Hermosillo	33	534
Cajeme	24	391
Frontera	8	398
Navojoa	15	168
Guaymas	13	148
Empalme	5	51
Sierra	3	40
Total	114	1730

Instrumento de investigación

Escala de Percepción de Control y Promoción de las Habilidades Sociales.

Esta formada por 8 reactivos con el objetivo de medir la capacidad y eficacia percibida del sujeto con respecto

a la gestión del control y promoción de las habilidades sociales que se le transmiten al estudiante. Dicho instrumento está basado en la Escala de Autoeficacia de Bandura, que contiene las dimensiones emocional, académica, resistencia a la presión social, empatía (Adaptación del instrumento de autoeficacia de Bandura *et al.*, 2003).

Parámetros para la validación

Los datos fueron sometidos al tratamiento con la perspectiva del modelo Rasch (Prieto y Delgado, 2003; González, 2008; Cadavid, Delgado y Prieto, 2007) con el modelo *Partial Credit Model* (PCM) de Masters para datos ordinales/intervalo. Se empleó el software *Winsteps* v.3.7 (Linacre, 2004).

Para interpretar la información sobre los reactivos, se obtuvieron los siguientes estimadores: a) Calibración de la dificultad del reactivo expresado en lógitos. b) Los valores de bondad de ajuste expresados en media cuadrática de residuales, para ajuste interno y externo. c) Punto biserial observado. d) Discriminación. e) Valores de la Asíntota inferior y superior que corresponden a parámetros de pseudo adivinación o pseudo descuido (lower y upper).

El valor de discriminación empírica, que de manera deseable debe aproximarse a 1, sin rebasar el límite inferior de 0.90 (González, 2008) para considerársele al reactivo como

productivo. El intervalo aceptable para el valor de correlación de punto biserial va de 0.20 a 0.40 (Wright y Stone, 1974) y los valores de infit y outfit debieran mantenerse entre 0.5 y 1.5 (González, 2008).

Resultados

Validación con Análisis Rasch, Análisis Factorial Exploratorio y Análisis Factorial Confirmatorio

Inicialmente, se hizo un análisis de ajuste al modelo Rasch para todos los reactivos de la escala Percepción de Control y Promoción del Instrumento de Convivencia Escolar para Padres; el cual permitió descartar reactivos que no cumplieran con los criterios. También se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para determinar hacia qué sentido se dirigen los reactivos de esta escala y así comprobar su unidimensionalidad. Luego se llevó a cabo el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para observar las relaciones entre los indicadores y el constructo.

A continuación se presentan los valores que se obtuvieron a partir de un análisis Rasch para la escala de Percepción de Control y Promoción en habilidades sociales

Tabla 2. Muestra de valores obtenidos Análisis Rasch.

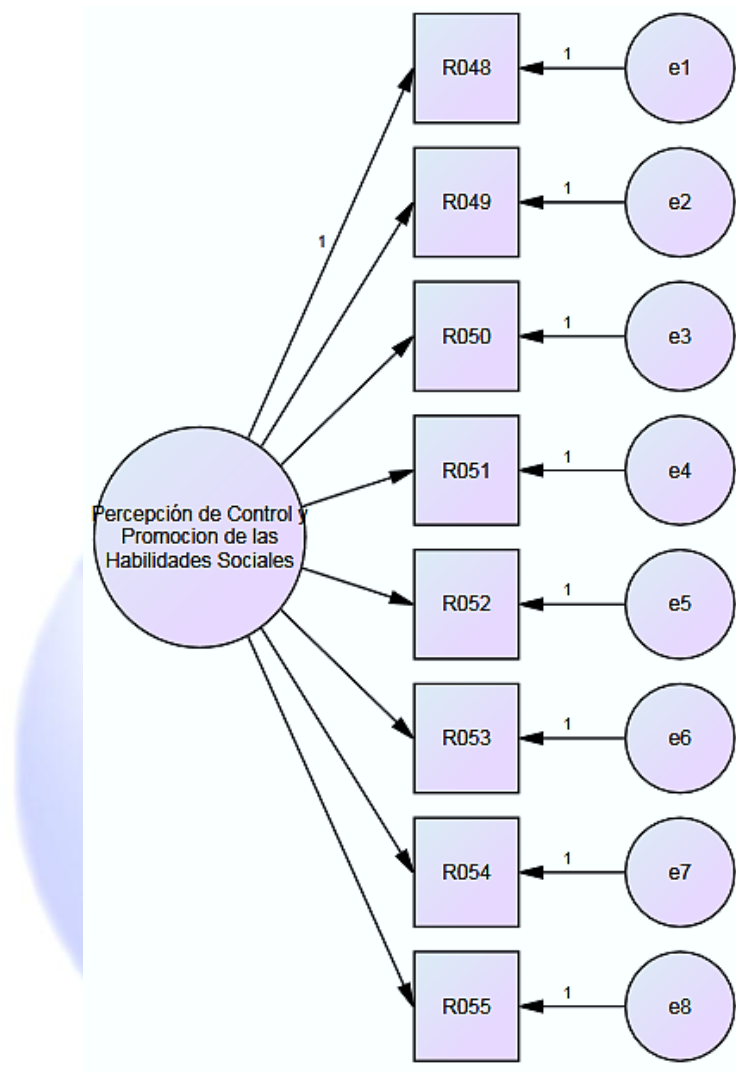
Reactivo	Infit	Outfit	Correlación	Discriminante
48	1.18	1.25	0.64	0.79
49	1	1.01	0.7	1
50	0.98	0.99	0.7	1.02
51	0.99	0.98	0.69	1.01
52	0.92	0.9	0.71	1.09
53	0.95	0.99	0.7	1.04
54	0.94	0.94	0.69	1.07
55	1	0.97	0.68	1.03

El análisis no descartó ningún reactivo ya que todos se encuentran dentro del rango del criterio tanto interno como externo para que permanezcan en la escala. El reactivo que se encontró con mayor puntuación en el ajuste interno y externo pero sin salir del criterio es el reactivo número 48 con 1.18, siendo el reactivo menos productivo por su correlación con más dificultad para responder, sin embargo, no se encuentra muy lejos de los otros reactivos. Los reactivos restantes se encuentran más parejos entre sí, siendo el reactivo 52 pues es el más productivo con menos dificultad para ser contestado.

Tabla 3. Muestra de valores obtenidos por el AFC

Modelo	χ^2	gl	χ^2 /df	AGFI	ECVI	RMSEA	RMR	CFI	GFI
Control y Promoción de las Habilidades Sociales	250.985	14	17.927	0.916	0.161	0.099	0.0338	0.959	0.958

Figura 1. Esquema de la escala de Percepción de Control y Promoción de Habilidades Sociales



En la figura se muestra el esquema de la Escala de Percepción de Control y Promoción de las Habilidades Sociales, con los reactivos que la componen al iniciar.

Tabla 4. Muestra los valores del error y del coeficiente de correlación múltiple para cada reactivo en el esquema.

Reactivo	R^2	Error	
48.-Apoyar a mi hijo a resolver problemas con otros compañeros.	0.63	e1	0.40
50.-Lograr que mi hijo se relacione de manera adecuada con sus compañeros.	0.71	e2	0.51
51.-Favorecer que los hijos sigan las reglas de la casa.	0.76	e3	0.58
52.-Favorecer que los hijos sigan las reglas de la escuela.	0.79	e4	0.62
53.-Comunicarme de manera adecuada con los hijos.	0.76	e5	0.58
54.-Desarrollar hábitos de respeto por las otras personas.	0.75	e6	0.56
55.-Apoyar a mis hijos con los problemas de integración social que puedan tener.	0.71	e7	0.51

En la tabla se encuentran todos los reactivos que conforman la escala, con excepción del reactivo número 49 el cual es: “apoyo a mi hijo en el desarrollo de habilidades sociales”. Si bien, la escala trata sobre la percepción de los padres en el control y promoción de habilidades sociales, cómo estas son transmitidas en términos de técnicas que pueden ser utilizadas para la enseñanza, el reactivo alude a un apoyo que se realiza del padre al hijo con respecto a la incidencia de habilidades sociales. Este reactivo no aparece en los datos de la solución final del AFC (ver tabla 4) puesto que este covariaba con la mayoría de los reactivos al momento de hacer los análisis en el programa AMOS, por lo tanto se decidió eliminarlo al momento de hacer un segundo análisis tomando en cuenta lo propuesto por Hu y Bentler (1998) teniendo como resultado los datos finales (ver tabla 3 y tabla 4). Los índices de GFI y CFI aumentaron y RMSEA y RMR disminuyeron por lo que se puede decir que la escala mejoró según los criterios de Hu y Bentler (1998) y Lévy y Varela (2006).

Tabla 5. Valores obtenidos por el AFE

Varianza % acumulado	Alfa de Cronbach	KMO	Método/Rotación
59.362%	0.901	0.912	Componentes principales con máxima verosimilitud

La escala tiene un porcentaje de varianza explicada moderada con un 59.362%. Posee un adecuado índice de confiabilidad, ya que el Alfa de Cronbach es de 0.901, el cual considera como alto al igual que la KMO que es de 0.912. A pesar de que el AFE sólo arrojó un componente para esta escala se trató de forzar la división de esta para corroborar su unidimensionalidad, por lo que, el método es de componentes principales con una rotación de máxima verosimilitud.

Contraste de los factores con la variable a través de los análisis estadísticos t de Student y Análisis de varianza.

Se llevó a cabo la prueba estadística t de Student para contrastar hipótesis de diferencia y semejanza de medias entre los factores dicotómicos y la variable de percepción de control y promoción de las habilidades sociales. Se establece relación de datos estadísticos entre los factores que tienen 3 o más opciones de respuesta a través de un análisis de varianza con dicha escala con el objetivo de contrastar hipótesis y diferencias en factores politómicos.

Tabla 6. Resultados significativos de la prueba t de Student de la variable de Percepción de Control y Promoción de las Habilidades Sociales.

Percepción de Control y Promoción de Habilidades Sociales				
Factor	Opción de respuesta	Media	Desviación estándar	T
Turno	Matutino	4.494	0.554	3.197
	Vespertino	4.403	0.558	
¿Hay libros en casa además de los de la escuela?	Si	4.530	0.510	5.69
	No	4.317	0.644	
¿Ha ido al cine en el último año?	Si	4.502	0.519	3.546
	No	4.375	0.617	

Resultó significativo con tres factores que son el turno en el que cursa la secundaria el hijo, si hay libros en casa que no sean de la escuela y las veces que se ha asistido al cine en el último año. De estos factores, el que resulta con el valor de t más alto es “¿Hay libros en casa además de los de la escuela?” con 5.69 y el del valor más bajo es “Turno” con 3.197.

Diálogo e Integración
Latinoamericana

Tabla 7. Resultados de la prueba ANOVA de la variable de Percepción de Control y Promoción de las Habilidades Sociales y los factores que resultaron significativos en el contraste.

Percepción del Control y Promoción de las Habilidades Sociales			
Factor	F	Significancia	Dunnett
¿A su hijo (a) le gusta la escuela?	19.74	0.000	Más o menos v.s. Mucho (-0.66)
¿Cuál es el último nivel de estudios concluido de la madre?	2.78	0.017	Secundaria v.s. Profesional (0.16)
¿Cuántas veces en el último mes consumió alcohol? (Madre)	3.82	0.022	No se encuentra n diferencias significativas.
¿Su hijo ha sido reportado por problemas de conducta en la escuela?	13.60	0.000	Nunca v.s. a veces (0.24)

Se determinaron cinco factores significativos en relación con la escala los cuales son: el gusto por la escuela del hijo (Más o menos vs. Mucho), el nivel de estudios de la madre (Secundaria vs. Profesional), consumo de alcohol de la madre (Sin diferencias significativas) y problemas de conducta del hijo en la escuela (Nunca vs. A veces) en donde el valor de F más alto se encuentra con el factor “¿A su hijo (a) le gusta la escuela?” con 19.74 presentando una Post-Hoc entre las maneras de responder “más o menos” con “mucho” y el más bajo es el de “¿Cuál es el último nivel de estudios concluido de la madre?” con 2.78 con diferencias en Nunca y a veces.

Discusión

Los datos significativos son los arrojados por la prueba t de Student y por el análisis de varianza anova, ya que al observar la primera prueba estadística se evidencian dos ítems significativos que son el turno al que el hijo asiste a la escuela, es decir, si el alumno acude a la escuela secundaria en horario matutino o en horario vespertino. Otro ítem refiere a la existencia de libros en el hogar, libros que sean diferentes a los que se utilizan en la escuela, y el último ítem da a conocer la asistencia o no al cine en el último año. El turno en el que asiste a la escuela es muy importante pues en la mayoría de las ocasiones es diferente escuela e incluso con diferente nombre, existe diferente personal, otros directores, diferentes maestros, prefectos, personal administrativo, etc. Por lo que se esperaría que la escuela se comportara de una manera muy distinta al compararlo con su otro turno, como lo menciona García, Navarro y Guzmán (2007), los maestros del turno vespertino tienen un acceso limitado a recursos educativos, tienen una mayor concentración de estudiantes que son considerados de bajo perfil académico en donde se envuelven variables como la

socioeconómica, conducta, rendimiento académico, entre otras.

Los niños con familias que tienen un estatus socioeconómico estable y adecuado rendimiento académico con regularidad tienden a un comportamiento pertinente en diferentes contextos sociales, por otro lado, los que no cuentan con estas características suelen ser niños violentos, con pocas habilidades sociales y dificultad para expresar sus pensamientos o sentimientos, estos déficits son los que Olweus (1998) describe como características compartidas por los niños agresores en las escuelas.

Pastoreli, *et. al.* (2001), Bandura (1986, 1989, 1999) y Zurdo (2013) asumen que la autoeficacia de los padres para educar a sus hijos es un factor primordial para que estos crezcan como ciudadanos de la paz pues de eso depende la transmisión de las habilidades y competencias hacia los hijos para que estos puedan desenvolverse apropiadamente en contextos sociales o bien, en escenarios académicos como los planteles escolares, es decir, la crianza óptima depende del control y promoción de las habilidades sociales hacia los hijos por parte de los padres y también del estilo de crianza que estos adopten para así propiciar una educación impecable.

Otro ítem que se visualiza en la prueba t de Student es si existen libros en el hogar otros que no sean lo de la escuela, lo que se relacionado con lo conceptualizado por Vera (1998) y Grubits y Rodríguez (2007) como estilos interactivos que desarrollan los padres. Los padres pueden generar estilos interactivos en donde se incluya el hábito de la lectura, que conduce a un factor elemental para el desarrollo de habilidades sociales y la facilidad de expresar sentimientos (Teberosky y Tolchinsky, 1992), es decir, si los padres propiciaran un hábito de lectura en el hogar, promoverían el desarrollo de habilidades sociales en sus hijos.

En los análisis de varianza destacan dos ítems por su significancia. El primer ítem destacado es el gusto que tiene el hijo por la escuela, según lo reportado por los padres, y el segundo es la frecuencia con la que el hijo ha sido reportado por problemas de conducta en la escuela. Es usual observar que los estudiantes que poseen un gusto por acudir a la escuela presentan un adecuado rendimiento académico, poseen competencias y habilidades sociales bastas

para poder comunicarse de manera efectiva y asertiva con sus pares y autoridades adultas, por lo que no cumplen con un perfil de agresor o acosador (Sevilla, 2006). La importancia del segundo ítem sobresaliente es elemental ya que se refiere al reporte de conducta por parte de la escuela, es decir, los niños que tienen problemas de conducta repetitivas en las escuelas, ya sea definida como pelear con pares, desorden en clase, incumplimiento de labores académicas, conducta desafiante con el maestro, entre otras conductas, son indicadores de que el niño es violento (Sevilla, 2006).

Estos factores son elementos que se relacionan con la autoeficacia para la crianza de los padres, ya que estos deben modelar control y promover las habilidades sociales para transmitir las a sus hijos, lo que se traduce en ciudadanos de la paz dentro de cualquier contexto, con la capacidad de expresarse de forma asertiva, transmitir estas mismas conductas a sus pares y comunicarse efectivamente con su profesorado, directores, prefectos, trabajador social, etc.

Referencias

- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-efficacy Theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*. 4. 359-373.
- Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*. 25. 729-735.
- Bandura, A. (1999). Autoeficacia: Cómo Afrontamos los Cambios de la Sociedad Actual, Madrid: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2003). On the Psychosocial Impact and Mechanisms of Spiritual Modeling. *The International Journal for Psychology of Religion*, 13 (3), 167-173.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados. *Edit. Paidós*. Barcelona. España.
- Boulton, M. J., Smith, P. K., y Cowie, H. (2010). Short-term Longitudinal Relationships between Children's Peer Victimization/Bullying Experiences and Self-perceptions. *Evidence for Reciprocity. School Psychology International*. 31. 296-311.
- Cadavid, N., Delgado A. R. y Prieto, G. (2007). Construcción de una Escala de Depresión con el Modelo de Rasch. *Psicothema*. 19. 3. 515-521.
- Galicia, I., Sánchez, A. y Robles, F. J. (2013). Autoeficacia en Escolares Adolescentes: Su Relación con la Depresión, el Rendimiento académico y las Relaciones Familiares. *Anales de Psicología*. 29. 2. 491-500.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia Emocional en las Víctimas de Acoso Escolar y en los Agresores. *European Journal of Education and Psychology*. 3. 2. 243-256.
- García, R., Navarro, M. y Guzmán, M. (2007) Ser Director en una Escuela Vespertina Pública: Del Rasgo a la Transformación. *Investigación Educativa Duranguense*. 7. 78-89.
- Gendron, B., Williams, K. y Guerra, N. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. *Journal of School Violence*. 10. 2. 150-164.

- Georgiou, S. N., y Fanti, K. A. (2010). A Transactional Model of Bullying and Victimization. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13. 3. 295-311.
- González, M. (2008) Fundamentos del Análisis de Rasch. *INVURNUS*. 4. 3.
- Grubits, S. y Rodríguez, C. K. (2007) Estimulación y Prácticas de Crianza en Infantes Terena del Brasil. *Ra Ximhai*. 01. 3. 49-81.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1998). Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification. *Psychological Methods*. 3. 4. 424-453.
- Lévy, J. P. y Varela J. (2006). Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales: Temas Esenciales, Avanzados y Aportaciones Especiales. *Edit. Gesbiblo S. L. España*.
- Linacre, J. M. (2004). From Microscale to Winsteps: 20 years of Rasch Software development. *Rasch Measurement Transactions*, 17(4), 958.
- Olweus, D. (1998). Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares. *Edit. Morata Madrid*.
- Organización Mundial de la Salud (2003). Informe Mundial Sobre la Violencia y Salud. *Edit. Pro Salute Novi Mundi*. Washington, D. C.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre Escolares. Conceptos y Etiquetas Verbales que Definen el Fenómeno del Maltrato entre Iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 41. 95-113.
- Pastorelli, C., Caprara, G., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. y Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross national study. *European Journal of Psychological Assessment*. 17. 2. 87-97.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordoñez, A. (2013). Theoretical Proposals in Bullying Research: A Review. *Anales de Psicología*. 29. 2. 413-425.
- Prieto, G., y Delgado, A. R. (2003). Análisis de un Test Mediante el Modelo de Rasch. *Psicothema*, 15, 94-100.

- Rodríguez, A. y Delgado, G. (2010). Estudio de Expresiones de Violencia Escolar entre Estudiantes de Escuelas Básicas Venezolanas. *Revista de Investigación*. 34. 70.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M., y Barocas, R. (1987) Early Indicators of Developmental Risk: The Rochester Longitudinal Study. *Schizophrenia Bulletin*. 13. 383-393.
- Schneewind, K. (1999). La Imagen del Hombre en la Psicología de la Personalidad. *Imágenes Personas en la sociedad moderna*. 22-39.
- Sevilla, C. M. (2006) El Perfil del Alumno Agresor en la Escuela. *CiberEduca*.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Journal for the Study of Education and Development*, 5-13.
- Vera, J. (1996). Análisis del Microambiente Familiar y Estado Nutricio de Infantes y Preescolares en Comunidades Rurales sin Pobreza Extrema del Norte de México. *Boletín Clínico del Hospital Infantil del Estado de Sonora*. 13. 1. 2-7.
- Vera, J. A. (1998). Higiene y Características de la Madre: Una Comparación por edad, Condición de Riesgo y Género del Niño. *Boletín Clínico del Hospital Infantil del Estado de Sonora*. 3-8.
- Zurdo, M. (2013). Autoeficacia Materna Percibida y Actitud de Soporte en la Interacción Madre-Hijo. Concepto, Medición y Relaciones Entre Sí. *Miscelánea Comillas*. 71. 139. 419-444.

Diálogo e Integración
Latinoamericana