

13. Eficacia colectiva escolar, necesidades idealistas y su relación con la percepción de violencia en el contexto escolar

CESAR ALAN FLORES PARTIDA*

JESÚS TÁNORI QUINTANA**

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.222.13>

Resumen

Existe en la actualidad una conciencia mayor sobre el acoso entre pares; por lo tanto, la investigación sobre el acoso entre pares está en crecimiento. Se resalta la importancia de la eficacia colectiva escolar en la prevención de la violencia, promoviendo la colaboración y la participación activa de toda la comunidad educativa. Asimismo, se otorga importancia a la exploración de las características individuales de los estudiantes, con un enfoque especial en sus valores. Por lo tanto, es fundamental para comprender y abordar el comportamiento en situaciones de acoso escolar con el fin de prevenir las consecuencias del mismo. El presente estudio tiene como objetivo relacionar la eficacia colectiva escolar con las necesidades idealistas, así como la percepción de violencia en los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 482 estudiantes (58.9% del género femenino y 41.1% del género masculino) de nivel medio superior correspondientes a tres instituciones educativas. La cohesión social y confianza directa con necesidades idealistas se relacionó de forma positiva. Por otro lado, la eficacia colectiva tiene una relación directa con el índice general de violencia. Es fundamental reconocer el rol que

* Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4660-4681>

** Doctor en Ciencias Sociales. Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6485-2267>

*** Doctor en Psicología Social. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

puede tener el apoyo que tiene el colectivo para la prevención de acoso escolar, en ese sentido se tendrá que promover valores universales que les permite trabajar y que de manera colectiva todos los actores generen un entorno escolar seguro.

Palabras clave: *Valores, eficacia colectiva, acoso escolar, educación media superior.*

Introducción

La investigación sobre las agresiones entre pares ha ido en aumento. En la actualidad, hay una mayor conciencia social y científica sobre la presencia de este fenómeno. Esto se refleja en la evolución teórica del concepto y en el incremento de investigaciones científicas sobre el tema, tanto a nivel internacional como nacional, especialmente en la última década (Vega-Cauch, 2019; Vega-Cauch y Cisneros-Cohernour, 2022).

En el caso de México, de acuerdo con el reporte de la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2022, se tiene que aproximadamente el 19% de la población de niñas y niños de 9 a 11 años declaró haber experimentado algún tipo de discriminación por parte de sus compañeras o compañeros de escuela en último año (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023). Esto puede ocasionar en las víctimas problemas emocionales como ansiedad y depresión (Romero *et al.*, 2018); así como una disminución del rendimiento académico y un mayor riesgo de deserción escolar (Ruíz-Ramírez *et al.*, 2018). Además, la exposición a situaciones de acoso, puede tener efectos a largo plazo en el bienestar subjetivo de los estudiantes (Andreou *et al.*, 2020).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) señala que para prevenir la violencia escolar y mejorar la convivencia en entornos educativos, es fundamental involucrar a toda la comunidad educativa. En este sentido, es prioritario que los integrantes de la comunidad educativa tengan creencias compartidas en cuanto al cumplimiento de metas a través de la colaboración y el esfuerzo conjunto, concepto conocido como eficacia colectiva (Bandura, 2000; Fernández *et al.*,

2002). La eficacia colectiva no sólo impulsa el compromiso y la motivación de los miembros del grupo para alcanzar sus objetivos, sino que también fortalece su cohesión y capacidad para superar obstáculos, así como su desempeño en general (Goddard *et al.*, 2004; Watson *et al.*, 2001).

Dentro del contexto de la prevención de la violencia escolar, se ha acuñado el término eficacia colectiva escolar, el cual se refiere a las formas de pensar que comparten los miembros de la comunidad educativa sobre la cohesión y la confianza entre todos los actores del entorno escolar para brindar apoyo a las víctimas de la violencia escolar (Olsson *et al.*, 2017; Reyes-Rodríguez *et al.*, 2021; Williams y Guerra, 2011). La eficacia colectiva escolar tiene una estructura interna de tres dimensiones: (a) cohesión social y confianza, que se refiere al sentido de pertenencia compartido a la comunidad escolar que se busca proteger (Hymel *et al.*, 2015); (b) control social de estudiantes, que se relaciona con la percepción sobre la habilidad de los compañeros para detener el acoso escolar (Sapouna, 2010; Williams y Guerra, 2011); y (c) control social de docentes, que se refiere a la percepción sobre la habilidad de los docentes para detener el acoso escolar (Sapouna, 2010; Williams y Guerra, 2011).

La eficacia colectiva también se ha estudiado desde la perspectiva del docente, la cual se refiere a la percepción que tienen los docentes sobre ellos mismos y de su colectivo que puede estar orientado para modificar la conducta agresiva de los estudiantes mediante sus prácticas efectivas (Sandoval *et al.*, 2021; Vera *et al.*, 2021). En cambio, los estudios que abordan la eficacia colectiva escolar se enfocan desde la percepción de los alumnos sobre la capacidad de los diferentes actores educativos que participan en el contexto escolar, como los docentes y entre pares (Barchia y Bussey, 2011; Sapouna, 2010; Thornberg *et al.*, 2020; Wänström *et al.*, 2019).

Los resultados obtenidos en la investigación sobre eficacia colectiva revelaron varios hallazgos significativos. En particular, se observó que en las escuelas con altos niveles de eficacia colectiva escolar se registra una notable reducción en las actitudes y comportamientos agresivos por parte de los estudiantes (Song y Wang, 2021). Asimismo, se evidenció una mayor probabilidad de que algún miembro del personal educativo intervenga para detener situaciones de violencia y brinde apoyo a las víctimas de agresión (Han *et al.*, 2019; Thornberg *et al.*, 2019; Thornberg *et al.*, 2020).

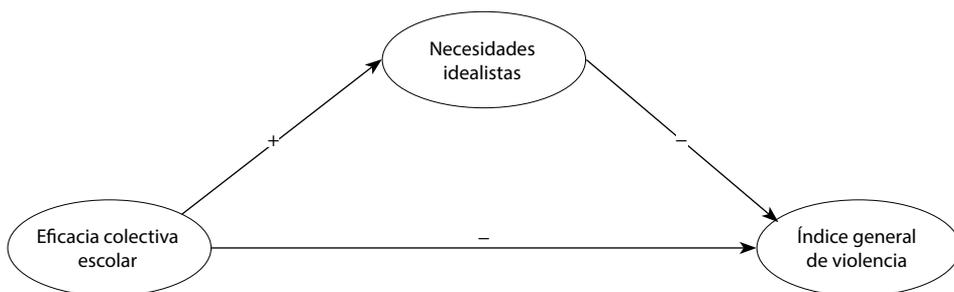
Para tener una mayor comprensión del fenómeno, es fundamental examinar las características individuales de los estudiantes, ya que estas desempeñan un papel importante al momento de explicar su comportamiento ante estas situaciones de acoso (Ettekal *et al.*, 2015; Imuta *et al.*, 2022). Dentro de estas características, los valores universales emergen los valores básicos, que parten de la teoría funcionalista de los valores humanos. La teoría se sustenta con la idea de que los seres humanos poseen una naturaleza esencialmente positiva (Monteiro *et al.*, 2017). Bajo esta premisa los valores representan principios que guían nuestras acciones y se fundamentan en motivaciones profundas, es decir, al cumplimiento de metas que consideramos significativas en nuestras vidas. Además, los valores varían en importancia que le atribuye cada individuo y sirven como herramientas cognitivas para satisfacer nuestras necesidades humanas fundamentales (Gouveia, 2003).

Los valores se distinguen por dos funciones. La primera corresponde a los valores materialistas que se asocian con ideas pragmáticas y una dirección hacia objetivos específicos, a diferencia de los valores idealistas que expresan una inclinación hacia principios abstractos y universales. En comparación con los valores materialistas, los valores idealistas no necesariamente están dirigidos hacia metas concretas y, generalmente, no son específicos (Gouveia *et al.*, 2009; Loureto *et al.*, 2022). Es importante destacar que en este estudio se dará especial atención a los valores idealistas, los cuales expresan una inclinación hacia principios abstractos y universales. Los valores idealistas tienen un carácter más amplio y trascendental, influenciando profundamente las percepciones y acciones de los individuos en diversos contextos, incluido el escolar (Couto *et al.*, 2021).

Para el contexto escolar los valores básicos ofrecen una explicación para diversas variables, entre ellas se destaca el rendimiento académico, la satisfacción escolar, las experiencias de estrés académico y el concepto de buen estudiante. De esta forma se destaca como los valores favorecen los procesos que rigen la vida de las personas, promoviendo un mayor ajuste persona-ambiente, resultados educativos más favorables y la promoción del bienestar (Fonsêca *et al.*, 2016; Gouveia, 2019). Por lo tanto, ante la revisión realizada, el presente estudio tiene como objetivo relacionar la eficacia colectiva escolar con las necesidades idealistas, así como la percepción de violen-

cia en los estudiantes. Se propone un modelo teórico de acuerdo a la relación esperada entre las variables (figura 1).

Figura 1. Modelo teórico de la relación entre variables de estudio



Fuente: Elaboración propia.

Método

Tipo de estudio

El estudio se realiza bajo el enfoque cuantitativo, porque se buscará probar hipótesis mediante la recolección y análisis de datos numéricos. Con un diseño no experimental de tipo transversal y con un alcance explicativo, ya que no se realizará ninguna manipulación a las variables y sólo se realizará una medición en un tiempo determinado (Kenlinger y Lee, 2002).

Participantes

En este estudio, la muestra estuvo compuesta por 482 estudiantes de nivel medio superior correspondientes a instituciones educativas pertenecientes a Ciudad Obregón Sonora. La selección de los participantes se llevó a cabo bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que implica elegir a personas cercanas o de fácil acceso (Gall *et al.*, 2007), de los cuales, 284 (58.9%) son del género femenino y 198 (41.1%), del género masculino. Respecto al turno asignado a los estudiantes, 321 (66.6%) pertenecían al turno

matutino y 161 (33.4%) al vespertino. Para la selección de las tres escuelas, se tomó en cuenta únicamente a las de carácter público.

Instrumentos

Eficacia colectiva escolar

Se utilizó la escala eficacia colectiva escolar, habilidad del colectivo escolar para detener el acoso escolar, elaborada por Sapouna (2010) y adaptada por Peraza-Balderrama *et al.* (2021) la escala está conformada por 19 ítems que se encuentran organizados en tres dimensiones: (a) cohesión social y confianza (9 ítems ej., Considero que en esta escuela se logra una buena convivencia entre los estudiantes); (b) control social de estudiantes (5 ítems ej., Los estudiantes de mi escuela detienen el acoso escolar cuando un estudiante recibe burlas de otros más fuertes); y (c) control social de docentes (5 ítems ej., Los maestros de mi escuela detienen el acoso escolar cuando un estudiante es víctima de rumores y mentiras a sus espaldas). El instrumento cuenta con cinco opciones de respuesta tipo Likert desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*).

En cuanto a la validez los indicadores de ajuste del modelo confirmatorio fueron adecuados: $X^2 = 105.217$, $gl = 70$, $p = .004$; $X^2/gl = 1.50$; CFI = .99; TLI = .99; AGFI = .96 RMSEA = .032, IC 90% [0.019, 0.045]; SRMR = .030. Para el caso de la fiabilidad se calculó con el coeficiente de McDonald (ω), para la variable de eficacia colectiva escolar ($\omega = .89$) y para las tres dimensiones cohesión social y confianza ($\omega = .86$), control social de estudiantes ($\omega = .87$) y control social de docentes ($\omega = .88$), lo que sugiere una apropiada fiabilidad (Hair *et al.*, 2019).

Necesidades idealistas

Se utilizó la subescala de necesidades idealistas originaria del cuestionario de Valores Básicos (Gouveia, 2003) misma que está conformada por 9 ítems (ítems ej., “Ser capaz de apreciar lo mejor del arte, la música y la literatura; ir a museos o exposiciones donde puedas ver cosas bellas”). El instrumento

cuenta con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van desde 1 (*Totalmente no importante*) hasta 5 (*Totalmente importante*).

En cuanto a la validez, los indicadores de ajuste del modelo confirmatorio fueron adecuados: $X^2 = 51.019$, $gl = 29$, $p = .007$; $X^2/gl = 1.76$; CFI = .98; TLI = .97; AGFI = .96 RMSEA = .040, IC 90% [0.021, 0.057]; SRMR = .031. Para el caso de la fiabilidad se calculó con el coeficiente ω de McDonald, para la variable de valores básicos ($\omega = .81$) y para las dos dimensiones necesidades idealistas ($\omega = .68$) y necesidades materialistas ($\omega = .73$), lo que sugiere una apropiada fiabilidad (Katz, 2006).

Índice general de violencia

Se utilizó la Escala General de Violencia (González *et al.*, 2017), la cual evalúa el nivel general de percepción de violencia que existe en las escuelas y consiste en cinco ítems en una escala tipo Likert que va de 1 (*Muy bajo*) hasta 5 (*Muy alto*). En cuanto a la validez, los indicadores de ajuste del modelo confirmatorio fueron adecuados: $X^2 = 6.29$, $gl = 4$, $p = .178$; $X^2/gl = 1.57$; CFI = .99; TLI = .99; AGFI = .98; RMSEA = .035, IC 90% [0.000, 0.083]; SRMR = .019. Para el caso de la fiabilidad se calculó con el coeficiente ω de McDonald para el índice general de violencia ($\omega = .78$) lo que representa una adecuada fiabilidad (Katz, 2006).

Procedimiento de recolección

Para realizar el levantamiento de datos, primeramente, se obtuvo la aprobación del comité de ética institucional. Posteriormente, para acceder al trabajo de campo, se estableció contacto con las autoridades educativas correspondientes de cada escuela. Con la ayuda de los directores escolares y el profesorado, se envió una carta a los tutores explicando los objetivos del proyecto y solicitando su firma en el formulario de consentimiento informado para la participación de los estudiantes. Una vez obtenidas las aprobaciones, las escalas se administraron sólo a aquellos que habían proporcionado el consentimiento informado.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, en primer lugar, se empleó el *software* SPSS versión 25 para verificar la ausencia de datos faltantes y para reemplazar los casos faltantes de manera aleatoria utilizando métodos de imputación. Luego, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio utilizando el *software* AMOS v.24, se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud y se ejecutó un bootstrap de 500 repeticiones con un percentil corregido por sesgo del 95%. Para garantizar la normalidad multivariante, se examinaron los índices de ajuste global del modelo, incluyendo X^2 con $p > .001$, $CFI \geq .95$, $TLI \geq .90$, así como SRMR y RMSEA con valores $< .08$ (Byrne, 2016); además se calculó la fiabilidad de cada escala. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos para cada variable con el fin de verificar la normalidad univariada de los datos. Se llevó a cabo la prueba de correlación de Pearson para evaluar la relación entre las variables y, por último, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales, utilizando el complemento AMOS v.24, donde se tomaron los siguientes valores como un buen ajuste del modelo explicativo: X^2 con $p > .001$; TLI , CFI , ≥ 0.95 ; $RMSEA$ y $SRMR \leq 0.08$ e IC al 90% (Sharma *et al.*, 2005).

Resultados

La estadística descriptiva provee un panorama importante para ver la distribución y orientación de los datos, dichos resultados son necesarios para determinar los análisis y métodos a utilizar; en ese sentido, son base para la toma de decisiones, en relación a establecer parámetros o no. En nuestro caso, los valores promedios y la forma de la distribución; en todos los casos es parecida a la tendencia normal, siendo el criterio ± 1.5 en asimetría y curtosis (George y Mallery, 2003); por lo tanto, podemos decidir llevar a cabo correlaciones de *Pearson* y con ello utilizar las ecuaciones estructurales para contrastar el modelo teórico propuesto, con anterioridad en este trabajo. Tomando en cuenta las variables y sus dimensiones, se puede observar que el promedio de percepción de violencia es bajo, no supera la media teórica de 2.5. Por el contrario, las dimensiones de los *valores humanos* son

promedios tendientes a un valor de 4, por lo que se deja ver una tendencia a que los estudiantes de bachillerato tienen altos puntajes en necesidades idealistas (véase la tabla 1).

Tabla 1. *Estadística descriptiva de las variables y dimensiones del estudio*

<i>VARIABLES/DIMENSIONES</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>ASIMETRÍA</i>	<i>CURTOSIS</i>	<i>MÍNIMO</i>	<i>MÁXIMO</i>
Índice General de Violencia	1.94	0.71	0.71	0.12	1.00	4.40
<i>Eficacia colectiva escolar</i>						
Cohesión social	3.64	0.88	-0.52	0.12	1.00	5.00
Control social estudiante	3.01	1.05	-0.07	-0.60	1.00	5.00
Control social profesores	3.51	1.12	-0.56	-0.43	1.00	5.00
Necesidades idealistas	3.83	0.70	-0.46	-0.25	1.80	5.00

Fuente: Elaboración propia.

Para cumplir el objetivo de la presente investigación se llevó a cabo una prueba de correlación para conocer la fuerza y dirección de las asociaciones de las variables involucradas en el estudio. En ese sentido, se pueden observar relaciones bajas, pero con una dirección que teóricamente se sustentan, además de significativas, por ejemplo: la correlación más alta es entre el índice general de violencia y cohesión, que da negativa, lo que tendría sentido, por el contrario, la correlación más baja es con el control social de estudiantes (véase la tabla 2).

Tabla 2. *Correlaciones entre las dimensiones de eficacia colectiva, las dimensiones de los valores básicos y el índice general de violencia*

<i>VARIABLES/DIMENSIONES</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Índice general de violencia	–				
Cohesión social	-.26**	–			
Control social estudiantes	-.10*	.29**	–		
Control social profesores	-.13**	.33**	.60**	–	
Necesidades idealistas	-.17**	.31**	.21**	.26**	–

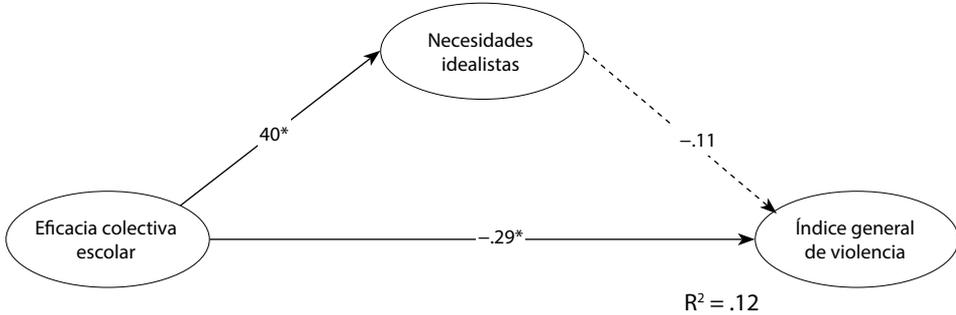
* $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, el modelo estructural se ajustó de forma adecuada a los datos ($X^2 = 112.74$, $gl = 73$, $p = .002$; SRMR = .04, CFI = .97; TLI = .97; RMSEA .03, IC 90% [.02, .04]). Este modelo explica el 12% de la varianza de la percepción general de violencia en el contexto escolar. La cohesión

social y confianza directo con necesidades idealistas se relacionó de forma positiva ($\beta = .40, p = .005$ [IC 95% .28, .53]), y las necesidades idealistas directo con el índice general de violencia, resultó con un valor de beta estandarizado bajo, y no significativo ($\beta = -.11, p = .08$ [IC 95% $-.24, .12$]), siendo la relación negativa. Por otro lado, la cohesión social y la confianza tiene una relación directa con el índice general de violencia ($\beta = -.29, p = .004$ [IC 95% $-.41, -.15$]). Finalmente, el único efecto indirecto resultó débil y no significativo pasando por el origen, asegurando el no efecto indirecto de las necesidades realistas ($\beta = -.05, p = .06$ [IC 95% $-.11, .002$]; véase la figura 2).

Figura 2. Modelo de relaciones de Cohesión social y confianza, necesidades idealistas e índice general de violencia



Nota. Se reportan los coeficientes estandarizados.

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo relacionar la eficacia colectiva escolar con las necesidades idealistas, así como la percepción de violencia en los estudiantes. Para ello se realizó un modelo estructural entre las variables del estudio. Entre los principales resultados obtenidos se tiene la relación directa entre la cohesión social y confianza con las necesidades idealistas, si bien la evidencia empírica con las variables resulta ser escasa, esta asociación se sustenta con uno de los elementos principales relacionadas a la literatura de la cohesión social y la eficacia colectiva escolar, en la que se destacan los valores compartidos entre los miembros de la comunidad

escolar (Glassner *et al.*, 2023; Schiefer y Van der Noll, 2017). De igual forma, se respalda de investigaciones similares en las cuales la autoeficacia que se relaciona con el comportamiento de defensa ante situaciones de acoso promueve valores personales como la responsabilidad en estudiantes (Chen *et al.*, 2023).

Asimismo, otro de los resultados obtenidos mediante el modelo estructural es el efecto directo la eficacia colectiva escolar con respecto al índice general de violencia en los estudiantes, esto quiere decir que entre mayor sea la eficacia colectiva escolar se verá reducida la violencia en las escuelas, esto coincide con investigaciones similares en las cuales se observa cómo la eficacia colectiva está asociada con una reducción en la victimización por acoso escolar, destacando su importancia en la creación de entornos escolares seguros y la prevención del acoso (Olsson *et al.*, 2017; Sapouna, 2010; Song y Wang, 2021).

Por otra parte, se obtuvo que el efecto directo de las necesidades idealistas con el índice general de violencia no fue significativo, así como la moderación con la cohesión social y confianza. Esto puede deberse a que algunos valores pueden promover actitudes relacionadas con el individualismo (Formiga y Gouveia, 2005), como también favorecer el comportamiento de los perpetradores y no tanto comportamientos más colectivistas que contribuyen a reducir las conductas antisociales y delictivas (Monteiro *et al.*, 2017). Es posible que el constructo de valores idealistas se refiere a valores universales genéricos que no están relacionados con la escuela en sus preguntas. Al introducir una escala de valores que no está directamente relacionada con este contexto, se puede estar midiendo un constructo diferente, lo que afecta la validez del constructo del conjunto de escalas (Sireci y Faulkner-Bond, 2014). Los reactivos de la escala de valores, al no estar vinculados al contexto escolar, pueden no ser representativos del dominio que se pretende medir (violencia escolar). Esto indica una falta de convergencia entre las medidas y sugiere que la escala de valores no está capturando aspectos relevantes para la comprensión del fenómeno de violencia escolar (DeVellis, 2017). Por lo tanto, la inclusión de una escala de valores cuyos reactivos no están vinculados al contexto escolar puede afectar negativamente la validez y la capacidad explicativa del conjunto de escalas utilizadas para evaluar la violencia escolar (Hair *et al.*, 2019).

Limitaciones

El presente estudio representa un aporte significativo a la prevención de violencia, teniendo como énfasis el estudio de la eficacia colectiva escolar con las necesidades idealistas. Sin embargo, estos hallazgos deberán de tomarse con cautela considerando las siguientes limitaciones: la primera es el porcentaje de la varianza explicada del modelo es considerado baja; y la segunda de las limitaciones en este estudio corresponde al modelo empleado para los valores humanos, por lo que para futuras investigaciones se requiere emplear de forma diferente los valores básicos.

Otra de las limitaciones identificadas, es que la presente investigación opta por un diseño transversal, el cual no permite explorar exhaustivamente las relaciones causales entre las variables investigadas. Se sugiere, entonces, para futuras líneas de investigación llevar a cabo estudios robustos como experimentales y longitudinales, que permitan obtener una comprensión profunda del fenómeno en cuestión. Por último, la muestra utilizada se limita a pocas escuelas de una región de México, por ello se hace hincapié en la necesidad de ampliar la muestra, abarcando diversas instituciones educativas y entornos.

Bibliografía

- Andreou, E., Roussi-Vergou, C., Didaskalou, E., y Skrzypiec, G. (2020). School bullying, subjective well-being, and resilience. *Psychology in the Schools, 57*(8), 1193-1207. <https://doi.org/10.1002/pits.22409>
- Barchia, K., y Bussey, K. (2011). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: Exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior, 37*(2), 107-120. <https://doi.org/10.1002/ab.20375>
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9*(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (4th ed.). Routledge.
- Chen, Y., Wang, S., Liu, S., Hong, X., Zheng, J., Jiao, L., y Zhang, L. (2023). Belief in a just world and bullying defending behavior among adolescents: Roles of self-efficacy

- and responsibility. *Current Psychology*, 42(25), 21532-21540. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03198-5>
- Couto, R. N., da Silva, L. N. C., Nascimento, R. C., Sousa, M. C. S., do Nascimento, D. D. D. S., Da Silva, P. G. N., y de Medeiros, E. D. (2021). A contribuição dos valores humanos na explicação de sintomas depressivos na adolescência. *Revista de Psicologia da IMED*, 13(1), 142-158. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2021.v13i1.3976>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., y Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person-and relational-level factors that influence bullying and bystanding behaviors: Toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.011>
- Fernández-Ballesteros, R., Díez-Nicolás, J., Vittorio, G., Barbaranelli, C., y Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology*, 51(1), 107-125. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00081>
- Fonsêca, P. N. D., Lopes, B. D. J., Palitot, R. M., Estanislau, A. M., Couto, R. N., y Coelho, G. L. D. H. (2016). Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 611-620. <https://www.scielo.br/j/pee/a/f6w8wd-GRNxWtvsWp9gDqPvG/?lang=pt>
- Formiga, N. S., y Gouveia, V. V. (2005). Valores humanos e condutas anti-sociais e delitivas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(2), 134-170. <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193818624004.pdf>
- Glassner, S. D., Brabham, S., y Fomby, M. D. (2023). Social disorganization, collective efficacy, bullying perpetration, and victimization: An empirical test. *The Social Science Journal*, Advance online. <https://doi.org/10.1080/03623319.2023.2266096>
- Goddard R. D., Hoy W. K., y Hoy A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189x033003003>
- González, E., Peña, M. O, y Vera, J. Á. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 224-239. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293150349010.pdf>
- Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 431-443. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300010>
- . (2019). Os valores humanos no contexto da avaliação educacional. *Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação*, 3(3), 38-65. <https://examen.com.br/rev/article/view/95>
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Fischer, R., y Coelho, J. A. P. D. M. (2009). Teoria funcionalista dos valores humanos: Aplicações para organizações. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 10, 34-59. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712009000300004>
- Gouveia, V. V., Fonsêca, P. N., Milfont, T. L., y Fischer, R. (2011). Valores humanos: Contri-

- buições e perspectivas teóricas. In C. V. Torres & E. R. Neiva (eds.), *A psicologia social: Principais temas e vertentes* (pp. 296-313). ArtMed.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8va ed.). Cengage Learning.
- Han, Y., Donnelly, H. K., Ma, J., Song, J., y Hong, H. (2019). Neighborhood predictors of bullying perpetration and victimization trajectories among South Korean adolescents. *Journal of Community Psychology, 47*(7), 1714-1732. <https://doi.org/10.1002/jcop.22226>
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E. & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>
- Imuta, K., Song, S., Henry, J. D., Ruffman, T., Peterson, C., y Slaughter, V. (2022). A meta-analytic review on the social-emotional intelligence correlates of the six bullying roles: Bullies, followers, victims, bully-victims, defenders, and outsiders. *Psychological Bulletin, 148*(3-4), 199-226. <https://doi.org/10.1037/bul0000364>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Encuesta nacional sobre discriminación (ENADIS) 2022*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>
- Katz, M. (2006). *Multivariable analysis*. Cambridge University Press
- Kenlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ta ed.). McGraw-Hill
- Monteiro, R. P., Medeiros, E. D. D., Pimentel, C. E., Soares, A. K. S., Medeiros, H. A. D., y Gouveia, V. V. (2017). Valores humanos e bullying: idade e sexo moderam essa relação? *Trends in Psychology, 25*, 1317-1328. <https://doi.org/10.9788/TP2017.3-18Pt>
- Olsson, G., Låftman, S. B., y Modin, B. (2017). School collective efficacy and bullying behaviour: A multilevel study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(12), Article e1607. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121607>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Reyes-Rodríguez, A. C., Valdés-Cuervo, A. A., Vera-Noriega, J. A., y Parra-Pérez, L. G. (2021). Principal's practices and school's collective efficacy to preventing bullying: The mediating role of school climate. *SAGE Open, 11*(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177%2F215824402111052551>
- Romero, S. V., Correa, M. S., y Ayuso, R. C. (2018). Acoso escolar, ira y depresión en adolescentes mexicanos: un estudio preliminar de la eficacia de una intervención. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 5*(2), 49-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6399732>
- Ruíz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruiz Martínez, F., y Ruiz Martínez, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(2), 37-45. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n2/1607-4041-redie-20-02-37.pdf>
- Sandoval, A. P., Encinas, A. P., Gutiérrez, Y. L., y Vera, J. A. (2021). Liderazgo directivo: su relación con apoyo institucional y eficacia colectiva ante situaciones de conflicto.

- Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 10(7), 69-84. <https://doi.org/10.51896/caribe/MUTX4993>
- Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students? *Journal of Interpersonal Violence*, 25(10), 1912-1927. <https://doi.org/10.1177/088626050935450>
- Schiefer, D., y Van der Noll, J. (2017). The essentials of social cohesion: A literature review. *Social Indicators Research*, 132, 579-603. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., y Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>
- Sireci, S., y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100-107. <https://www.psicothema.com/pdf/4167.pdf>
- Song, Y., y Wang, L. (2021). The influence of school loose-tight culture on bullying of middle school students: The mediating role of collective moral disengagement and collective efficacy. *Best Evidence in Chinese Education*, 9(2), 1263-1272. <https://doi.org/10.15354/bece.21.ar060>
- Thornberg, R., Wänström, L., Elmeliid, R., Johansson, A., y Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education*, 23(3), 563-581. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09549-z>
- Thornberg, R., Wänström, L., y Hymel, S. (2019). Individual and classroom social-cognitive processes in bullying: A short-term longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology*, 10, Article e1752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01752>
- Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 113-129. <https://doi.org/10.15332/22563067.4020>
- Vega-Cauich, J., y Cisneros-Cohernour, E. (2022). Validación del California Bullying Victimization Scale en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Criminalidad*, 64(3), 9-22. <https://doi.org/10.47741/17943108.363>
- Vera, J. A., Aguayo, J. N., Favela, F. A., y Parra, B. A. (2021). Eficacia colectiva y gestión directiva y su relación con el clima y la violencia escolar. En M. A, Ramos, L. B., Ramos, y E. L. Noriega (eds.), *Redes de cultura escolar en pro de la educación para la paz. Experiencias, análisis y propuestas de intervención* (pp. 333-342). Fundación Vivir en Armonía. <https://acortar.link/fqlbKC>
- Wänström, L., Pozzoli, T., Gini, G., Thornberg, R., y Alsaadi, S. (2019). Perceived collective efficacy to stop aggression at school: A validation of an Italian and a Swedish version of a scale for adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(3), 349-361. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1414695>
- Watson, C. B., Chemers, M. M., y Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel

- analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1057-1068. <https://doi.org/10.1177/0146167201278012>
- Williams, K. R., y Guerra, N. G. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying *perpetration in schools*. *Social Problems*, 58(1), 126-143. <https://doi.org/10.1525/sp.2011.58.1.126>