

UNIVERSIDAD DE SONORA

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN**

**VALIDACIÓN DE UNA MEDIDA DE PERCEPCIÓN DE LOS PADRES SOBRE
FACTORES QUE SE ASOCIAN A LA VIOLENCIA ESCOLAR**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

Presenta:

**DUARTE TÁNORI KAREN GUADALUPE
FREGOSO BORREGO DANIEL**

Director de Tesis:

Dr. José Ángel Vera Noriega

Hermosillo, Sonora a Junio del 2016.

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo Sonora a 30 de Mayo de 2016

M.C. Sergio Beltrán Moreno
Jefe del Departamento de Psicología
Y Ciencias de la Comunicación
Presente.

Estimado Mtro. Beltrán:

Por medio de la presente los abajo suscritos dictaminadores del trabajo de tesis titulado “**Validación de una Medida de Percepción de los Padres sobre Factores que se Asocian a la Violencia Escolar**” elaborado por los pasantes de psicología **DANIEL FREGOSO BORREGO Y KAREN GUADALUPE DUARTE TÁNORI** con números de expedientes 210206306 y 210200403, manifestamos nuestro acuerdo sobre el mismo después de revisar el escrito, por considerar que cumple con los requisitos teóricos y metodológicos, por lo que no tenemos inconveniente en extender la aprobación para que sea sometido a los trámites conducentes a examen profesional.

ATENTAMENTE

Dr. José Ángel Vera Noriega
Director

Dra. Rosario Leticia Domínguez
Guedea
Dictaminador Sinodal

M. E. Francisca Dórame Ortega
Dictaminador Sinodal

Dr. Jesús Francisco Laborín Álvarez
Dictaminado Sinodal

Prólogo

La elaboración de la presente tesis surgió como parte de un proyecto más grande en donde, además de los padres, se involucran otros actores como son los docentes de las secundarias, los alumnos, directivos, trabajadores sociales y prefectos. El interés por trabajar con padres de familia surgió en el transcurso de la licenciatura en donde posteriormente tuvimos la oportunidad de apoyar en el proyecto anteriormente mencionado que se llevaba a cabo en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD) A. C. bajo la dirección del Dr. José Ángel Vera Noriega en el cual ingresamos a partir de la vinculación entre este centro con la Universidad de Sonora para la realización del servicio social. Al incluirnos en el centro, formamos parte del equipo de trabajo que se encontraba laborando dicho proyecto en donde pudimos aprender más herramientas para trabajar con este tipo de investigación.

Nos pareció interesante comprobar que la capacidad organizativa de un equipo es crucial para poder llevar a cabo la obtención de datos con los que se trabaja en una investigación de este tipo. También nos resultó motivante lo interesado que se encontró el equipo por desarrollar el proyecto ya que trata de una problemática con alta incidencia en el ámbito educativo de nuestro país.

Agradecemos la confianza que se nos brindó tanto por el Dr. José Ángel Vera Noriega como por su equipo de trabajo por permitirnos formar parte del proyecto de investigación así como la asesoría para la elaboración de esta tesis. Agradecemos profundamente a nuestros padres la oportunidad de estudiar la

carrera en la Universidad de Sonora, por su esfuerzo, dedicación, confianza y apoyo recibido durante los años universitarios y el tiempo de realización de la presente tesis. También agradecemos a nuestros hermanos por el ánimo que se nos concedió durante todo el proceso de nuestra formación como licenciado, de la misma manera agradecemos a la Universidad de Sonora y a sus maestros por compartir y transmitirnos su conocimiento que sin este no hubiésemos podido lograr moldearnos como profesionistas.

ÍNDICE

RESUMEN	13
INTRODUCCIÓN	15
1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	20
1.1. Datos estadísticos.....	20
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	24
2.1. Preguntas de investigación.....	26
3. MARCO TEÓRICO	27
3.1. Enfoque teórico.....	27
3.2. Acercamiento conceptual a la violencia escolar.....	30
3.3. Variables asociadas a la socialización: Familia y Escuela.....	34
3.3.1. Variables familiares.....	34
3.3.2. Variables escolares.....	41
4. OBJETIVO	45
4.1. Objetivo general.....	45
4.2. Objetivos específicos.....	45
5. METODOLOGÍA	46
5.1. Diseño de la muestra.....	46
5.2. Características de la muestra.....	46
5.3. Instrumentos.....	47
5.4. Procedimiento general.....	50
5.5. Procedimiento específico de validación y confiabilidad: Teoría de Respuesta al Ítem.....	51
5.5.1. Indicadores y parámetros de análisis Rasch.....	51
5.5.2. Indicadores y parámetros del Análisis Factorial Exploratorio y Análisis Factorial Confirmatorio.....	55
6. RESULTADOS	57
6.1. Validación de la primera escala: Participación de los padres en la educación de sus hijos.....	57
6.2. Validación de la segunda escala: Actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos.....	67

6.3. Validación de la tercera escala: Enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emotivo).....	79
6.4. Validación de la cuarta escala: Control y promoción de las habilidades sociales.....	90
6.5. Validación de la quinta escala: Enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo).	95
6.6. Contraste de los factores con la variable a través de los análisis estadísticos t de Student y ANOVA.	105
7. DISCUSIÓN.....	120
8. CONCLUSIONES.....	125
9. ALCANCES Y LIMITACIONES.....	128
REFERENCIAS.....	130
ANEXOS.....	141

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Presenta el tamaño de la muestra del estudio.....	47
Tabla 2. Muestra el número de componentes de la escala participación de los padres en la educación de sus hijos y la carga factorial de cada reactivo.....	58
Tabla 3. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos.....	59
Tabla 4. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación.....	60
Tabla 5. Muestra los valores obtenidos en AFE para cada componente de la escala participación de los padres en la educación de sus hijos.....	61
Tabla 6. Muestra el valor de los indicadores del AFC para el componente padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación.....	64
Tabla 7. Muestra el valor de los indicadores del AFC de para los componentes de la escala participación de los padres en la educación de sus hijos.....	66
Tabla 8. Muestra el número de componentes de la escala actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos y la carga factorial de cada reactivo.....	68
Tabla 9. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente actividades escolares que promueven la convivencia con los padres.....	70
Tabla 10. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente actividades escolares que involucran la participación social de los padres.....	71
Tabla 11. Muestra los valores obtenidos en AFE para cada componente de la escala actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos.....	72
Tabla 12. Muestra el valor de los indicadores del AFC para los dos componentes de la segunda escala.....	76

Tabla 13. Muestra el valor de los indicadores del AFC relacionando los componentes de la escala actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos.....	78
Tabla 14. Muestra el número de componentes de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emocional) y la carga factorial de cada reactivo.....	80
Tabla 15. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente enfrentamiento directo.....	82
Tabla 16. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente enfrentamiento emotivo.....	82
Tabla 17. Muestra los valores obtenidos en AFE para cada componente de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos.....	83
Tabla 18. Muestra el valor de los indicadores del AFC para los dos componentes de la tercera escala.....	86
Tabla 19. Muestra el valor de los indicadores del AFC para los componentes de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos.....	88
Tabla 20. Muestra los valores de Rasch obtenidos de cada ítem de la escala control y promoción de las habilidades sociales.....	91
Tabla 21. Muestra el número de componentes de la escala control y promoción de las habilidades sociales y la carga factorial de cada reactivo.....	92
Tabla 22. Muestra los valores obtenidos en AFE para la escala de control y promoción de las habilidades sociales.....	92
Tabla 23. Muestra el valor de los indicadores del AFC para la cuarta escala.....	94
Tabla 24. Muestra el número de componentes de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo) y la carga factorial de cada reactivo.....	95
Tabla 25. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente enfrentamiento evitativo.....	97

Tabla 26. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente enfrentamiento restaurativo.....	98
Tabla 27. Muestra los valores obtenidos en AFE para cada componente de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo).....	98
Tabla 28. Muestra el valor de los indicadores del AFC para los dos componentes de la quinta escala.....	101
Tabla 29. Muestra el valor de los indicadores del AFC con los factores relacionados de la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo).....	104
Tabla 30. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos.....	105
Tabla 31. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación.	106
Tabla 32. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente actividades escolares que promueven la convivencia con los padres.	107
Tabla 33. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente actividades escolares que involucran la participación social de los padres.....	107
Tabla 34. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student de la escala de control y promoción de las habilidades sociales.....	108
Tabla 35. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente enfrentamiento directo.....	109
Tabla 36. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente enfrentamiento emotivo.....	110
Tabla 37. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente enfrentamiento evitativo.....	110

Tabla 38. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente enfrentamiento restaurativo.....	111
Tabla 39. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de los padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.....	112
Tabla 40. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de los padres en comunicación con sus hijos en el hogar y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.....	113
Tabla 41. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de actividades escolares que promueven la convivencia con los padres y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.....	114
Tabla 42. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de actividades escolares que involucran la participación social de los padres y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.....	115
Tabla 43. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de la escala de control y promoción de las habilidades sociales y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.....	116
Tabla 44. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de enfrentamiento directo y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.....	117
Tabla 45. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de enfrentamiento emotivo y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.....	118
Tabla 46. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de enfrentamiento evitativo y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.....	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Se muestra el modelo ecológico de Bronfenbrenner.....	28
Figura 2. Muestra el esquema de padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación con los valores del error y el residual de cada reactivo.....	63
Figura 3. Muestra el esquema de la relación de los componentes de participación de los padres en la educación de sus hijos con los valores del error y el residual de cada reactivo.....	65
Figura 4. Muestra el esquema de padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación con los valores del error y el residual de cada reactivo.....	74
Figura 5. Muestra el esquema de actividades escolares que involucran la participación social de los padres con los valores del error y el residual de cada reactivo.....	75
Figura 6. Muestra el esquema para los componentes actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos con los valores del error y el residual de cada reactivo.....	77
Figura 7. Muestra el esquema de enfrentamiento directo con los valores del error y el residual de cada reactivo.....	85
Figura 8. Muestra el esquema de enfrentamiento emotivo con los valores del error y el residual de cada reactivo.....	86
Figura 9. Muestra el esquema de los componentes del enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emotivo) con los valores del error y el residual de cada reactivo.....	87
Figura 10. Muestra el esquema de control y promoción de habilidades sociales con los valores del error y el residual de cada reactivo.....	94
Figura 11. Muestra el esquema de enfrentamiento evitativo con los valores del error y el residual de cada reactivo.....	100
Figura 12. Muestra el esquema de enfrentamiento restaurativo con los valores del error y el residual de cada reactivo.....	101
Figura 13. Muestra el esquema de la relación entre los factores del enfrentamiento	

del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo) con los valores del error y el residual de cada reactivo.....103

Validación de una Medida de Percepción de los Padres sobre Factores que se Asocian a la Violencia Escolar

RESUMEN

El fenómeno del bullying es considerado como cotidiano en las escuelas secundarias, tomando en cuenta que el sustento teórico hace hincapié en la relación existente entre padre-escuela-hijo, es pertinente dirigirse a la percepción de los padres sobre la convivencia escolar. Los estudios que involucren la percepción de los padres acerca de la violencia escolar son escasos, por lo que no se cuenta con una gran cantidad de información al respecto. El objetivo de esta tesis fue validar un instrumento para recopilar información sobre la perspectiva de los padres acerca de factores que se asocian a la violencia escolar. A partir de una muestra probabilística de tipo aleatoria que se constituyó por 1730 padres cuyos hijos asistían a escuelas secundarias Generales, Estatales y Técnicas del estado de Sonora. El instrumento validado en este trabajo se desarrolló a partir de otros instrumentos ya existentes basados en la literatura y estuvo dividido en cinco escalas. Los datos obtenidos fueron sometidos al análisis Rasch con el modelo Partial Credit Model (PCM) de Masters para datos ordinales/intervalo, Análisis Factorial Exploratorio para conocer su agrupación y al Análisis Factorial Confirmatorio. Se aplicó el Análisis Factorial Exploratorio para obtener el tipo de dimensionalidad de cada una de las escalas. En la escala participación de los padres en la educación de sus hijos se encontró que tiene dos componentes por los valores obtenidos de los reactivos en sus cargas factoriales. En la escala actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la

educación de los hijos se detectaron dos componentes que en las cargas factoriales de los reactivos así lo sugiere. La escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emocional) se dividió en dos componentes por lo que es considerado bidimensional. Los reactivos de la escala de control y promoción de las habilidades sociales se encontraron lejos de ser considerados expulsados, así que se considera unidireccional. La escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo) mostró su bidimensionalidad al definir el agrupamiento de reactivos dividiéndose en dos componentes. La presencia de libros en el hogar, mayor grado académico de los padres y un ingreso mensual más elevado son variables sumamente importantes ya que al contar con estos factores es probable que se propicie un contexto favorable para el hijo y a su vez ayude a la formación de una comunicación efectiva. El factor padres no es el único que participa en el fenómeno del bullying, los profesores de las escuelas, las autoridades y el alumno son de suma importancia ya que las investigaciones sugirieron que la relación de los factores tienen gran influencia en como el alumno se desenvolverá en los contextos escolares.

INTRODUCCIÓN

Como sistema, la familia es cambiante, lo que le da posibilidades de constituirse como un grupo poliforme y diverso en su configuración, que puede ser nuclear, extensa o compuesta, unipersonal, monoparental, reconstituidas, homoparentales, entre otras (Cebotarev, 2003).

La crianza en muchas familias ya no se lleva a cabo de acuerdo a una división fija de roles y responsabilidades, lo que es resultado de diversas transformaciones que se han dado en las prácticas familiares y que se reflejan en una flexibilización de pautas y estilos de parentalidad. En lo que se refiere a la situación de la madre, se ha venido incrementando su participación en el mercado laboral y en el mundo público fuera del hogar, por lo que se ha modificado su relación con los hijos y su intervención en las actividades de crianza (Oudhof, Rodríguez y Robles, 2012). Por otro lado, en el caso de los padres se ha observado una tendencia hacia una transformación en el ejercicio de la paternidad que consiste en un mayor involucramiento en el cuidado físico y emocional de los hijos, sobre todo en padres jóvenes, más allá de su papel exclusivo de proveedor. De esta manera se han venido modificando las creencias sobre la participación de la madre y el padre en la socialización de los hijos y en la división del trabajo entre ambos en este proceso traduciéndose en el desarrollo de diferentes prácticas de crianza en el hogar, generalmente menos autoritarias y más democráticas, orientadas más a sugerir, insinuar y tratar de convencer y no a dar órdenes e imponerse (Requeña, 2008).

García, Pérez y Hernández (2013) mencionan que el proceso de educación de la personalidad del adolescente depende, en gran medida, de la convivencia que sostenga con las personas que circundan su vida pues se fundamenta que la educación constituye facetas de la vida humana que deben ser incorporados al trabajo educativo para el desarrollo de las personas. También mencionan que el desarrollo de los y las adolescentes está sometido a un intercambio activo, dirigido y espontáneo en sus contextos que los implica para la búsqueda de alternativas ante las variadas influencias de la familia, grupos, comunidad, escuela o sociedad en general.

La escuela secundaria representa un parteaguas en el proceso formativo de la familia que modifica radicalmente las estructuras y la funcionalidad del clima familiar y transforma las prácticas y estilos de crianza que se habían venido desarrollando, cuidando y moldeando para una formación integral que hiciera posible la aparición de competencias para el seguimiento de instrucciones, obediencia, disciplina, compromiso, responsabilidad y trabajo (García, Pérez, y Hernández, 2013).

En esta etapa los padres, ante las diferentes estrategias fallidas para resolver los conflictos que la pubertad ha traído a casa, se dejan llevar por prejuicios, creencias y estereotipos que modulan estilos de solución de problemas autoritarios, ambiguos y poco objetivos que actúan bajo la premisa de que es necesario ejercer el poder para lograr retornar el orden (Mestre, Nuñez y Guil 2007).

Así como refiere Delgado (2012) que la familia, como el primero y más importante contexto de socialización, le permite al niño adquirir conductas que potencian el ajuste necesario para su futuro desenvolvimiento personal, escolar y social. En muchas de las oportunidades los modelos familiares se convierten en factor de riesgo que pueden desencadenar conductas agresivas en la escuela, por ejemplo, las familias desestructuradas, las familias negligentes, con poca cohesión, o con miembros que no tienen claramente definidos bien sus roles.

Vinculando lo que es la convivencia escolar con lo que se ha estado explicando, se cae en el fenómeno del acoso escolar que está socialmente etiquetado como “bullying”, un fenómeno de importancia ya que este tiene que ver con la violencia y la irrupción de una sana o mejor dicho pertinente convivencia escolar entre pares y la importancia que tiene la percepción de los padres acerca sobre el fenómeno anteriormente mencionado pues son quienes conforman la primera agencia socializadora en el que el niño está inmerso transmitiendo el comportamiento de este a su segunda agencia socializadora que es la escuela, y como se ha dicho anteriormente, el niño está pasando por una etapa de desarrollo biológico y psicológico significativo cuando se encuentra en la edad para cursar el grado escolar de secundaria.

Debido a que se cuenta con escasa información con respecto a la violencia escolar desde la perspectiva de los padres se busca validar una medida que permita conocer la percepción de los mismos en cuanto a factores que se asocian con la violencia presente en las escuelas secundarias, la socialización de estos

con la escuela y la percepción de sus habilidades y competencias para transmitir habilidades sociales a los hijos. Para determinar la validez del instrumento se tomó como modelo la Teoría de Respuesta al Ítem sometiéndose al modelo Rasch para la calibración de los reactivos, a un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para identificar factores subyacentes de valor considerable y el Análisis Factorial Confirmatorio como un complemento para el AFE permitiendo obtener la visualización de aquellos reactivos que covarían con los demás, ya que dichos reactivos entorpecen la consistencia y validez del instrumento.

En esta tesis se realizó un estudio transversal retrospectivo recopilando datos de una muestra poblacional de padres de familia con hijos que se encuentran estudiando la escuela secundaria en el Estado de Sonora en donde se abordó la problemática de la violencia escolar y sus factores relacionados con los padres de familia a través del modelo ecológico planteado por Bronfenbrenner (1987). También, en los antecedentes, se revisaron datos estadísticos en relación a la violencia escolar a partir de diversas fuentes así como un acercamiento conceptual de dicha problemática en base a bibliografía de investigaciones que han estudiado el tema. En el marco teórico se exponen variables asociadas a la socialización con dos enfoques los cuales son: la familia y la escuela en donde se vinculan estas variables con el concepto de violencia escolar. El procedimiento específico que se llevó a cabo en la validación del instrumento fue el que la Teoría de Respuesta al Ítem sugiere el cual contempla el análisis Rasch, Análisis

Factorial Exploratorio y Análisis Factorial Confirmatorio, además de datos de confiabilidad tales como el alpha de Cronbach y la KMO.

1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

1.1. Datos estadísticos

Los estudios sobre el *bullying* (acoso escolar) en México se hicieron a través del Programa de Estudio Internacional de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en el 2009, en un estudio que se realizó acerca de la Docencia y Aprendizaje a través de la primera Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje, (Teaching And Learning International Survey). Conocida como encuesta TALIS por sus siglas en inglés, la que fue enfocada a conocer el entorno del aprendizaje y las condiciones de trabajo de los maestros en las escuelas de 23 países para comparar los sistemas educativos internacionales. Los resultados indicaron que México ocupa el primer lugar en casos de *bullying* entre alumnos de educación básica lo que representa un riesgo para casi 19 millones de niñas y niños que estudian primaria y secundaria, además en el país se tienen los niveles más altos de inseguridad dentro de las escuelas en comparación con los demás países. En la información estadística de la encuesta en la parte relacionada con los datos aportada por los maestros se indica lo siguiente: 61 por ciento de los alumnos ejercen violencia a través del abuso verbal y es la principal causa del trastorno de las clases, 57 por ciento dijo que la violencia física se ha incrementado entre estudiantes. Con relación al comportamiento de acoso entre los compañeros contestaron lo siguiente: el 44.6 por ciento de los hombres y el 26.2 por ciento de las mujeres reconoció haber abusado de sus compañeros/as; mientras que el 40.4 por ciento de los hombres y

43.5 por ciento, de las mujeres, aceptaron que han ignorado a sus compañeros/as; el 39.3 por ciento de los hombres y el 18.5 por ciento de las mujeres, han puesto apodosos ofensivos; el 36.5 por ciento de los hombres y 35.3 por ciento de las mujeres han rechazado a sus compañero/as y el 22.5 por ciento de los hombres y el 31.3 por ciento de las mujeres hablan mal de sus compañeros/as. Asimismo, reportó que el 51 por ciento de las alumnas se sienten maltratadas por sus compañeros en la clase; 15 por ciento de las alumnas encuestadas se han sentido presionadas para realizar una actividad sexual a fin de agradar a uno o más acosadores para ser aceptadas. (Instituto Aguascalientense de las Mujeres, 2011).

La Comisión Estatal de los Derechos Humanos (2014) reporta la cifra de 39 mil estudiantes encuestados de educación secundaria en México, de los cuales 14% afirmaron que padecían maltrato físico. Mientras que la Secretaría de Educación Pública (2009), elaboró un Informe Nacional Sobre Violencia de Género en la Educación Básica de México, en el cual señaló que el 43.2% del personal docente ha detectado casos de acoso escolar o *bullying* en las escuelas.

El Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (2009), UNICEF por sus siglas en inglés, reporta que el 43.2 por ciento del personal docente menciona que se han detectado casos de *bullying* en su escuela (en secundaria general 46.4%, y telesecundaria 57.5%). También se encuentran diferencias entre el medio rural y el urbano, en donde es más elevado el porcentaje de intimidación en grupo dentro del salón de clases. Por último, el profesorado de escuelas ubicadas en zonas con bajo grado de marginación

muestra un porcentaje más elevado con respecto del grado medio. El conocimiento sobre el fenómeno del *bullying* podría estar más extendido en zonas urbanas y esto podría explicar las diferencias porcentuales anotadas. También es necesario recordar que este tipo de violencia se presenta más en las ciudades, por lo que se debe poner atención a las cifras que reportan las y los docentes de secundaria general y de zonas urbanas. Así mismo, casi la quinta parte de docentes de primaria y secundaria señalaron que entre sus alumnos y alumnas, existen grupos que intimidan a otros compañeros y compañeras en el salón, lo que constituye una clásica práctica de *bullying*. Las y los docentes de secundaria plantearon en mayor proporción que los(as) de primaria que existen grupos que intimidan en sus salones. Desagregando por modalidad de estudio se encuentra que en la secundaria general el porcentaje de docentes que habla de grupos intimidadores al interior del aula, alcanza casi una tercera parte, así como una quinta parte para secundaria técnica y una sexta para telesecundaria.

Recurriendo a los datos estadísticos y a los reportes en los cuales se muestra que el fenómeno del *bullying* es por demás ya cotidiano en las escuelas secundarias (presentándose más en las zonas rurales y urbanas como lo es en el Estado de Sonora) y tomando en cuenta el sustento teórico de la relación que debiera existir entre padre-escuela-hijo es pertinente dirigirse a la percepción de los padres sobre la convivencia escolar en las secundarias pues al ser el *bullying* un tipo de convivencia escolar se cobra relevancia al hablar sobre los datos ya mencionados puesto que dentro del fenómeno *bullying* viene incluido la violencia y

está por demás mencionar que dicho fenómeno que tiene lugar en las escuelas secundarias es un tipo de convivencia violenta muy frecuente por lo que es alarmante y se debe de atender.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Wentzel (1998) refiere que un factor con gran relevancia para que la convivencia escolar entre pares no sea disruptiva es la educación de los padres y el cómo estos apoyan a sus hijos atendiendo a sus situaciones escolares ya sea involucrándose en actividades académicas y/o sociales. En las escuelas secundarias existen las escuelas para padres, eventos sociales en los que las familias de los alumnos son invitados, consejo de padres para la tomar decisiones que conciernen a los hijos, entre otras prácticas en donde los padres son involucrados. Entonces, es importante estudiar la percepción de los padres con respecto al tema de violencia escolar ya que desempeñan un papel fundamental en este contexto y resultan alarmantes los datos referidos por los autores Jensen, Joseng y Lera (2007) en donde ponderan la importancia de que los padres debieran cumplir una función con relación a la secundaria donde estudia su hijo y con su hijo en sí, dicha función no está siendo cumplida lo cual es preocupante.

La violencia escolar que se ha convertido en una práctica cotidiana que afecta el desarrollo escolar del estudiante, su salud física y mental, y disminuye su rendimiento escolar e incrementa la psicomatización del fenómeno alterando la vida de los actores y la convivencia al interior de la institución educativa, de ahí la importancia de mantener una estrecha relación entre la escuela y la familia del alumno, tendiente a posibilitar y fomentar un ambiente escolar que favorezca el desarrollo de competencias académicas y sociales de los estudiantes (Gutiérrez y Ramírez, 2013).

Son varios los factores y los actores que son partícipes en el fenómeno en cuestión pero se hace especial énfasis en los actores del círculo familiar y en del círculo escolar pues son las agencias sociales en las que el estudiante de secundaria está inmerso (Gutiérrez y Ramírez, 2013). Por lo tanto es pertinente tener conocimiento sobre la percepción de estos círculos con respecto a aquellos factores que se vinculan con la violencia escolar.

Siendo así, existe la necesidad de generar y documentar todo dato producido sobre la percepción de factores que se asocian a la violencia escolar por parte de los padres en cuales quier lugar que se presente dentro de las escuelas secundarias pues, como se ha estado mencionando antes, es un factor de mucha relevancia para este tipo de eventos. Si bien, existe una gran gama de estudios en donde se hable sobre la violencia en el hogar, sus actores, variables asociadas como factores de riesgo y perfiles y de igual manera se tiene información extendida en donde se considera la percepción del profesorado tanto como del alumnado para el estudio de la Violencia en las escuelas ya que son, por un lado las autoridades adultas como los cuerpos docentes y por el otro lado los potenciales protagonistas de los eventos de violencia que pudieran emerger, sin embargo, no los hay de forma tan amplia para la conceptualización de la violencia por parte de los padres en el marco de las escuelas secundarias.

2.1. Preguntas de investigación

¿El estilo de enfrentamiento de los padres en el contexto familiar posiblemente esté relacionado con la forma en que perciben sus hijos la violencia en la escuela?

¿Los estilos de autoeficacia de los padres en el contexto familiar posiblemente estén relacionados con la forma en que perciben sus hijos la violencia en la escuela?

¿Las características de atributo social de los padres se relacionan con el manejo de estilos de afrontamiento y eficacia?

¿La comunicación del padre con el hijo y con la escuela se relaciona con las variables de atributo social y económico?

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Enfoque teórico

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) se ofrece como uno de los modelos más amplios y eficaces para abordar problemáticas que conciernen a la psicología y en este caso en específico se utilizó este modelo para plantear la violencia escolar tomando en cuenta aquellos factores que se involucran con dicha problemática tal y como lo sugiere el modelo.

El postulado Básico de Bronfenbrenner para este modelo es que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana, con lo cual, la observación en ambientes de laboratorio o situaciones clínicas nos ofrecen poco de la realidad humana. Pero este proceso se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre los entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos.

El sujeto se irá adaptando a los ambientes que le rodean y forman parte de su vida cotidiana (familia, amigos, escuela, centros recreativos, etc.). Se debe de tomar en cuenta que éstos no son las únicas influencias que el sujeto va a recibir, ya que existen otros contextos más amplios (ideología, cultura, políticas, etc.) que van a influenciar. De estas premisas surge lo que Bronfenbrenner (1987) denomina “ambiente ecológico” entendido como un conjunto de estructuras seriadas.

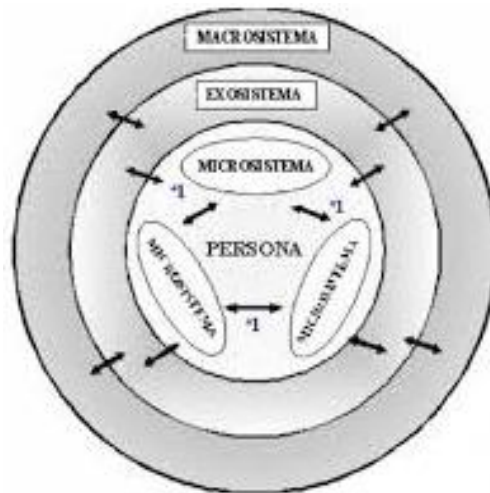


Figura 1: Se muestra el modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Entonces, desde este punto de vista, el contexto en el que vive el alumno de escuela secundaria incluye factores situados a diversos niveles, más o menos cercanos y que ejercen influencias directas y/o indirectas.

El microsistema es el nivel más cercano al sujeto e incluye los comportamientos, roles y relaciones característicos de los contextos cotidianos en los que éste pasa sus días, es el lugar en el que la persona puede interactuar cara a cara fácilmente, como en el hogar, trabajo o con amigos (Bronfenbrenner, 1987).

El mesosistema, según Bronfenbrenner (1987) refiere a las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo, vida social, etc.). Es por tanto un sistema de microsistemas.

El exosistema comprende a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo (Bronfenbrenner, 1987).

Bronfenbrenner (1987) explica que se necesita considerar factores ligados a las características de la cultura y momento histórico-social, esto mismo es a lo que se refiere el concepto de Macrosistema.

Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) adaptó el modelo de Bronfenbrenner (1987) en términos de la violencia escolar tomando en cuenta varios factores los cuales ajustó en cada dimensión del modelo ecológico. El autor menciona que el microsistema para la violencia escolar refiere a los contextos inmediatos en los cuales el niño o adolescente está directamente involucrado. Esos contextos son principalmente el sistema familiar, cuya influencia es explicada por los procesos de desarrollo, y por los grupos de pares a los cuales pertenece el niño o adolescente.

Entonces el factor “padres” se encuentra ubicado en el sistema familiar de manera que el niño se involucra directamente con los padres ya que estos forman parte del microsistema en el modelo ecológico. Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) define el sistema familiar a partir del aprendizaje social y la teoría de apego. Tomándose en cuenta el aprendizaje social puesto que la familia es la primera fuente de aprendizaje, principalmente los padres ya que son las primeras personas con las que tiene contacto el niño fungiendo así como modelos para él. La teoría de apego refiere a la formación de una relación cálida entre niño y madre de manera crucial para la supervivencia y desarrollo saludable del menor. Se menciona que los patrones de apego de los padres predicen varianza en adición a las medidas de temperamento o a factores contextuales tales como

acontecimientos vitales, apoyo social y psicopatología, es decir, dependiendo del tipo de apego que tengan los padres con sus hijos formarán ciertos estilos de vínculos entre ellos y que estos definirán el tipo de relación padres-hijo.

Un nivel más amplio del micro sistema es el meso y macro sistema que Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) adaptó refiriendo a que en el mesosistema se incluyen todos los contextos inmediatos y la interacción entre ellos, es decir, cómo actúan las agencias en las que se encuentra el niño entre ellas, un ejemplo de esto sería la interacción del factor familiar con el factor escuela. Luego pasa a otro nivel aún más amplio, el macrosistema. Este incluye los contextos socioculturales donde se menciona que la violencia escolar es un proceso sociocultural por factores influenciados masivos. Las causas de la violencia escolar van más allá de la escuela o la familia pues se podría ver involucrado la sociedad en general o las descripciones que esta brinda característica o estereotípicamente a grupos definiendo a conjuntos de individuos por su religión, género, clase social, etnia, entre otros.

3.2. Acercamiento conceptual a la violencia escolar

Si bien no hay muchos estudios en los que se involucre la percepción de los padres con respecto a la violencia que se genera en las escuelas secundarias públicas dentro del Estado de Sonora, si hay estudios en los que se encuentran hallazgos sobre la importancia de los padres en relación con la escuela ya sea por su involucramiento en ámbitos académicos o sociales, o también la relación de los padres con el profesorado, directores, prefectos y trabajadores sociales para

fomentar una buena convivencia escolar, haciendo que la probabilidad de que se manifieste el fenómeno del “*bullying*” disminuya para favorecer al alumnado a desarrollar habilidades y competencias que le permitan hacer camino hacia un ciudadano de la paz.

Siendo así, un esquema para la eliminación de la violencia propuesto por Martínez-Otero (2005) considera que directivos, profesores, trabajadores del sistema escolar, niños, padres y familias son parte de la comunidad educativa y es su responsabilidad participar en resolver y prevenir la violencia escolar, argumentando la aparición del factor “padres” refiriendo que la familia y la escuela tienen responsabilidades en la educación de los niños, estableciendo una comunicación escuela-familia, donde la escuela sea un espacio abierto a las familias de los alumnos y de sus profesores, facilitando con ello la socialización de los niños.

Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) mencionan otros dos modelos teóricos generales que se han aplicado en el estudio del bullying que son:

- a) la teoría contextual-ecológica (Bronfenbrenner, 1987), que 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) El modelo transaccional de desarrollo (Sameroff, Seifer, Zax y Barocas 1987) que 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; Georgiou y Fanti, 2010).

La integración de estos dos modelos teóricos hace posible crear un marco global en el que cada teoría específica puede ser tratada. Estas teorías específicas 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).

El *bullying* puede ser descrito como un tipo de agresión dividido en cuatro categorías: física, verbal, psicológica y social (Davis y Davis, 2008). Los tipos de comportamientos incluidos en esas categorías son empujar, golpear, amenazar, extorsionar y aislar, entre otros. Quien lleva a cabo estas acciones, es denominado agresor, y se caracteriza fundamentalmente por la impulsividad y la necesidad de dominar a otros. También tiene problemas para controlar la rabia y los sentimientos de hostilidad frente al ambiente y las otras personas en general, y claramente niega sus acciones; vuelca la culpa a los demás por su comportamiento, o minimiza sus propios hechos. Asimismo, expresa poca empatía por los sentimientos de otros, percibe erróneamente hostilidad en las acciones de otros y ve la agresividad como la única forma de preservar su autoimagen. En la aparición del comportamiento de acoso se relacionan otros dos factores, además de las características personales mencionadas anteriormente. Un segundo factor que se ha asociado a la aparición del *bullying*, son las características de las

familias de los agresores. En general los padres y madres exhiben pocas destrezas para solucionar problemas, así como para mantener relaciones con otros adultos; son inconsistentes y/o abusivos con la disciplina, y no están interesados en conocer siempre el paradero de sus hijos o hijas (Olweus, 1998). Un tercer factor se relaciona con la escuela. Aspectos como la inconsistencia y la ambigüedad de las normas que dificultan su ejecución por parte de los sujetos adultos, o reglas muy generales, favorecen que los agresores y agresoras aprendan que sus comportamientos son aceptables. Asimismo, la ausencia o poca claridad de los canales de comunicación entre estudiantes, profesores y profesoras, y padres y madres, y en general la poca intervención de los profesores y profesoras en los incidentes de agresión entre estudiantes, se reconocen como factores asociados a la escuela que favorecen la aparición y permanencia del problema (Jensen, Joseng, y Lera, 2007; Olweus, 2001).

De esta manera se han focalizado tres factores en el estudio de la violencia que se observa en las escuelas dichos factores son: 1) el alumno, pues es el que manifiesta la convivencia escolar mediante su comportamiento. 2) los padres, puesto que se ha mostrado su relevante relación con el hijo y la manera en que este se comporta en sus diferentes ámbitos sociales. Y 3) La escuela con su capital humano ya que este es el escenario en donde se presentan y surgen varios fenómenos que se encuentra en la convivencia. Siendo los padres uno de los varios factores involucrados en los eventos violentos que surgen en las escuelas y de los considerados como de los más importantes es preocupante el hecho de que

no se cuentan con muchos datos sobre el punto de vista de estos con respecto a la violencia que puedan percibir en aquellas escuelas secundarias en las cuales sus hijos acudan. Otro punto importante y que se relaciona con el hecho de que no haya estudios a los cuales referir es que se desconoce la capacidad de los padres percibida por ellos mismos para enseñar o transmitir aquellas habilidades sociales que sirvan para una adecuada convivencia dentro de los diferentes contextos sociales en los que su hijo se puede desenvolver tal y como lo es la escuela y de la misma manera la forma en que los padres enfrentan aquellos problemas de conducta que se lleven a cabo por sus hijos en el ámbito escolar como la violencia.

3.3. Variables asociadas a la socialización: Familia y Escuela.

3.3.1. Variables familiares.

Los padres asumen que el romper la comunicación y volverse intolerante generará un estado de frustración o de melancolía en el joven que lo hará retractarse del modo de vida que está impactando en el hogar (Alonso y Román, 2005). Sin embargo, esta creencia está muy lejos de la realidad y lo único que provoca es colocar en manos de los pares la voluntad y las motivaciones del púber. Sin el conocimiento de los padres sobre las actividades, las características socioculturales de los amigos de barrio y de escuela y ante el nuevo escenario de no demanda, no comunicación y no custodia se establecen las condiciones para

que el joven de secundaria inicie su carrera antisocial y contracultural (Bolívar, 2006).

Este proceso de comportamiento antisocial se probabiliza con los siguientes factores: a) Rompimiento de la comunicación con los padres y establecimiento de un modelo negligente de educación (Ramírez, 2005). b) Necesidad de reconocimiento, atención y aprecio por parte del grupo de pertenencia y/o referencia (Epstein, 2001; Gonçalves, 2004). c) Demandas por parte del grupo que configuran rituales y mitos de iniciación asociados al grupo (Lilio, 2004). d) Símbolos identitarios de diferente índole desde la vestimenta hasta los tatuajes, el maquillaje y el lenguaje para identificarse con el nuevo grupo de pertenencia y aislarse del grupo de la familia al cual ya no pertenecen. (Estévez, Martínez, y Jiménez, 2009). e) Llevar a cabo actos vandálicos, infracciones o evadir las normas, reglas con un sentimiento de anomia o alienación mostrando su pertenencia y necesidad de identidad con sus pares. (Vera, Bautista, Ramírez, y Yañez, 2012).

Teberosky y Tolchinsky (1992) en sus estudios han concluido que los niños provenientes de ambientes alfabetizados desarrollan conocimientos y procesos sobre las propiedades de la lengua escrita referentes al aspecto convencional/gráfico. Es decir, reconoce la influencia de los saberes previos, adquiridos en un ambiente socio-cultural, en la interpretación de la lengua escrita convencional y siendo así se facilita la comunicación y además resulta sencillo la

interacción con los seres que se encuentran en su mismo contexto tomando en cuenta factores como el entendimiento y formas de expresión.

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. Se hace recalcar la importancia del estudio de las relaciones que la familia establece con otras agencias socializadoras. En este contexto es necesario hacer especial referencia a la vinculación entre la familia y la escuela ya que la escuela es un espacio de socialización muy relevante para el niño puesto que se ve el desarrollo del conocimiento, de adquisición de habilidades y de competencias para la participación adecuada en el sistema social, intentando responder así a las demandas que la sociedad actual le exige al individuo. Se fundamenta las aseveraciones anteriores en el hecho de que la socialización familiar fija una serie de conductas de entrada de los niños a la escuela y que las expectativas familiares condicionan muchas de las conductas de los alumnos. 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; Villarroel y Sánchez, 2002).

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).

Los principales contextos de desarrollo de la autoeficacia en los individuos son la familia, los pares y la escuela. Las interacciones surgidas en tales contextos nutren de manera importante los recursos que aparecen en la vida del individuo, contribuyendo al desarrollo de un adecuado o inadecuado sentido de autoeficacia y permitiendo la evolución desde el control externo hasta la autorregulación personal (Pastoreli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001).

Bandura (1986) primeramente define la autoeficacia como la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas para alcanzar ciertos resultados pero posteriormente, Bandura (1989) le da un significado más amplio y lo define 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. Por lo tanto, la autoeficacia no es una cualidad estructural del individuo, sino la percepción de uno mismo en relación con los recursos que posee para hacer frente a una situación específica. Esta creencia tiene 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 y Gordovil, 2013).

Wentzel (1998) explica que la percepción del escolar sobre el apoyo social y académico de los padres en relación con la escuela influirá los sentimientos de competencias, interés por materias escolares, logros y la motivación para construir relaciones saludables con sus pares y su profesorado, también destaca una fuerte relación entre el apoyo de los padres y el comportamiento de los estudiantes.

Epstein (2001) sugiere seis pasos en la colaboración entre familia y escuela: 1) Asistencia de las familias en materias de crianza. 2) Instruir a las familias sobre materias escolares y comunicar los logros de los alumnos. 3) Invitación a los padres de familia a asistir a la escuela y a participar en actividades en el aula y en la escuela en general. 4) Instruir a los padres en materias escolares. 5) Hacer partícipes a los padres en la toma de decisiones sobre temas que conciernen a sus hijos. 6) Relacionar la sociedad con los alrededores de la escuela, coordinar los recursos sociales y los servicios para los niños y padres.

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado por los diversos autores, concluimos que la educación en casa por parte de los padres es sumamente

relevante pues son quienes transmiten el conocimiento y así la forma en que el niño se comportará en diferentes escenarios y uno de los escenarios más importantes es la escuela por lo que la relación padres-escuela es sustancial para la visualización y el entendimiento del comportamiento del niño con sus pares y de qué manera convive con sus referentes dentro del contexto en el que se encuentre envuelto. Grubits y Rodríguez (2007) hablan sobre los estilos de crianza como invariantes del comportamiento muy estables en tiempo y aún de generación en generación y 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.

El cuidado del niño como práctica es parte de un constructo psicológico que se incluye dentro de estilos de crianza y que 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 y ambos transferidos al niño a través de técnicas de modelamiento, moldeamiento y transferencia 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).

De la calidad de la educación proporcionada por los padres, la educación por parte de la escuela y de la relación de estos depende que los escolares aprendan el desarrollo de actitudes asertivas frente a todo tipo de abusos contra las personas. De ambas agencias también dependerá, en gran medida, que los niños aprendan a rechazar conductas indeseables y aprendan a valorar y cuidar el patrimonio cultural. También es importante la relación padres-escuela y qué tanto se involucran los padres en las actividades de la escuela y las actividades que estas instituciones llevan a cabo pues resulta relevante la percepción del alumnado con respecto al apoyo recibido por parte de los padres tanto en casa como en la escuela y el interés de estos para su involucramiento (Villarreal y Sánchez, 2002). Lo anteriormente dicho se relaciona y alinea con lo que se mencionó sobre lo que nos puntualiza Wentzel (1998) donde menciona que la percepción de los niños sobre el apoyo brindado por padres es fundamental en este contexto.

Dowling (1996) señala cómo los problemas de los niños deben ser orientados en forma sistémica entre la familia y la escuela. Manifiesta como las familias en los últimos años han experimentado cambios crecientes en sus modelos y estilos de vida en ese medio cambiante y cómo la relación entre la

familia y la escuela sigue evolucionando de modo que los niños y los jóvenes actúan como pivotes entre ambos sistemas. Muestra además, cómo la familia y la escuela son los dos sistemas más influyentes en el desarrollo del individuo, sin embargo estos dos sistemas abiertos no están en constante interacción.

Así pues, las relaciones familiares pueden ser estimadas como elementos mediadores en diferentes tipos de autoeficacia (Galicia, Sánchez y Robles 2009). 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 cuatro escalas relacionadas con enfrentamiento, autoeficacia, comunicación y actividades escolares las cuales se vinculan con el ejercicio disciplinario y control que los padres llevan a cabo en el seno del hogar y que se relacionan con la posibilidad de presentar comportamientos pro y antisociales. Se trata de perfilar a estos padres en términos de las variables mencionadas para que podamos conocer cómo se facilita o inhibe el camino hacia el comportamiento pro o antisocial.

3.3.2. Variables escolares.

Cuando se habla sobre la convivencia escolar se deben de tomar en cuenta varios elementos pues son muchos los factores que se ven involucrados en esta variable. Dos de estos factores importantes son la violencia y la comunicación. Resulta interesante hacer mención del factor violencia ya que es una forma de

convivencia que se presenta muy seguido en las escuelas secundarias y, como se ha estado mencionando en el cuerpo del trabajo, se manifiesta el fenómeno socialmente etiquetado como “*bullying*” que es el acoso escolar.

Olweus (1998) define la violencia en contextos escolares que más bien lo denomina como acoso y es cuando un alumno es agredido o se convierte en víctima al exponerse de forma repetida y durante un transcurso del 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).

Anteriormente se mencionó la variable de comunicación ya que es primordial pues resulta ser una cualidad, habilidad o competencia que ayuda al adolescente a disminuir la presencia del acoso escolar. Oliveros y Barrientos (2007) plantean que un factor que probabiliza la ausencia o disminuye la presencia de conductas violentas expresadas por los niños y adolescentes es la comunicación efectiva que hay en las redes familiares y sujetos de importancia para el púber así como el trato que se le da a este refiriéndose a las formas que los padres adaptan de cómo educar a los hijos y cómo corregir o rectificar las conductas violentas. Aunque los padres tienen el deber de enseñar a comunicar efectivamente a sus hijos, ellos también tienen que tener la competencia de hacerlo y también con la escuela, ya sea con los docentes o con la escuela como organización en sí.

En este sentido, los padres deben de fomentar y enseñar a sus hijos mediante técnicas (como el modelamiento) formas efectivas de expresar lo que el hijo quiere transmitir y comunicar a sus padres o bien, autoridades. Por otro lado, los padres debieran entender una forma efectiva de afrontar el problema de conducta de sus hijos, así pues, se vuelve pertinente las formas de enfrentamiento que proponen Lazarus y Folkman (1986) difiriendo formas de enfrentamiento las cuales son definidas dependiendo de la focalización, estilos de focalización en la respuesta, en el problema en sí o en las emociones así como en la actividad, estilos centrados en la actividad cognitiva o conductual.

Cómo se ha estado expresando en el extenso de este trabajo que la familia en sí como primera agencia socializadora en la que se encuentra el niño, es una variable importante, entonces si las familias que utilizan el castigo para imponer la convivencia, las familias maltratadoras, las familias muy pobres, las familias con un elevado número de hijos, reconstruidas por necesidad y no por amor, familias con patrones de conducta delincuenciales, familias que resuelven los conflictos mediante la violencia y familias con problemas de drogas o alcoholismo. Suele producirse también esta violencia en familias sumamente autoritarias o punitivas, donde se aprende que el más fuerte es el que tiene el poder. Muy permisivas con disciplina inconsistente y cuyo desconocimiento acerca de las necesidades infantiles produce sentimientos de incapacidad en los padres y conflictos con los hijos. Todos estos modelos familiares señalados anteriormente, se trasladan al

segundo gran espacio de socialización y convierten a la escuela en un tiempo y en un lugar de encuentro violento (Cerezo, 2004).

4. OBJETIVO

4.1. Objetivo general

Llevar a cabo la validación de medida sobre: Comunicación, actividades escolares, enfrentamiento y autoeficacia y contrastar los valores de sus dimensiones con las variables de atributo socioescolares.

4.2. Objetivos específicos

- a) Determinar la confiabilidad y la estructura factorial/dimensional de cada una de las medidas incluidas en instrumento utilizado.
- b) Contrastar hipótesis entre los factores de atributo socioescolar de los padres y las variables continuas derivadas de las dimensiones validadas y confiabilizadas.

5. METODOLOGÍA

5.1. Diseño de la muestra

Con los datos poblacionales que se recopilaron se procedió a obtener el tamaño de muestra al 95% de confiabilidad y con un 2% de error. Una vez obtenido la muestra por conglomerados para los estudiantes, donde el conglomerado definió la unidad de análisis como cada una de las escuelas. Después de esto, del listado de todas las escuelas de las cuatro regiones del Estado, se eligieron aleatoriamente los planteles que vendrían a constituir los conglomerados, de donde se obtuvo la muestra de padres. Se estratificó por región y se ponderaron en número de escuelas para cada una de ellas. Para cada institución educativa se aplicaron las medidas a un grupo de primero, segundo y tercero de secundaria.

En la misma escuela, se tomaron de 10 a 15 alumnos para entregarles la medida de los padres que traerían contestadas el día siguiente.

5.2. Características de la muestra

La muestra se constituyó por 1730 padres de familia con hijos que se encuentren estudiando la secundaria en cualquiera de los tres niveles que, como se ha dicho anteriormente, fueron seleccionados al azar en diferentes escuelas secundarias. De estos 1730 padres 641 son del sexo masculino mientras que una cantidad de 857 son del sexo femenino, el resto son datos perdidos. Las edades que tienen estos oscilan de entre los 19 y 73 años para los padres y para las

madres es de entre los 18 y los 69 años. 195 padres llegaron a un nivel profesional de estudios pero la mayoría sólo tiene hasta la secundaria terminada (494). Mientras que 153 madres declaran haber cursado el nivel profesional y, al igual que los padres, la mayoría terminó la secundaria (616 madres).

Tabla 1. Presenta el tamaño de la muestra del estudio.

Municipio	Núm. De escuelas	Numero de padres
Hermosillo	33	534
Cajeme	24	391
Frontera	-	398
Navojoa	15	168
Guaymas	13	148
Empalme	5	51
Cierra	3	40
Total	103	1730

5.3. Instrumentos

Participación de los padres en la educación de sus hijos: Conformado por los primeros 15 reactivos del instrumento. Esta escala trata sobre actividades que realizan los padres para estar informado con respecto a los docentes y el funcionamiento de la escuela y la relación de su hijo con sus compañeros y docentes de la escuela. Sus dimensiones son la comunicación con la escuela y con los hijos en casa (Valdés, Carlos, y Arreola, 2013).

El instrumento en el que se basó esta escala consistió en tres fases: la fase de diseño que consistió en revisar la literatura existente acerca del tema en particular, es decir, los modelos que abordan las distintas formas en que puede presentarse la participación de las familias en la educación de sus hijos.

A partir de esto, se elaboró una primera versión del cuestionario que constó de 20 reactivos de escala Likert con cuatro opciones de respuesta (Nunca hasta siempre). El instrumento fue sometido a validez de contenido a través del juicio de expertos. Luego siguió la fase exploratoria que sirvió para fortalecer las propiedades psicométricas del instrumento mediante análisis de confiabilidad a través de la teoría de respuesta al ítem. Por último, la fase confirmatoria que partiendo de los resultados de la primera fase se reelaboró el modelo teórico para medir la participación y se pasó a verificar su sustentabilidad empírica.

Actividades de la escuela que promueven la participación de los padres para la educación de sus hijos: Esta escala se conforma por 20 reactivos que pretenden dar a conocer la percepción de los padres sobre la frecuencia con la que las escuelas secundarias realizan actividades para fomentar la participación de los padres en la educación de sus hijos. Se toman en cuenta varios factores como la crianza, comunicación con la escuela, supervisión en el hogar, cooperación con la comunidad. Las dimensiones que pretende medir son la percepción de los padres hacia la promoción de la convivencia y la participación social. Esta escala está basada en un instrumento de Valdés y Yañez (2013) a partir de la teoría de Epstein y Sheldon (2008).

El instrumento base para esta escala constó de 29 ítems con siete opciones de respuesta que van de nunca a siempre siendo así una escala de tipo Likert. Su validez fue mediante el juicio de expertos y permanecieron los indicadores que fueron consistentes en su evaluación. Se obtuvieron valores de confiabilidad como el Alfa de Cronbach. Este Instrumento evaluó seis dimensiones que son: crianza, comunicación, supervisión, toma de decisiones, voluntariado y cooperación.

Escala de control y promoción de las habilidades sociales: Esta escala está formada por 8 reactivos. Pretende 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. La escala está basada en la escala de autoeficacia de Bandura donde sus dimensiones son lo emocional, académico, resistencia a la presión social, empatía (Adaptación del instrumento de autoeficacia de Bandura *et al.*, 2003).

El instrumento basado consta de 54 ítems pero este se ha ido depurando por diversos autores e incluso por el mismo Bandura y su equipo varias veces con el fin de establecer comparaciones entre distintas muestras. El formato de respuesta está graduado de cero a cinco y acompañada en cada uno de los niveles por etiquetas de distintas intensidades de eficacia con el fin de facilitar la comprensión de la graduación numérica. Lo que pretende este instrumento es evaluar la percepción de eficacia que el sujeto posee en los distintos ámbitos entre los que figuran la autoeficacia en el contexto académico, social y de control.

Enfrentamiento de los padres de los problemas de conducta de los

hijos: Conformada por 24 reactivos que pretenden evaluar la manera en que los padres manejan o se enfrentan a los problemas de conducta de sus hijos. Sus dimensiones son: enfrentamiento directo, emocional, evitativo y restaurativo. Construcción basada en la teoría de la culpa (Dost y Yagmurlu, 2008). Estos reactivos pretenden explorar lo que la teoría establece para el estudio del afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986).

Un cuestionario de 40 ítems que mide el grado de utilización de estrategias de enfrentamiento, diferenciado entre estrategias de enfrentamiento activo y dirigidas a la acción (resolución del problema, reestructuración cognitiva, expresión de emociones y apoyo social), y estrategias de enfrentamiento pasivas o no dirigidas a la acción (evitación del problema, pensamientos ansiosos, autocrítica y retirada social), con un formato de tipo Likert que va desde “nunca utilizada” a “siempre utilizada” siendo cinco las opciones de respuesta.

Además se tomaron datos de identificación de los padres sociales y escolares.

5.4. Procedimiento general

Para llevar a cabo este operativo de la aplicación de las medidas, en primera instancia, se llegó a cada institución presentando el oficio de la secretaría con el director de cada secundaria, después se pasó a proporcionar las medidas correspondientes. De los grupos de alumnos que se escogieron, se seleccionaron

de entre 10 a 15 estudiantes al azar para proporcionarles una medida para padres, la cual tuvieron que llevar al día siguiente ya contestada por sus padres para hacer entrega de ella.

5.5. Procedimiento específico de validación y confiabilidad: Teoría de Respuesta al Ítem.

5.5.1. Indicadores y parámetros de análisis Rasch.

La Teoría de Respuesta al Ítem pretende obtener una puntuación que se pueda interpretar y que se encuentre vinculada al nivel de capacidad que tiene una persona que busca medirse a partir de un modelo. En el caso de este modelo se busca en las propiedades de los ítems por separado, es decir, se miden individualmente y no se mide por características globales de puntuación en un test.

En la teoría de respuesta al ítem (TRÍ) los parámetros de cada reactivo no dependen de otros ítems con los que se presente en una prueba. La puntuación se obtiene en función de la respuesta del sujeto a cada ítem y de los parámetros del ítem. Así, esta teoría permite crear bancos de ítems previamente calibrados. Lo que se mide es la habilidad medida por el desempeño de una persona que contesta a un ítem. Un modelo de un rasgo latente (variable inferida) especifica una relación entre las respuestas observables de una persona en un test y el rasgo no observable o habilidad que es la que determina que responda correctamente en una prueba, esto es de su desempeño. Otra aportación que

brinda la TRÍ es que describe la relación entre el rasgo latente y la probabilidad de la respuesta correcta a un ítem. La probabilidad de que una persona proporcione una respuesta correcta a un ítem es independiente de la distribución del rasgo latente en la población de estudio. Es decir, la probabilidad de una respuesta correcta del examinado no dependerá de las respuestas de otros examinados en algún punto del continuo del rasgo (Pérez, 2008).

El índice de dificultad de un ítem es una estimación de la posición del ítem en la escala, se trata de un estadístico que informa en qué lugar de esta escala se parten las probabilidades de contestar correctamente ese ítem en particular. Este parámetro indica entonces la parte de la escala donde se da la transición desde una mayor probabilidad de responder incorrectamente al ítem hasta una mayor probabilidad de hacerlo correctamente. Otro parámetro se refiere como la probabilidad de contestar el ítem por adivinación, o identificando una pista en la opción correcta del ítem, aún por abajo de la capacidad o conocimientos del sujeto examinado (Attorresi, *et. al.* 2009).

La función logística de un parámetro se ha utilizado ampliamente por las ventajas teóricas y prácticas. Dicho modelo fue propuesto por el matemático George Rasch en los años sesenta y posteriormente fue desarrollado por otros autores en psicometría. En el modelo Rasch se concibe la respuesta de un sujeto a un ítem como una conducta que depende de una sola característica del ítem: el nivel de dificultad. Y de una sola característica del sujeto: el nivel de capacidad o habilidad (Infit y outfit). Para representar los datos resultantes del modelo Rasch

se hace en una tabla con los valores ya mencionados anteriormente (Pérez, 2008).

Existe una relación funcional entre los valores de la variable que se busca medir con los ítems y la probabilidad de contestarlos correctamente por lo que en los modelos de la TRÍ la probabilidad de que un ítem sea correcto depende de un factor. Por esto es que se debe de demostrar la unidimensionalidad del conjunto de ítems que miden la variable. Para mostrar las dimensionalidades que puedan tener un conjunto de ítems se ha aplicado el Análisis Factorial la cual sugiere que entre más alta sea la varianza explicada se identificará la existencia de unidimensionalidad (Attorresi, *et. al.*, 2009).

En esta fase, los datos serán sometidos al tratamiento con la perspectiva del modelo Rasch (Cadavid, Delgado, y Prieto, 2007; González, 2008; Prieto y Delgado, 2003) con el modelo PartialCreditModel (PCM) de Masters para datos ordinales/intervalo. Se empleará el software Winsteps v.3.7 (Linacre, 2004).

Para interpretar la información sobre los reactivos, se tomarán en cuenta 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 y e) Valores de la asíntota inferior y superior que corresponden a parámetros de pseudo- adivinación o pseudo- descuido (González, 2008).

El valor de dificultad para retener un reactivo dentro de la escala será de -2.5 a 2.5 (Chávez y Saade, 2009). Los valores de ajuste interno aceptables para un reactivo, estarán en el intervalo de 0.80 y 1.30 para datos dicotómicos de ejecución o desempeño y de 0.5 a 1.5 para datos ordinales/intervalo de percepción (González, 2008). 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). Para los valores de asíntota inferior se considerará aceptable los valores que son menor a 0.30 (Chávez y Saade, 2009).

Los parámetros de dificultad y habilidad aplicados a las sub escalas politómicas se comprenden como la probabilidad de que los encuestados con mayor valor de rasgo latente respondan con menor dificultad los reactivos que más representen riesgo medido (Burga, 2005).

Se toma en cuenta la consistencia interna de entre las variables medidas con el Alfa de Cronbach. A medida que el indicador se aproxima a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. Se usa como criterio para evaluar los coeficientes de Alfa de Cronbach como: <0.5 inaceptable, >0.5 pobre, >0.6 cuestionable, >0.7 aceptable, >0.8 es bueno y >0.9 excelente (George y Mallery, 2003).

5.5.2. Indicadores y parámetros del Análisis Factorial

Exploratorio y Análisis Factorial Confirmatorio.

El Análisis Factorial Exploratorio llevado a cabo con el programa SPSS 23 es para observar en qué sentido se dirigen las variables de alguna escala, saber cómo es su agrupación y analizar la relación existente entre un conjunto de variables observables y factores subyacentes. Este método permite identificar a partir de las relaciones entre las variables observables la existencia de factores subyacentes de considerable valor (Pérez y Medrano, 2010).

Se observa la varianza total de cada variable debido a factores que comparte con las otras variables (comunalidad) tomando en cuenta el peso factorial de cada variable para definir con qué factor se ajusta de una mejor manera la variable (Pérez y Medrano, 2010).

El indicador Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) es un índice que toma valores que van del 0 al 1. Lo que dice este indicador es la comparación de las magnitudes de los coeficientes de correlación observados con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial, es decir, cuanto más pequeño sea su valor mayor es el valor de los coeficientes de correlación parciales, o sea, es poco factible realizar un Análisis Factorial (De la Fuente, 2011); los valores sugeridos para este indicador son los siguientes: si el puntaje es mayor o igual a 0.75 se considera bueno, si es igual o mayor a 0.5 se considera aceptable y si es menor de 0.5 se dice que es inaceptable.

Para el Análisis Factorial Confirmatorio se considerarán aceptables los siguientes criterios de ajuste: CFI (índice comparativo de ajuste) con tendencia a 1 y no muy por debajo de 0.90 (Bentler, 1990) RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) igual o menor de 0.05 y SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) igual o menor de 0.05 de acuerdo con Steiger y Lind (1980).

6. RESULTADOS

6.1. Validación de la primera escala: Participación de los padres en la educación de sus hijos.

La primera fase para la validación de la escala consiste en calibrar los reactivos que conforman ésta por medio del modelo Rasch. Al ejecutar el análisis mencionado se descartaron cinco reactivos (R1, R2, R3, R8 y R13) Puesto que sus criterios de ajuste, ya sea interno y/o externo, se encontraron por arriba o por abajo del rango aceptado.

Después de la calibración y ajuste de reactivos con Rasch es pertinente observar como es la agrupación de dichos reactivos pues se es necesario saber si la escala es unidimensional o si esta se divide en dos o más componentes siguiendo la TRÍ, para esto se llevó a cabo el AFE ya que este análisis permite observar la carga factorial de cada reactivo y como es la agrupación de estos mostrando cuantas escalas subyacen y qué reactivos conforman cada una de estas escalas.

Tabla 2. Muestra el número de componentes de la escala participación de los padres en la educación de sus hijos y la carga factorial de cada reactivo.

Nombre	Componente 1	Componente 2
R4. Procura que su hijo se haga respetar por sus compañeros	0.55	
R5. Se informa con el maestro acerca de las relaciones de su hijo con sus compañeros		0.82
R6. Platica con su maestro acerca de cómo apoyar el desarrollo social y emocional de su hijo		0.87
R7. Se informa con el maestro acerca de cómo su hijo se relaciona con los compañeros de clases		0.88
R9. Platica con su hijo acerca de sus relaciones con los compañeros de la escuela	0.74	
R10. Platica con su hijo con respecto a lo que sucede en la escuela	0.78	
R11. Platica con su hijo acerca de la relación que tiene con su maestro	0.72	
R12. Platica con su hijo acerca de lo que hace la escuela para procurar buenas relaciones entre los estudiantes	0.62	
R14. Le trasmite a su hijo el valor del respeto por las diferencias	0.68	
R15. Enfatiza con su hijo la importancia de respetar las normas de la escuela	0.65	

Al aplicar el AFE en la escala participación de los padres en la educación de sus hijos nos dimos cuenta que esta escala tiene dos componentes por los valores obtenidos de los reactivos en sus cargas factoriales. El AFE sugiere que los reactivos 5, 6 y 7 conforman un componente puesto que dichos reactivos tienen una carga factorial que se dirige a otro sentido y los reactivos 4, 9, 10, 11, 12, 14 y 15 conforman el otro componente. El reactivo 10 *“Platica con su hijo con respecto a lo que sucede en la escuela”* tiene el valor más alto dentro del componente uno con un puntaje de 0.78 y del componente dos es el reactivo 7 *“Se informa con el maestro acerca de cómo su hijo se relaciona con los compañeros de clases”* con el puntaje de 0.88.

Al saber el sentido de la agrupación de esta escala entre sus reactivos y cuáles de estos son los que conforman cada componente visualizado en dicha

escala, se procedió a ejecutar un análisis Rasch para cada uno de los componentes y así saber cuáles de los reactivos se siguen ajustando a esta calibración y cuáles no lo hacen para así descartar los reactivos que no sean productivos. También se tomaron datos estadísticos y de fiabilidad tales como el alfa de Cronbach, KMO, varianza total explicada y el método y rotación utilizados en el AFE.

Se procedió a realizar el análisis Rasch para el primer componente con los reactivos 5, 6 y 7 para poder observar sus valores y también saber si estos reactivos permanecen en esta sub escala. Esto mismo se llevó a cabo con el segundo componente conformado por los reactivos 4, 9, 10, 11, 12, 14 y 15. Al primero de estos componentes se le denominó como padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos y al segundo como padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación por el tipo de reactivos que lo conforman. También se obtuvieron datos estadísticos para cada uno de estos componentes.

Tabla 3. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos.

Nombre	Medida	Ajuste interno	Ajuste externo	Correlación	Discriminante
R5. Se informa con el maestro acerca de las relaciones de su hijo con sus compañeros	0.79	1.08	1.25	0.58	0.84
R6. Platica con el maestro acerca de cómo apoyar el desarrollo social y emocional de su hijo	0.46	0.95	0.92	0.63	1.11
R7. Se informa con el maestro acerca de cómo su hijo se relaciona con los compañeros de clases	0.34	0.96	0.95	0.64	1.09

Los tres reactivos conformantes del primer componente para la escala de participación de los padres en la educación de sus hijos se ajustan bien, ningún reactivo se encuentra fuera del rango considerado para ninguna medida por lo que ningún reactivo es desechado. El reactivo con un ajuste externo alto es el reactivo número 5 “*Se informa con el maestro acerca de las relaciones de su hijo con sus compañeros*”, el primero para este componente. Este reactivo tiene un valor de ajuste externo de 1.25 el cual es un puntaje un tanto alto, sin embargo, este valor se encuentra dentro del criterio sugerido. También, el reactivo en cuestión es el que presenta el valor de ajuste interno más alto de los tres reactivos pues el puntaje es de 1.08 pero este puntaje no presenta un indicador para que el reactivo sea valorado como no productivo y así sea descartado.

Tabla 4. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación.

Nombre	Medida	Ajuste interno	Ajuste externo	Correlación	Discriminante
R9. Platica con su hijo acerca de sus relaciones con los compañeros de la escuela	45.71	0.97	0.93	0.50	1.05
R10. Platica con su hijo con respecto a lo que sucede en la escuela	46.20	0.80	0.77	0.54	1.26
R11. Platica con su hijo acerca de la relación que tiene con su maestro	57.03	0.87	0.86	0.46	1.31
R14. Le trasmite a su hijo el valor del respeto por las diferencias	36.37	1.02	1.09	0.51	0.97
R15. Enfatiza con su hijo la importancia de respetar las normas de las escuela	39.64	1.01	0.94	0.52	1.01

Para el componente dos de la escala participación de los padres en la

educación de sus hijos se eliminaron dos reactivos. El reactivo número 4 *“Procura que su hijo se haga respetar por sus compañeros”* se eliminó ya que el puntaje que obtuvo en el indicador de ajuste externo fue de 1.52, este valor es muy elevado y rebasa el criterio de ajuste. Otro reactivo que fue descartado por el análisis Rasch fue el reactivo 12 *“Platica con su hijo acerca de lo que hace la escuela para procurar buenas relaciones entre los estudiantes”* puesto que el valor que se observa en el indicador de discriminante se encontró muy por debajo de lo considerado y es pertinente mencionar el puntaje del ajuste externo para este reactivo pues es de 1.40, si bien, este valor sí se encuentra dentro del rango pero en los límites de este. Así pues, los cinco reactivos permanentes para el componente padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación son el 9, 10, 11, 14 y 15.

Tabla 5. Muestra los valores obtenidos en AFE para cada componente de la escala participación de los padres en la educación de sus hijos.

Componente	Varianza %	Alpha de Cronbach	KMO	Método/Rotación
Padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos	76.32%	0.84	0.72	Componentes principales con máxima verosimilitud
Padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación	56.32%	0.80	0.80	Componentes principales con máxima verosimilitud

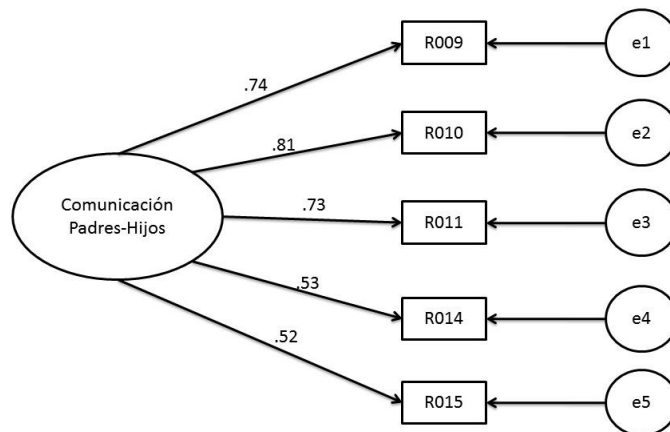
La varianza explicada para el componente de padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos es muy buena debido a que alcanza un 76.32%. Por otro lado, la varianza explicada del componente padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación no es tan bueno, no obstante, el puntaje de 56.32% es un buen indicador. La consistencia interna

medida con el alpha de Cronbach para los dos componentes no resultan ser excelentes pero si buenos ya que el puntaje de estos pasa del 0.80. La KMO del componente padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos es aceptable con un puntaje de 0.72 a diferencia del componente padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación pues su KMO es de 0.80 el cual es considerado bueno.

Para complementar el AFE se llevó a cabo el AFC pues permite visualizar una matriz de covarianza para observar aquellos reactivos que covarían con los demás desaconsejando la evaluación de la fiabilidad del constructo, también muestra el esquema de cada constructo con valores residuales los cuales permitieron, junto con los valores de covarianza, eliminar reactivos, así mismo se detectan aquellos reactivos más productivos o con un peso más relevante en la formación de la subescala. El AFC también arrojó índices de bondad de ajuste para los componentes.

El componente padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos no cuenta con un esquema ni con datos estadísticos por parte del AFC puesto que dicho componente está conformado por tres reactivos y el programa AMOS no arroja puntuaciones para este tipo de escalas por lo que es necesario hacer un modelo en relación con el esquema del segundo componente, es decir, con el componente padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación y así, los tres reactivos participarán en el modelo. Los reactivos no se desechan pues resultan ser relevantes según el análisis Rasch y el AFE.

A diferencia del componente uno de esta escala, el componente dos si arroja indicadores con el AFC. A continuación se muestra el esquema con sus valores de error para cada reactivo y también, para cada uno de estos, se muestra el valor residual en relación con el factor que en este caso es el de los padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación.



CMIN/DF=32.80, GFI=0.96, CFI=0.94, RMSEA=0.13, (LO 90=0.11, HI 90=0.15) SRMR=0.05
Figura 2. Modelo de medida con ajuste aceptable para el componente comunicación padres-hijos.

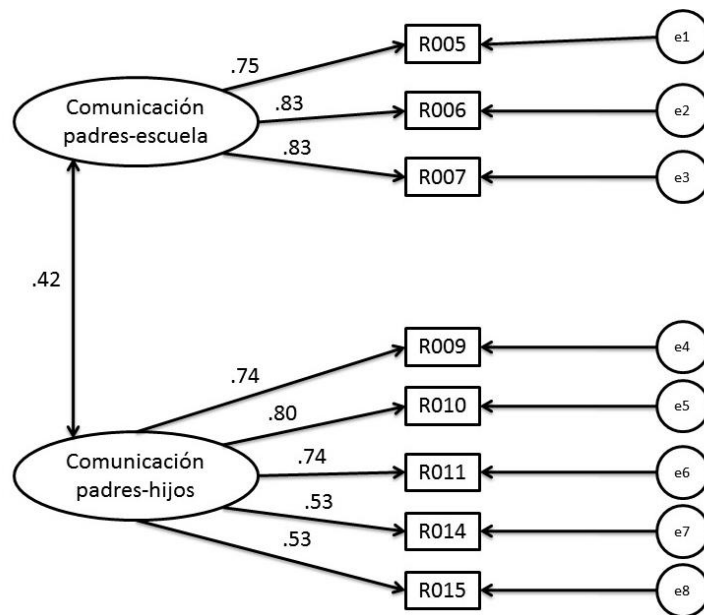
Se destaca el reactivo número 10 “*Platica con su hijo con respecto a lo que sucede en la escuela*” por su carga factorial de 0.81. También cabe mencionar el reactivo número 15 “*Enfatiza con su hijo la importancia de respetar las normas de las escuela*” pues es el menos productivo en el esquema ya que tiene la carga factorial más baja de los cinco reactivos con 0.52. Aunque este puntaje sea el más bajo en esta escala no es lo suficiente para salir del modelo. Los valores que arroja el AFC del RMSEA, SRMR y CFI se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 6. Muestra el valor de los indicadores del AFC para el componente padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación.

Modelo	RMSEA	SRMR	CFI
Padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación	0.13	0.05	0.94

Los puntajes obtenidos en los indicadores de CFI y de SRMR se encuentran dentro de los puntajes adecuados (Hu y Bentler, 1998; Steiger y Lind, 1980). El puntaje de CFI es muy bueno pues se aproxima mucho al puntaje deseable que es 1 y el SRMR obtuvo un puntaje en el límite de lo sugerido pero por otro lado, el valor de RMSEA que es de 0.13 se encuentra muy por arriba del rango que evocan Steiger y Lind (1980), no obstante, Hu y Bentler (1998) proponen que si el valor de CFI es considerado bueno dentro del modelo, se pueden aceptar valores de RMSEA y de SRMR que se encuentren fuera del rango, también cabe recordar que el puntaje de SRMR es propio en el modelo.

Después de que se haya llevado a cabo el AFC de cada componente se llevó a cabo el AFC relacionando los dos componentes en donde se vinculan los tres reactivos del primer componente con los cinco reactivos del segundo componente.



CMIN/DF=10.70, GFI=0.97, CFI=0.96, RMSEA=0.07, (LO 90=0.06, HI 90=0.08) SRMR=0.04
Figura 3. Modelo de medida con ajuste aceptable para la escala participación de los padres en la educación de sus hijos.

En la figura, los reactivos 6 y 7 “Se informa con el maestro acerca de las relaciones de su hijo con sus compañeros”, “Se informa con el maestro acerca de cómo su hijo se relaciona con los compañeros de clases”, respectivamente tienen un puntaje de 0.83 los dos en el valor residual. Otro reactivo a resaltar es el 10 “Platica con su hijo con respecto a lo que sucede en la escuela”, este reactivo ya se había mencionado en el esquema para el componente dos por su valor de carga factorial pero ahora la diferencia radica en que este reactivo disminuye un poco en ese valor al llevar a cabo el AFC relacionando los dos componentes, al igual que el reactivo número 15, su puntaje aumenta en comparación al esquema del segundo componente (ver figura 3). En la siguiente tabla se observan los valores de los indicadores que se adquirieron a través del AFC.

Tabla 7. Muestra el valor de los indicadores del AFC de para los componentes de la escala participación de los padres en la educación de sus hijos.

Modelo	RMSEA	SRMR	CFI
Participación de los padres en la educación de sus hijos.	0.07	0.04	0.96

Los valores de los indicadores que arroja el AFC para este modelo de son buenos. El modelo cuenta con un CFI de 0.96 el cual es un puntaje muy bueno así como en el SRMR que es de 0.04, por otro lado, el indicador de RMSEA sobrepasa el rango por un poco, sin embargo, el puntaje de CFI y de SRMR son buenos por lo que se acepta el puntaje de RMSEA.

En la escala participación de los padres en la educación de sus hijos se descartaron cinco reactivos (R1, R2, R3, R8 y R13) en el análisis Rasch, quedando así diez reactivos. Se pudo observar la división de la escala en dos componentes mediante el AFE, después, al realizar el análisis Rasch se descartaron dos reactivos en los componentes. Se complementó con el AFC donde no arrojó puntuaciones para la primera escala por lo que fue necesario llevar a cabo un modelo en donde estos reactivos se relacionen con el segundo componente. Los reactivos no se desechan ya que resultan ser relevantes según los análisis Rash y AFE, mientras que para la segunda escala si se arrojaron indicadores, destacando el reactivo 10 y 15. Los puntajes obtenidos en los indicadores de CFI y de SRMR se encuentran dentro de los puntajes adecuados. El puntaje de CFI se aproxima mucho al puntaje deseable de 1, mientras que el SRMR obtuvo un puntaje en el límite y el valor de RMSEA fue de 0.13.

Los valores de los indicadores que arrojan el AFC para el modelo donde se relacionan los dos componentes son buenos, contó con un CFI de 0.96, un SRMR de 0.04 y un RMSEA que sobrepasó el rango por un poco, siendo aún aceptable por los valores de CFI y de SRMR obtenidos.

6.2. Validación de la segunda escala: Actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos.

Al igual que la primera escala, los reactivos que conforman ésta fueron sometidos a la calibración a través del análisis Rasch permitiendo apreciar aquellos reactivos con puntajes que se encontraron dentro del rango así como aquellos que se encontraron fuera para así ser descartados. Al someterse al análisis Rasch los 20 reactivos de la escala actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos se denotó la expulsión de un sólo reactivo, dicho reactivo es el primero de esta escala, el reactivo número 16.

Después de haber obtenido los reactivos que permanecen en la escala a través del ajuste con el modelo Rasch y siguiendo lo que sugiere la TRÍ se procedió a ejecutar el AFE para así visualizar la agrupación o agrupaciones de los reactivos basándose en los pesos factoriales de estos y conocer la unidimensionalidad de la escala, o bien, si esta se divide en dos o más componentes, es decir, escalas subyacentes.

Tabla 8. Muestra el número de componentes de la escala actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos y la carga factorial de cada reactivo.

Nombre	Componente 1	Componente 2
R17. Orienta sobre aspectos del desarrollo emocional y social de los niños	0.54	
R18. Organiza conferencias y talleres acerca del bullying	0.65	
R19. Orienta a los padres sobre métodos apropiados de disciplina	0.73	
R20. Orienta a los padres sobre las formas de participar en la educación de los hijos.	0.76	
R21. Le da respuesta a las sugerencias hechas por los padres para mejorar la disciplina en la escuela	0.60	
R22. Informa acerca de las formas de evaluar la conducta de los estudiantes	0.76	
R23. Realiza reuniones informativas sobre los lineamientos escolares relativos a la conducta que se espera de los estudiantes	0.80	
R24. Realiza reuniones informativas con los padres donde aborda la conducta de sus hijos	0.81	
R25. Entrega reportes de logros, dificultades sociales y sugerencias para mejorar la integración de sus hijos	0.78	
R26. Orienta a los padres acerca de cómo apoyar el desarrollo ético, social y emocional de los hijos	0.78	
R27. Promueve entre los padres el uso de estrategias para apoyar el desarrollo de habilidades sociales en sus hijos	0.72	
R28. Sugiere actividades deportivas o culturales que estimulen el aprendizaje emocional y social de sus hijos	0.57	
R29. Estimula pláticas, talleres u otras actividades donde se aborde el tema del bullying	0.60	
R30. Permite que los padres participen en las decisiones escolares relativos a los problemas de convivencia		0.72
R31. Apoya a las actividades de la sociedad de padres de familia para mejorar la convivencia que involucren la participación de estudiantes y maestros		0.79
R32. Promueve que la asociación de padres actúe como elemento de presión con autoridades correspondientes para el mejoramiento de la convivencia en la escuela		0.80
R33. Desarrolla proyectos de padres voluntarios para apoyar la mejora de la convivencia en escuela a otros padres o a otros estudiantes		0.67
R34. Informa a los padres acerca de programas de la comunidad como salud, seguridad, entre otros; que pueden servir de apoyo a los estudiantes		0.65
R35. Promueve que conjuntamente padre, alumnos y maestros realicen actividades en beneficio de otros estudiantes y la comunidad		0.72

Al efectuar el AFE para obtener el tipo de dimensionalidad de la escala

actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos se detectaron dos componentes pues las cargas factoriales de los reactivos así lo sugieren. Los primeros 13 reactivos (R17, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R24, R25, R26, R27, R28 y R29) conforman el primer componente y los 6 reactivos restantes (R30, R31, R32, R33, R34 y R35) el segundo componente. El reactivo que posee una carga factorial más elevada para el primer componente es el 24 *“Realiza reuniones informativas con los padres donde aborda la conducta de sus hijos”* con un puntaje de 0.81 y para el segundo componente es el reactivo número 32 *“Promueve que la asociación de padres actúe como elemento de presión con autoridades correspondientes para el mejoramiento de la convivencia en la escuela”* con el valor de 0.80.

Sabiendo la dirección de las agrupaciones y cuáles de los reactivos son los que conforman cada uno de los dos componentes que subyacieron de la escala, se condujo a realizar de nueva cuenta un ajuste con el análisis Rasch pero ahora para cada uno de los componentes obtenidos y de esta manera tener el conocimiento de aquellos reactivos que se siguen ajustando en cada componente y cuales no para ser excluidos. También se obtuvieron indicadores estadísticos de fiabilidad como lo es el alfa de Cronbach y la KMO, también se tomó la varianza total explicada y el método y rotación empleados en el AFE.

Se procedió a llevar a cabo el análisis Rasch para los dos componentes que conforman la escala. El primer componente se denominó actividades escolares que promueven la convivencia con los padres con los reactivos que van del 17 al

29 (13 reactivos) y el segundo componente se denominó actividades escolares que involucran la participación social de los padres con los reactivos del 30 al 35 (6 reactivos). También se adquirieron datos estadísticos para cada uno de los componentes.

Tabla 9. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente actividades escolares que promueven la convivencia con los padres.

Nombre	Medida	Ajuste interno	Ajuste externo	Correlación	Discriminante
R18 Organiza conferencias y talleres acerca del bullying	56.56	1.19	1.23	0.66	0.82
R19 Orienta a los padres sobre métodos apropiados de disciplina	50.18	0.87	0.85	0.78	1.16
R20 Orienta a los padres sobre las formas de participar en la educación de los hijos	47.64	0.84	0.81	0.79	1.21
R21 Le da respuesta a las sugerencias hechas por los padres para mejorar la disciplina en la escuela	47.71	1.08	1.11	0.71	0.89
R22 Informa acerca de las formas de evaluar la conducta de los estudiantes	45.15	0.97	0.95	0.75	1.05
R23 Realiza reuniones informativas sobre los lineamientos escolares relativos a la conducta que se espera de los estudiantes	47.56	0.94	0.96	0.76	1.07
R24 Realiza reuniones informativas con los padres donde aborda la conducta de sus hijos	45.62	0.93	0.95	0.77	1.08
R25 Entrega reportes de logros, dificultades sociales y sugerencias para mejorar la integración de sus hijos	47.84	0.94	0.97	0.76	1.07
R26 Orienta a los padres acerca de cómo apoyar desde la casa el desarrollo ético, social y emocional de los hijos	48.32	0.78	0.73	0.81	1.27
R27 Promueve entre los padres el uso de estrategias para apoyar el desarrollo de habilidades sociales en sus hijos	50.27	0.78	0.75	0.8	1.27
R28 Sugiere actividades deportivas o culturales que estimulen el aprendizaje emocional y social de sus hijos	45.75	1.22	1.24	0.68	0.74
R29 Estimula platicas, talleres u otras actividades donde se aborde el tema del bullying	51.73	1.12	1.17	0.7	0.86

En el componente de actividades escolares que promueven la convivencia con los padres se descartó sólo un reactivo, dicho reactivo es el número 17

“Orienta sobre aspectos del desarrollo emocional y social de los niños” ya que el índice de ajuste externo se encontró por arriba del rango de criterio con un puntaje de 1.58 y el valor de discriminante obtenido fue de 0.44 lo que es muy bajo.

Entonces, para el componente de actividades escolares que promueven la convivencia con los padres permanecen 12 reactivos (R18, R19, R20, R21, R22, R23, R24, R25, R26, R28 y R29).

Tabla 10. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente actividades escolares que involucran la participación social de los padres.

Nombre	Medida	Ajuste interno	Ajuste externo	Correlación	Discriminante
R30. Permite que los padres participen en las decisiones escolares relativos a los problemas de convivencia	48.66	1.16	1.20	0.67	0.77
R31. Apoya las actividades de la sociedad de padres de familia para mejorar la convivencia que involucren la participación de estudiantes y maestros	40.96	1.13	1.10	0.67	0.86
R32. Promueve que la asociación de padres actúe como elemento de presión con las autoridades correspondientes para el mejoramiento de la convivencia en la escuela	46.29	0.98	0.96	0.72	1.04
R33. Desarrolla proyectos de padres voluntarios para apoyar la mejora de la convivencia en escuela, a otros padres o a otros estudiantes	56.52	0.89	0.89	0.73	1.13
R34. Informa a los padres acerca de programas de la comunidad como salud, seguridad, entre otros; que puedan servir de apoyo a los estudiantes	52.65	0.89	0.90	0.74	1.12
R35. Promueve que conjuntamente padre, alumnos y maestros realicen actividades en beneficio de otros estudiantes y la comunidad	55.4	0.96	0.97	0.72	1.05

El análisis Rasch no sugiere ninguna exclusión de reactivos para el

componente actividades escolares que involucran la participación social de los padres, todos los reactivos se encuentran con un buen ajuste para todas las medidas que el modelo Rasch propone. El reactivo que obtuvo el puntaje más alto en ajuste interno y externo en este componente fue el número 30 *“Permite que los padres participen en las decisiones escolares relativos a los problemas de convivencia”* con valores de 1.16 y 1.20 respectivamente y el que obtuvo puntajes más bajos fue el número 33 *“Desarrolla proyectos de padres voluntarios para apoyar la mejora de la convivencia en escuela, a otros padres o a otros estudiantes”* con un valor de 0.89 en los dos ajustes. Los puntajes arrojados por el análisis Rasch para el segundo componente de esta escala no se encuentran cerca de los límites del rango considerado, siendo así, los seis reactivos permanecen.

Tabla 11. Muestra los valores obtenidos en AFE para cada componente de la escala actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos.

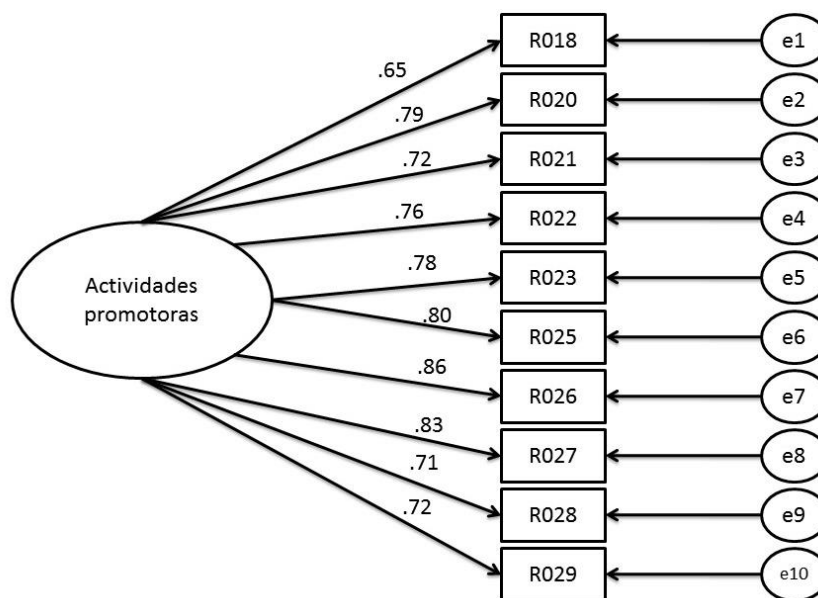
Componente	Varianza %	Alpha de Cronbach	KMO	Método/Rotación
Actividades escolares que promueven la convivencia con los padres.	61.16%	0.94	0.94	Componentes principales con máxima verosimilitud
Actividades escolares que involucran la participación social de los padres.	64.51%	0.89	0.87	Componentes principales con máxima verosimilitud

Los valores obtenidos de fiabilidad para cada uno de los componentes es muy bueno tanto el de la KMO como la consistencia interna entre los reactivos medida con el alpha de Cronbach, también es pertinente mencionar el porcentaje obtenido de la varianza total explicada pues para los dos componentes también

son muy buenos con 61.16% y 64.51% respectivamente. El puntaje obtenido para el componente 1 en alfa de Cronbach fue de 0.94 y de KMO también fue de 0.94; para el componente 2, el puntaje que se obtuvo en alpha de Cronbach fue de 0.89 y de KMO de 0.87. Los puntajes de fiabilidad para el componente 2 no son tan buenos como los del componente 1, no obstante, son valores que se consideran buenos y por otro lado, el porcentaje de varianza del componente 1 es un poco menor que el del componente 2, sin embargo, los dos son un porcentaje muy bueno.

Se realizó un AFC para confirmar lo que el AFE propuso con la escala de actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos permitiéndonos visualizar una matriz de covarianzas identificando aquellos reactivos que covarían con los otros entorpeciendo la fiabilidad del constructo, de igual manera se visualiza un esquema de cada modelo con los valores residuales para cada reactivo que en conjunto con los valores de covarianza permitieron desechar reactivos para la mejora del constructo y así mismo se detectaron los reactivos más productivos en relación con el factor, además, el AFC mostró índices de bondad de ajuste.

A continuación se presenta el esquema para el componente actividades escolares que promueven la convivencia con los padres con los valores de error así como los valores residuales para cada uno de los reactivos.

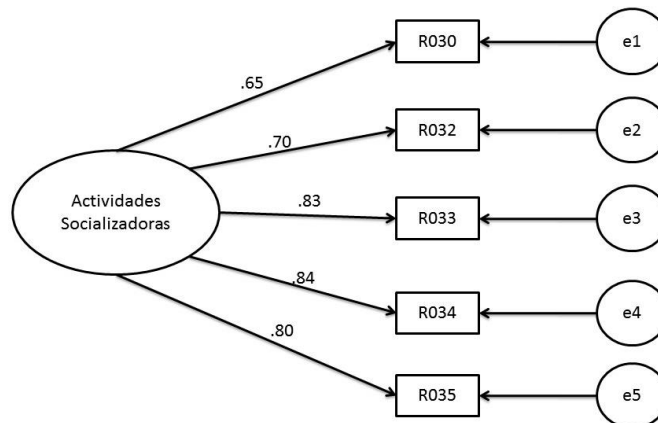


CMIN/DF=28.84, GFI=0.88, CFI=0.91, RMSEA=0.12, (LO 90=0.12, HI 90=0.13) SRMR=0.04
Figura 4. Modelo de medida con ajuste aceptable para el componente actividades escolares que promueven la convivencia con los padres.

Por la gran covarianza que reflejaron los reactivos 19 *“Orienta a los padres sobre métodos apropiados de disciplina”* y 24 *“Realiza reuniones informativas con los padres donde aborda la conducta de sus hijos”* fueron retirados del constructo para mejorar los índices de bondad de ajuste que arroja el AFC como lo sugieren Hu y Bentler (1998), es por eso que en el esquema no se aprecian (ver figura 5). Resaltaron los reactivos 26 *“Orienta a los padres acerca de cómo apoyar desde la casa el desarrollo ético, social y emocional de los hijos”* y 18 *“Organiza conferencias y talleres acerca del bullying”* por las estimaciones obtenidas en los valores de carga factorial de 0.85 y 0.65 respectivamente siendo el reactivo 26 aquel que se considera el más productivo para el constructo y el reactivo 18 el menos productivo. El reactivo que covaría más con los otros es el 25 *“Entrega*

reportes de logros, dificultades sociales y sugerencias para mejorar la integración de sus hijos”.

Después se presenta el esquema para el componente actividades escolares que involucran la participación social de los padres con los valores de error así como los valores residuales para cada uno de los reactivos.



CMIN/DF=21.13, GFI=0.97, CFI=0.97, RMSEA=0.10, (LO 90=0.09, HI 90=0.12) SRMR=0.03
Figura 5. Modelo de medida con ajuste aceptable para el componente actividades escolares que involucran la participación social de los padres.

Al igual que en el componente 1 donde se retiraron dos reactivos para su mejora, aquí se excluyó un reactivo, el reactivo en cuestión es el reactivo número 31 “*Apoya las actividades de la sociedad de padres de familia para mejorar la convivencia que involucren la participación de estudiantes y maestros*” pues es el reactivo que más covarió en el modelo. El reactivo más productivo en este componente es el 34 “*Informa a los padres acerca de programas de la comunidad como salud, seguridad, entre otros; que puedan servir de apoyo a los estudiantes*” con un puntaje de 0.84, por otro lado, el reactivo menos productivo detectado es el 30 “*Permite que los padres participen en las decisiones escolares relativos a los*

problemas de convivencia”. A continuación se muestran las tablas con los indicadores que el AFC arroja tales como el RMSEA, SRMR y CFI.

Tabla 12. Muestra el valor de los indicadores del AFC para los dos componentes de la segunda escala.

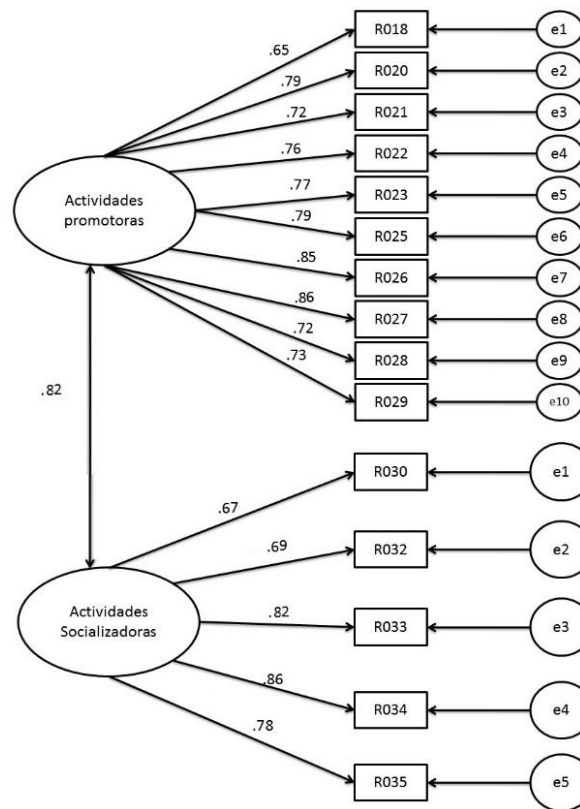
Modelo	RMSEA	SRMR	CFI
Actividades escolares que promueven la convivencia con los padres.	0.12	0.04	0.91
Actividades escolares que involucran la participación social de los padres.	0.10	0.03	0.97

Los índices de bondad de ajuste que reflejó el AFC para los dos componentes son considerados muy buenos. Se nota que el componente dos obtuvo mejores puntuaciones en los tres indicadores que muestra el AFC que el componente uno pero esto no quiere decir que el componente uno haya tenido puntuaciones malas, de hecho son buenas también. Los valores de RMSEA se encuentran fuera del rango pero como ya se expresó antes, es aceptable admitir dichos valores de 0.12 para el primer componente y 0.10 para el segundo componente puesto que los puntajes que se obtuvieron en SRMR y CFI son muy buenos, donde el SRMR es de 0.04 y el CFI de 0.91 en el primer componente y 0.03 en SRMR con 0.97 en CFI para el segundo.

Antes de retirar los reactivos 19 y 24 en el modelo del componente actividades escolares que promueven la convivencia con los padres los valores de bondad de ajuste fueron los siguientes: CFI = 0.87, RMSEA = 0.14 y SRMR = 0.05. Para el componente actividades escolares que involucran la participación

social de los padres los índices de bondad de ajuste antes de remover el reactivo 31 fueron: CFI = 0.90, RMSEA = 0.18 y SRMR 0.05.

Después de efectuar el AFC de cada componente se llevó a cabo el de la relación de los dos componentes, el del primer componente con el del segundo componente.



CMIN/DF=17.26, GFI=0.88, CFI=0.91, RMSEA=0.09, (LO 90=0.09, HI 90=0.10) SRMR=0.04
Figura 6. Modelo de medida con ajuste aceptable para la escala actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos.

En el modelo de la escala actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos se destacaron los reactivos 34 *“Informa a los padres acerca de programas de la comunidad como salud, seguridad, entre otros; que puedan servir de apoyo a los estudiantes”* ya

que obtuvo un puntaje en relación con el factor de 0.86, el mayor puntaje de todos los reactivos y el más productivo, y el 18 “*Organiza conferencias y talleres acerca del bullying*” pues es el del valor más bajo con 0.66.

Tabla 13. Muestra el valor de los indicadores del AFC relacionando los componentes de la escala actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos.

Modelo	RMSEA	SRMR	CFI
Actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos.	0.09	0.04	0.91

Para este modelo, los indicadores que se permitieron observar al haber ejecutado el AFC obtuvieron valores fueron considerados buenos ya que se ajustan según el criterio. El modelo cuenta con un CFI de 0.91 el cual es un puntaje bueno; el SRMR también es bueno pues es de 0.04; el puntaje que se obtuvo del RMSEA no se encuentra dentro de los puntajes deseables pues es de 0.9, no obstante, por la buena puntuación del CFI y del SRMR se acepta el valor obtenido.

Al someter la escala “Actividades de la escuela que promueven la participación de los padres en la educación de los hijos” al análisis Rasch se descartó un reactivo de los 20 que la conforman, ya que dicho reactivo obtuvo puntajes de ajuste externo y discriminantes inadecuados, siendo los valores de 1.91 y 0.50 respectivamente. Se realizó el AFE para los reactivos que permanecieron y se detectaron dos componentes, el primero conformado por 13 reactivos, mientras que el segundo por 6. Se procedió a realizar un segundo análisis Rasch para cada uno de los componentes obtenidos y se descartó

solamente un reactivo. Se realizó un AFC para confirmar lo obtenido mediante el AFE y se excluyó un reactivo. Los índices de bondad de ajuste reflejados para los dos componentes son considerados como muy buenos. Los valores de RMSEA se encuentran fuera del rango siendo 0.12 y 0.10 para el primer y segundo componente respectivamente, sin embargo, son considerados aceptables ya que puntajes de SRMR y CFI son muy buenos. El primer componente obtuvo los valores de SRMR de 0.04 y un CFI de 0.91 mientras que el segundo componente obtuvo un SRMR de 0.03 y un CFI de 0.97.

6.3. Validación de la tercera escala: Enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emotivo).

Como se estuvo realizando con las dos escalas anteriores, aquí también se inició calibrando los reactivos que conforman esta escala para poder observar los reactivos que no se ajustaron según lo propuesto por el análisis Rasch y también observar aquellos que si se ajustaron dentro del rango y permanecieron. Los reactivos que conforman la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emotivo) quedaron dentro de los criterios de ajuste que el análisis Rasch exige exceptuando dos. Los dos reactivos que fueron expulsados son el 45 y 46.

Al haber obtenido aquellos reactivos que permanecieron después del análisis Rasch se procedió a realizar el AFE para percibir la dimensionalidad de la escala y saber cuáles son los reactivos que se agrupan en diferentes direcciones

en función a las cargas factoriales que cada reactivo presentó formando escalas subyacentes, este proceso es necesario ya que la TRÍ sugiere conocer la dimensionalidad de la escala.

Tabla 14. Muestra el número de componentes de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emocional) y la carga factorial de cada reactivo.

Nombre	Componente	Componente
	1	2
R36. Existen reglas claras en la familia		0.84
R37. Se le explica a los hijos las razones de las reglas		0.84
R38. Ambos padres hacemos cumplir las reglas		0.68
R39. Participamos juntos en las tareas de la crianza de los hijos		0.55
R40. Las reglas de mi familia son adecuadas para la edad de los hijos		0.75
R41. Puedo expresar y discutir con mi pareja cuando no estoy de acuerdo con una regla relativa a los hijos	0.65	
R42. Siento confianza en mi pareja para contarle mis problemas con los hijos	0.84	
R43. Mi pareja me entiende	0.83	
R44. Mi pareja respeta mis decisiones con respecto a los hijos	0.75	
R47. Converso con mi pareja acerca de mis preocupaciones relativas a la crianza de los hijos	0.78	

Lo que se mostró al aplicar el AFE fue la división de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emocional) en dos componentes donde el primer componente se conforma por los reactivos 36, 37, 38, 39 y 40, cinco reactivos en total y los primeros de la escala; el segundo componente está conjuntado con los cinco reactivos restantes, 41, 42, 43, 44 y 47 pues así lo indican las cargas factoriales obtenidos de cada reactivo. El reactivo que alcanzó una carga factorial con más peso para el primer componente fue el 36 “*Existen reglas claras en la familia*” y el 37 “*Se le explica a los hijos las razones de*

las reglas” con 0.84 y para el segundo componente fue el 42 “Siento confianza en mi pareja para contarle mis problemas con los hijos”.

Después de tener el conocimiento sobre cómo es la conjunción de los componentes que derivaron de la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emotivo) se condujo a ejecutar el análisis Rasch para cada componente y así se visualizaron los reactivos que permanecieron en los componentes según los indicadores que el Rasch arrojó y también aquellos reactivos que debieron ser retirados por no cumplir los ajustes de criterio. Datos estadísticos y de fiabilidad tales como la varianza total explicada, alpha de Cronbach y KMO, así como el método y rotación que se utilizó también fueron tomados.

Se ejecutó el análisis Rasch para los cada uno de los componentes que conforman la escala. El primer componente se denominó enfrentamiento directo y el segundo enfrentamiento emotivo. El primero de estos componentes se conformó por los primeros cinco reactivos de la escala y el segundo por los cinco reactivos restantes. También se adquirieron datos estadísticos para cada uno de los componentes.

Tabla 15. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente enfrentamiento directo.

Nombre	Medida	Ajuste interno	Ajuste externo	Correlación	Discriminante
R36. Existen reglas claras en la familia	47.44	0.96	0.96	0.66	1.04
R37. Se le explica a los hijos las razones de las reglas	45.63	0.87	0.83	0.68	1.15
R38. Ambos padres hacemos cumplir las reglas	54.25	0.83	0.84	0.71	1.21
R39. Participamos juntos en las tareas de la crianza de los hijos	55.79	1.24	1.21	0.56	0.71
R40. Las reglas de mi familia son adecuadas para la edad de los hijos	44.35	1.06	1.13	0.61	0.90

Los cinco reactivos que conjuntan el componente de enfrentamiento directo se encontraron todos dentro de los rangos establecidos, es decir, todos los reactivos se ajustan de manera adecuada. El reactivo con valores más altos en los ajustes interno y externo es el 39 "*Participamos juntos en las tareas de la crianza de los hijos*" con valores de 1.24 y 1.21 respectivamente, puntajes que no están cerca para salir de la escala.

Tabla 16. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente enfrentamiento emotivo.

Nombre	Medida	Ajuste interno	Ajuste externo	Correlación	Discriminante
R41. Puedo expresar y discutir con mi pareja cuando no estoy de acuerdo con una regla relativa a los hijos	52.87	1.29	1.31	0.61	0.64
R42. Siento confianza en mi pareja para contarle mis problemas con los hijos	45.07	0.71	0.65	0.78	1.27
R43. Mi pareja me entiende	52.57	0.87	0.86	0.74	1.17
R44. Mi pareja respeta mis decisiones con respecto a los hijos	48.35	1.17	1.16	0.65	0.81
R47. Converso con mi pareja acerca de mis preocupaciones relativas a la crianza de los hijos	43.99	0.99	0.97	0.7	1.02

Los reactivos que el AFE sugirió como conjunto para el componente enfrentamiento emotivo son los reactivos que permanecieron ya que los cinco reactivos que conforman el componente se encuentran dentro de los rangos de los indicadores que en el análisis Rasch se contemplan. El reactivo que se encontró más cercano al límite superior del rango de los indicadores de ajustes interno y externo fue el primero en este componente, el número 41 *“Puedo expresar y discutir con mi pareja cuando no estoy de acuerdo con una regla relativa a los hijos”* pues los valores de dichos indicadores fueron de 1.29 y 1.31, estos puntajes son un poco elevados pero se encuentran dentro del criterio.

Tabla 17. Muestra los valores obtenidos en AFE para cada componente de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos.

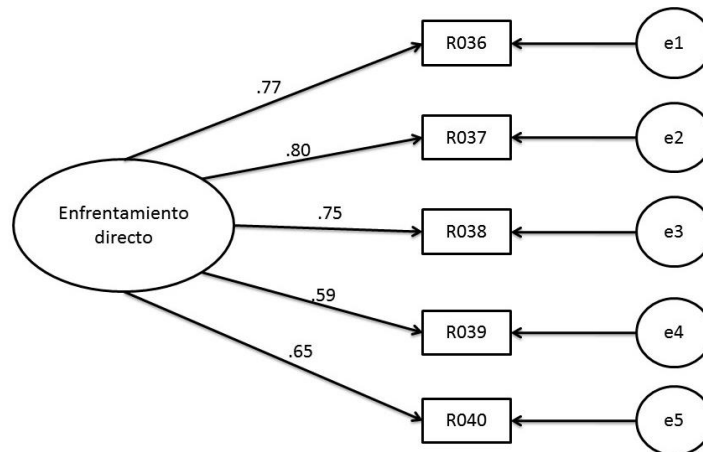
Componente	Varianza %	Alpha de Cronbach	KMO	Método/Rotación
Enfrentamiento directo	61.03%	0.83	0.80	Componentes principales con máxima verosimilitud
Enfrentamiento emotivo	66.27%	0.87	0.82	Componentes principales con máxima verosimilitud

Para cada componente los valores obtenidos de fiabilidad no fueron muy buenos pues en el componente de enfrentamiento directo se adquirió un alfa de Cronbach de 0.83 y un KMO de 0.80 que si son aceptables al igual que en el componente de enfrentamiento emotivo que obtuvo un alfa de Cronbach de 0.87 y un KMO de 0.82. A decir por el puntaje de consistencia interna de cada componente, el del enfrentamiento emotivo es mejor así como en la KMO. Los porcentajes de varianza explicada que se obtuvieron en los componentes son

buenos pues se alcanzó más del 60% en cada caso siendo mejor el enfrentamiento emotivo.

Después de obtener las dimensionalidades de la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emotivo) y datos estadísticos a través del AFE se procedió a ejecutar el AFC para verificar el análisis anterior. El AFC nos permitió percibir los reactivos que se encontraron covariando con mayor cantidad que los otros reactivos desajustando los valores de los indicadores que este análisis proporciona donde se tomó la decisión de excluir dichos reactivos para la mejora de tales indicadores y así del modelo. También, el AFC denotó un esquema en donde se pudieron percibir los valores residuales de los reactivos de cada componente así como el puntaje de los errores para cada uno de estos lo cual autorizó detectar aquellos reactivos más productivos o menos productivos en el modelo y obtuvieron los indicadores de ajuste ya antes mencionados.

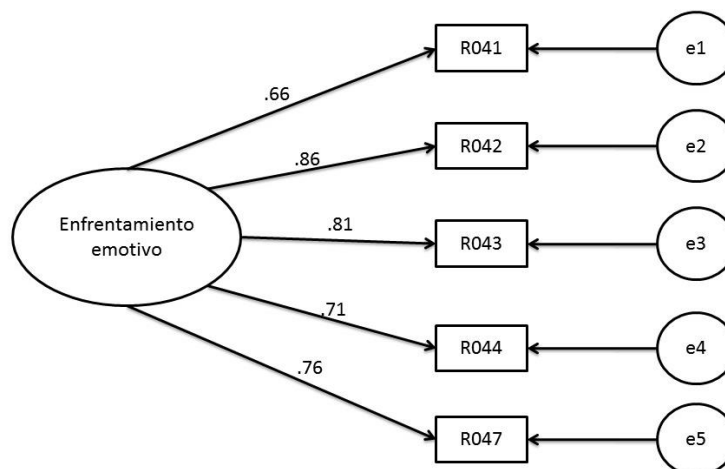
A continuación se presenta el esquema para el componente enfrentamiento directo con los valores de error así como los valores residuales para cada uno de los reactivos.



CMIN/DF=66.38, GFI=0.92, CFI=0.90, RMSEA=0.17, (LO 90=0.17, HI 90=0.21) SRMR=0.05
Figura 7. Modelo de medida con ajuste aceptable para el componente enfrentamiento directo.

El reactivo más productivo en el factor es el 37 “*Se le explica a los hijos las razones de las reglas*” pues tiene una carga factorial de 0.80, por otro lado, el reactivo número 39 “*Participamos juntos en las tareas de la crianza de los hijos*” es el que tiene un valor menos productivo con el puntaje de 0.59. Ningún reactivo covaría lo suficiente para perjudicar los índices de bondad de ajuste que el AFC mostró por lo que los cinco reactivos de este componente quedan en el modelo.

Después se presenta el esquema para el componente de enfrentamiento emotivo con los valores de error así como los valores residuales para cada uno de los reactivos.



CMIN/DF=10.61, GFI=0.98, CFI=0.98, RMSEA=0.07, (LO 90=0.05, HI 90=0.09) SRMR=0.01
Figura 8. Modelo de medida con ajuste aceptable para el componente enfrentamiento emotivo.

El modelo para el componente de enfrentamiento emotivo no sugiere la exclusión de algún reactivo pues sus índices de bondad de ajuste son muy buenos (ver tabla 21). El reactivo más productivo para este factor es el 42 “*Siento confianza en mi pareja para contarle mis problemas con los hijos*” con el puntaje de carga factorial más alto con 0.86. A diferencia de este reactivo, el número 41 “*Puedo expresar y discutir con mi pareja cuando no estoy de acuerdo con una regla relativa a los hijos*” es lo contrario pues es el menos productivo ya que su puntaje es de 0.66.

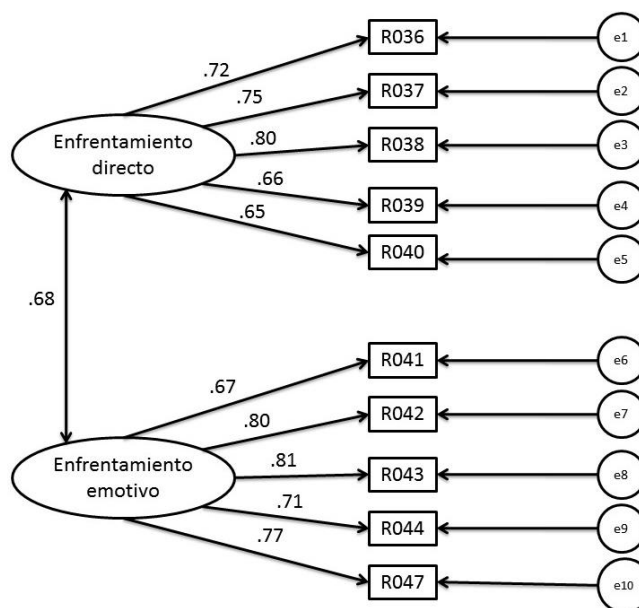
Ahora se muestran los valores de los índices de bondad de ajuste que el AFC proporcionó (RMSEA, CFI y SRMR) para cada uno de los modelos vistos anteriormente.

Tabla 18. Muestra el valor de los indicadores del AFC para los dos componentes de la tercera escala.

Modelo	RMSEA	SRMR	CFI
Enfrentamiento directo	0.07	0.05	0.90
Enfrentamiento emotivo	0.07	0.01	0.98

El AFC arrojó índices de bondad de ajuste considerados buenos para los dos componentes exceptuando el RMSEA del componente de enfrentamiento directo pues está muy por arriba del criterio, sin embargo, como se ha estado comentando, el valor del RMSEA en cuestión se acepta pues los otros índices indican un buen ajuste con un CFI de 0.90 y un SRMR de 0.05. El segundo componente, a diferencia del primero, tiene un RMSEA que se ajusta mucho mejor pues es de 0.07 y a decir por sus valores de CFI y de SRMR son excelentes, en CFI se obtuvo el puntaje de 0.98 y de SRMR de 0.01.

Posteriormente se condujo a realizar el AFC donde se relacionaron los dos componentes ya llevado acabo el individual, es decir, los componentes que se encontraron en la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos.



CMIN/DF=20.57, GFI=0.91, CFI=0.92, RMSEA=0.10, (LO 90=0.10, HI 90=0.11) SRMR=0.06
Figura 9. Modelo de medida con ajuste aceptable para la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emotivo).

El reactivos 42 *“Siento confianza en mi pareja para contarle mis problemas con los hijos”* resaltó dentro del modelo de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos de la misma manera que lo hizo en el modelo del componente enfrentamiento emotivo ya que es el reactivo más productivo, aun así, la diferencia radica en que en el modelo donde se relacionan los dos componentes su valor bajó pues en el individual fueron de 0.86 y en el de los componentes relacionados fue de 0.85. Otro reactivo a mencionar es el número 40 *“Las reglas de mi familia son adecuadas para la edad de los hijos”* pues su puntuación con respecto al factor se mantuvo igual, es decir, no hubo diferencia al llevar a cabo el modelo con los componentes en relación en la escala para este reactivo y también es el menos productivo. Por otro lado, destacó el reactivo 39 *“Participamos juntos en las tareas de la crianza de los hijos”* ya que a pesar de que fue el reactivo con menos productividad en el modelo de enfrentamiento directo al llevar a cabo el modelo donde se relacionan los dos componentes su valor incrementó considerablemente de 0.59 a 0.66 en su productividad con el factor.

Tabla 19. Muestra el valor de los indicadores del AFC para los componentes de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos.

Modelo	RMSEA	SRMR	CFI
Enfrentamiento del problema de conducta de los hijos	0.10	0.06	0.92

Los Índices de bondad de ajuste no son muy buenos exceptuando el CFI ya que este coeficiente obtuvo el valor de 0.92, sin embargo, los otros dos índices son aceptables puesto que no sobre salen por mucho del criterio, si bien algunos

autores han mencionado que los índices de RMSEA y de SRMR deben ser de 0.05 pero podrían ser aceptados índices más altos que estos cuando se cuenta con un CFI de 0.90 o más siempre y cuando estos índices no sobre salgan por mucho de los puntajes propuestos (Hu y Bentler, 1998; Abell, 2009; Steiger y Lind, 1980) pero también hay autores quienes mencionan en sus estudios que los valores de RMSEA y de SRMR son más flexibles y que incluso podrían pasar el puntaje de 0.08 y ser considerado como un buen puntaje independientemente del valor obtenido del CFI pero esto no quiere decir que no se toma en cuenta este índice pues se dice que entre más alto sea el puntaje por arriba del 0.90 se reconsideran los valores obtenidos por RMSEA y SRMR al igual como lo mencionan muchos otros autores (Pérez, Chacón y Moreno, 2000; Batista, Coenders y Alonso, 2004; Arias, 2008).

Entonces, tomando en cuenta el valor del CFI de 0.92, los valores de RMSEA de 0.10 y del SRMR de 0.06 son aceptados.

La escala “Enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (directo y emotivo)” se sometió al análisis Rasch donde se descartaron dos reactivos ya que no cumplieron con el puntaje de ajuste interno y externo en el caso del primero con 1.87 y 2.12, mientras que en el segundo reactivo fue eliminado por obtener una medida de ajuste interno bajo siendo de 1.51. Al aplicar el AFE se mostró la división en dos componentes, cada uno conformado por cinco reactivos, después se realizó un análisis Rasch para cada componente. Los cinco reactivos pertenecientes al primer componente se encontraron dentro de los rangos

establecidos al igual que los cinco reactivos del segundo componente. Después de realizar el AFE se llevó a cabo el AFC el cual arrojó índices de bondad de ajuste considerados como buenos para ambos componentes, con excepción del RMSEA del componente de enfrentamiento directo que está muy por arriba del criterio, sin embargo, es aceptado ya que el CFI es de 0.90 y el SRMR de 0.05, por otro lado, el RMSEA del segundo componente se ajusta mejor ya que es de 0.07, su valor de CFI es de 0.98 y el SRMR de 0.0. En el AFC de los componentes relacionados los índices de bondad de ajuste no son muy buenos con excepción de CFI ya que obtuvo un valor de 0.92, sin embargo los otros dos índices son aceptables ya que no sobresalen del criterio por mucho.

6.4. Validación de la cuarta escala: Control y promoción de las habilidades sociales.

Los ocho reactivos de la cuarta escala fueron sometidos al análisis Rasch para ser calibrados bajo este modelo y de esta manera se conoció los reactivos que se adaptaron y aquellos que salieron por no encontrarse dentro de los criterios de ajuste exigidos.

Tabla 20. Muestra los valores de Rasch obtenidos de cada ítem de la escala control y promoción de las habilidades sociales.

Nombre	Medida	Ajuste interno	Ajuste externo	Correlación	Discriminante
R48. Apoyar a mi hijo a resolver problemas con otros compañeros	49.83	1.18	1.25	0.64	0.79
R49. Apoyar a mi hijo en el desarrollo de habilidades sociales	49.73	1.00	1.01	0.70	1.00
R50. Lograr que mi hijo se relacione de manera adecuada con sus compañeros	46.01	0.98	0.99	0.70	1.02
R51. Favorecer que los hijos sigan las reglas de la casa	46.11	0.99	0.98	0.69	1.01
R52. Favorecer que los hijos sigan las reglas de la escuela	42.75	0.92	0.9	0.71	1.09
R53. Comunicarme de manera adecuada con los hijos	44.99	0.95	0.99	0.70	1.04
R54. Desarrollar hábitos de respeto por las otras personas	42.12	0.94	0.94	0.69	1.07
R55. Apoyar a mis hijos con los problemas de integración social que puedan tener	44.73	1.00	0.97	0.68	1.03

Los reactivos de la escala de control y promoción de las habilidades sociales se encontraron lejos de ser considerados expulsados. El reactivo con valores más altos en los índices de ajuste fue el primero de la escala, el reactivo número 48 “*Apoyar a mi hijo a resolver problemas con otros compañeros*” con valores de 1.18 y 1.25 para los ajustes interno y externo respectivamente pero estos puntajes no se acercan al límite de rango. Todos los reactivos de la escala permanecieron en esta escala manteniéndose así con los ocho reactivos. Después de llevar a cabo el análisis Rasch y de haber visualizado el resultado de dicho análisis se procedió a realizar el AFE.

El resultado obtenido del AFE para presenciar la dimensionalidad de la escala fue que los reactivos se encontraron direccionados hacia un mismo sentido,

es decir, la escala de control y promoción de las habilidades sociales resultó ser unidimensional.

Tabla 21. Muestra el número de componentes de la escala control y promoción de las habilidades sociales y la carga factorial de cada reactivo.

Nombre	Componente
	1
R48. Apoyar a mi hijo a resolver problemas con otros compañeros	0.78
R49. Apoyar a mi hijo en el desarrollo de habilidades sociales	0.78
R50. Lograr que mi hijo se relacione de manera adecuada con sus compañeros	0.77
R51. Favorecer que los hijos sigan las reglas de la casa	0.77
R52. Favorecer que los hijos sigan las reglas de la escuela	0.77
R53. Comunicarme de manera adecuada con los hijos	0.77
R54. Desarrollar hábitos de respeto por las otras personas	0.76
R55. Apoyar a mis hijos con los problemas de integración social que puedan tener	0.72

La carga factorial con un puntaje menor lo obtuvo el reactivo 55 “Apoyar a mis hijos con los problemas de integración social que puedan tener” con valor de 0.72 y el puntaje más alto es de 0.78 manifestado en reactivos, el 48 y el 49 “Apoyar a mi hijo a resolver problemas con otros compañeros” y “Apoyar a mi hijo en el desarrollo de habilidades sociales” respectivamente.

Además de haber conocido la dimensionalidad de la escala también se obtuvieron índices de fiabilidad como el alpha de Cronbach y la KMO así como se obtuvo el porcentaje de la varianza explicada.

Tabla 22. Muestra los valores obtenidos en AFE para la escala de control y promoción de las habilidades sociales.

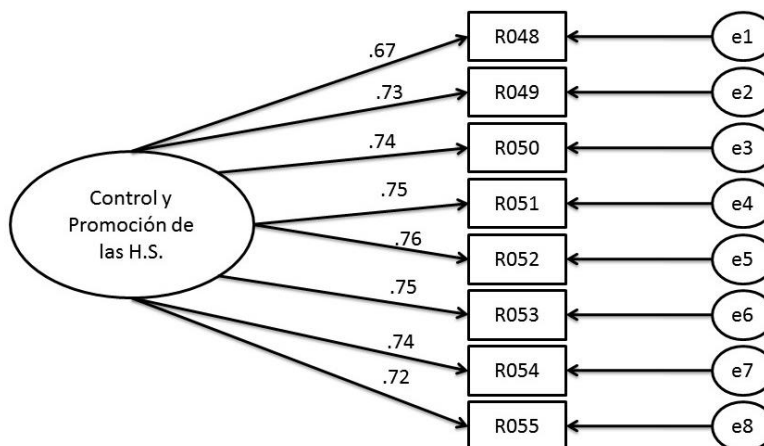
Componente	Varianza %	Alpha de Cronbach	KMO	Método/Rotación
Enfrentamiento directo	59.36%	0.90	0.91	Componentes principales con máxima verosimilitud

La consistencia interna expresada con el valor del alpha de Cronbach es de 0.90 lo que quiere decir que es una muy buena consistencia interna con los reactivos conformantes de esta escala, la KMO también obtuvo un puntaje muy bueno pues el valor es de 0.91 y el porcentaje de varianza explicada es de casi 60% pues alcanzó hasta el 59.36%.

Al comprobar la unidimensionalidad de la escala a través del AFE y permanencia de los reactivos por el análisis Rasch se condujo a realizar el análisis factorial confirmatorio para esta escala.

Se procedió a ejecutar el AFC para esta escala y así complementar y confirmar los análisis anteriores. Con el AFC se visualizaron aquellos reactivos que covariaron con mayor frecuencia con otros reactivos y también permitió observar el esquema con las cargas factoriales de cada reactivo componente de la escala y su valor de error. Otro fin del AFC fue el acceder a los índices de bondad de ajuste que este sugiere.

A continuación se presenta el esquema para la escala de control y promoción de las habilidades sociales que el AFC arrojó.



CMIN/DF=27.40, GFI=0.92, CFI=0.92, RMSEA=0.12, (LO 90=0.11, HI 90=0.13) SRMR=0.04
Figura 10. Modelo de medida con ajuste aceptable para el componente control y promoción de las habilidades sociales.

El reactivo que obtuvo una mayor productividad en la escala fue el 52 “Favorecer que los hijos sigan las reglas de la escuela” pues su carga fue de 0.76 y el reactivo menos productivo fue el 48 “Apoyar a mi hijo a resolver problemas con otros compañeros” con la carga factorial de 0.67. Ningún reactivo covaría lo suficiente con los otros para ser considerado expulsado y, de manera adicional, los índices de bondad de ajuste que se obtuvieron ya eran buenos, es decir, no existió covarianza que desajustara o desaconsejara el análisis.

Procediendo, se muestra la tabla con los índices de bondad de ajuste que se obtuvieron con el AFC (RMSEA, CFI y SRMR) para la cuarta escala.

Tabla 23. Muestra el valor de los indicadores del AFC para la cuarta escala.

Modelo	RMSEA	SRMR	CFI
Control y promoción de las habilidades sociales	0.12	0.04	0.92

Los índices de bondad de ajuste expresados por el AFC son considerados

buenos a pesar del RMSEA de 0.12 ya que el SRMR y el CFI son muy buenos pues obtuvieron un valor de 0.04 para el SRMR y de 0.92 para el CFI.

En la escala llamada control y promoción de las habilidades sociales, los reactivos se encuentran lejos de ser expulsados, ya que los ocho reactivos se mantuvieron en la escala, se procedió a realizar el AFE donde se encontró que dicha escala es unidimensional. Se llevó a cabo el AFC con el cual se demostró que ninguno de los reactivos covaría lo suficiente con los otros para ser expulsado, además, los índices de bondad de ajuste eran buenos a pesar del RMSEA de 0.12 ya que el SRMR fue de 0.04 y el CFI de 0.92.

6.5. Validación de la quinta escala: Enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo).

A los 12 reactivos que formaron la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo) se les sometió al análisis Rasch para ser calibrados y exponer aquellos que se encuentren fuera del rango de criterio no cumpliendo con los requisitos para que hayan permanecido en la escala y por esa causa no incluirlos. Todos los reactivos se encontraron dentro de los rangos de criterio que el análisis Rasch exige para que permanezcan en la escala.

Después de reconocer que todos los reactivos de la escala cinco permanecieron en la formación de esta escala se condujo a realizar el AFE para poder observar su dimensionalidad.

Tabla 24. Muestra el número de componentes de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo) y la carga factorial de cada reactivo.

Nombre	Componente	Componente
	1	2
R56. No le doy mucha importancia son cosas de la edad	0.55	
R57. Trato de que se aleje de los compañeros con los que tuvo problemas		0.51
R58. Procuro que se aleje del lugar y la situación donde tuvo los problemas		0.53
R59. Pienso que son acusaciones exageradas	0.78	
R60. Pienso que son acusaciones injustas	0.75	
R61. Me siento avergonzado pero siento que no puedo hacer nada al respecto	0.68	
R62. Impongo castigos físicos	0.54	
R63. Lo castigo verbalmente gritándole o diciéndole cosas ofensivas	0.47	
R64. Lo castigo suprimiéndole algunos privilegios		0.41
R65. Procuro que repare el daño		0.74
R66. Procuro que se disculpe con el compañero		0.77
R67. Busco opciones para ayudarlo a mejorar sus relaciones con los compañeros		0.71

El AFE que fue aplicado para la escala cinco mostró su bidimensionalidad al definir el agrupamiento de reactivos dividiéndose así en dos componentes. El primer componente se conformó por los reactivos 56, 59, 60, 61, 62 y 63 sumando seis reactivos en total. El segundo componente se conformó por los seis reactivos restantes que son el 57, 58, 64, 65, 66 y 67. El reactivo que obtuvo la carga factorial con mayor puntaje en el primer componente fue el 59 *“Pienso que son acusaciones exageradas”* con la carga factorial de 0.78 mientras que en el segundo componente, el reactivo con la carga factorial con más peso, fue el 66 *“Procuro que se disculpe con el compañero”* con el puntaje de 0.77.

Siguiendo con el proceso de la TRI y después de saber la dimensionalidad de la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y

restaurativo) se llevó a cabo un análisis Rasch para cada componente permitiendo observar aquellos reactivos que permanecieron según los criterios de dicho análisis. También se recopilaron datos estadísticos y de fiabilidad como el análisis de varianza total explicada, alfa de Cronbach y KMO y a su vez el método y rotación que se utilizó.

Se realizó un análisis Rasch para los dos componentes subyacentes de la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo). El primer componente se nombró enfrentamiento evitativo y el segundo componente se denominó restaurativo. Cada componente se conformó por seis reactivos. También se adquirieron datos estadísticos para cada uno de dichos componentes.

Tabla 25. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente enfrentamiento evitativo.

Nombre	Medida	Ajuste interno	Ajuste externo	Correlación	Discriminante
R56. No le doy mucha importancia son cosas de la edad	31.17	1.16	1.45	0.37	0.73
R59. Pienso que son acusaciones exageradas	47.34	0.77	0.75	0.62	1.39
R60. Pienso que son acusaciones injustas	46.56	0.88	0.90	0.57	1.18
R61. Me siento avergonzado pero siento que no puedo hacer nada al respecto	57.14	0.93	0.94	0.50	1.07
R62. Impongo castigos físicos	64.59	1.04	1.36	0.39	0.95
R63. Lo castigo verbalmente gritándole o diciéndole cosas ofensivas	63.74	1.24	1.47	0.32	0.83

Los seis reactivos que conjuntan el componente de enfrentamiento evitativo se encontraron todos dentro de los rangos que el análisis Rasch sugiere. Se

destacó el reactivo 63 “*Lo castigo verbalmente gritándole o diciéndole cosas ofensivas*” pues fue el más cercano al límite del criterio de ajuste con el puntaje de ajuste externo de 1.47. Aunque el puntaje es alto no es el suficiente para que sea excluido de la escala.

Tabla 26. Muestra los valores obtenidos con Rasch para el componente enfrentamiento restaurativo.

Nombre	Medida	Ajuste interno	Ajuste externo	Correlación	Discriminante
R57. Trato de que se aleje de los compañeros con los que tuvo problemas	51.74	1.01	0.94	0.39	1.00
R58. Procuo que se aleje del lugar y la situación donde tuvo los problemas	48.95	1.01	0.90	0.40	1.02
R64. Lo castigo suprimiéndole algunos privilegios	64.88	1.27	1.27	0.25	0.38
R65. Procuo que repare el daño	43.82	0.87	0.80	0.50	1.13
R66. Procuo que se disculpe con el compañero	43.32	0.87	0.80	0.48	1.09
R67. Busco opciones para ayudarlo a mejorar sus relaciones con los compañeros	40.50	0.94	0.92	0.44	1.04

Al igual que el primer componente, todos los reactivos del componente enfrentamiento restaurativo, permanecieron según los criterios que el análisis Rasch propone. Ningún reactivo se encontró fuera de los rangos establecidos.

Tabla 27. Muestra los valores obtenidos en AFE para cada componente de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo).

Componente	Varianza %	Alpha de Cronbach	KMO	Método/Rotación
Enfrentamiento evitativo	42.92%	0.71	0.73	Componentes principales con máxima verosimilitud
Enfrentamiento restaurativo	39.27%	0.66	0.65	Componentes principales con máxima verosimilitud

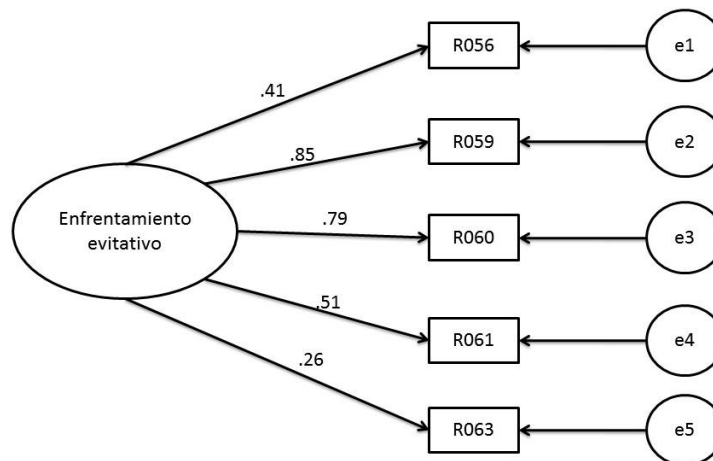
Los datos que se obtuvieron de fiabilidad para los componentes de

enfrentamiento evitativo y restaurativo fueron medios pues los puntajes de alfa de Cronbach son de 0.71 y de 0.66 respectivamente y la KMO de 0.73 y 0.65. El porcentaje explicado también es medio pues se obtuvo el porcentaje para el enfrentamiento evitativo de 42.92% y para e de enfrentamiento restaurativo fue de 39.27%. Se observó que el primer componente obtuvo mejor puntaje que el segundo.

Se obtuvo la dimensionalidad de la escala de enfrentamiento de la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo) así como datos estadísticos por medio del AFE y después de esto, se procedió a llevar a cabo el AFC para corroborar los datos anteriores. Este análisis mostró la covarianza existente entre los reactivos conformantes de cada componente donde alguno pudo desajustar los índices de bondad de ajuste por su alta covariabilidad y por lo tanto tomar la decisión de excluir aquel reactivo que desaconseje la escala.

También el AFC proporcionó un esquema en donde se observaron los valores residuales de los reactivos de cada componente y también los valores de error para cada uno de los reactivos permitiendo destacar aquellos reactivos más y menos productivos.

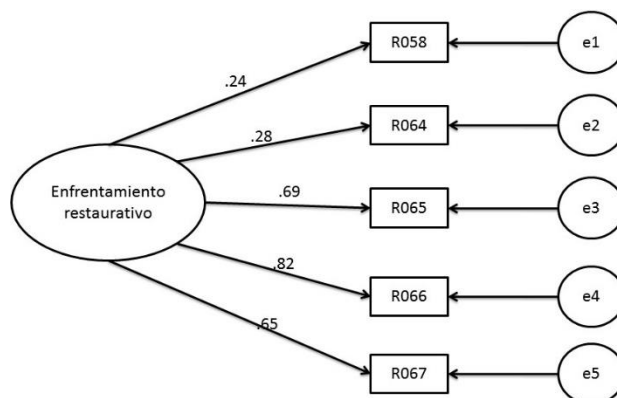
Ahora se presenta el esquema para el componente de enfrentamiento evitativo con los valores de error así como los valores residuales para cada uno de los reactivos.



CMIN/DF=14.70, GFI=0.98, CFI=0.96, RMSEA=0.08, (LO 90=0.07, HI 90=0.10) SRMR=0.07
Figura 11. Modelo de medida con ajuste aceptable para el componente enfrentamiento evitativo.

Destacó el reactivo número 59 “*Pienso que son acusaciones exageradas*” pues fue el más productivo debido a su carga factorial de 0.85. Otro reactivo que destacó fue el número 63 “*Lo castigo verbalmente gritándole o diciéndole cosas ofensivas*” pero este por su poca productividad ya que su carga fue de 0.26, la más baja del componente. Cabe mencionar que el reactivo número 62 “*Impongo castigos físicos*” fue excluido del componente ya que covarió notablemente con todos los reactivos desajustando los valores que el análisis ofrece.

A continuación se presenta el esquema para el componente de enfrentamiento restaurativo con los valores de error así como los valores residuales para cada uno de los reactivos.



CMIN/DF=16.49, GFI=0.98, CFI=0.95, RMSEA=0.07, (LO 90=0.07, HI 90=0.11) SRMR=0.03
Figura 12. Modelo de medida con ajuste aceptable para el componente comunicación padres-hijos.

Se hizo notar el reactivo 66 “*Procuro que se disculpe con el compañero*” debido a su carga factorial de 0.82 siendo la más alta de todos los reactivos y por lo tanto el más productivo. Por otro lado, el reactivo con menos carga factorial y así el menos productivo fue el número 58 “*Procuro que se aleje del lugar y la situación donde tuvo los problemas*” con la puntuación de 0.24. En este componente no se hizo la inclusión del reactivo 57 “*Trato de que se aleje de los compañeros con los que tuvo problemas*” ya que este reactivo perjudicó los índices de bondad de ajuste del AFC y al excluirlo mejoró el factor.

Los índices de bondad de ajuste que el AFC arrojó (RMSEA, CFI y SRMR) para cada componente de la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo) se presentan en la siguiente tabla:

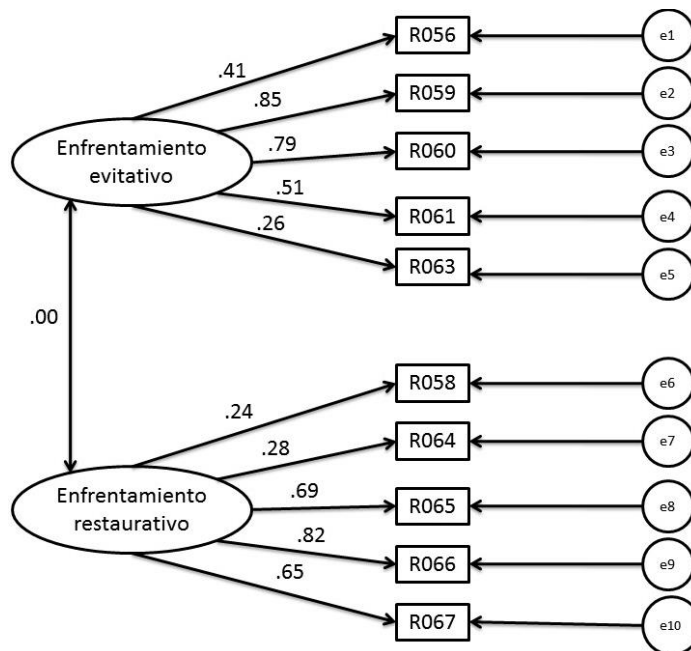
Tabla 28. Muestra el valor de los indicadores del AFC para los dos componentes de la quinta escala.

Modelo	RMSEA	SRMR	CFI
Enfrentamiento evitativo	0.08	0.07	0.96
Enfrentamiento restaurativo	0.07	0.03	0.95

Los índices de bondad de ajuste que se apreciaron fueron considerados buenos para ambos componentes al tomar en cuenta que el CFI en ambos casos es muy bueno el puntaje, 0.95 para el primer componente y 0.96 para el segundo, y aunque el puntaje de RMSEA (0.08 y 0.07) no es el ideal, se acepta por la buena puntuación ya antes mencionada del CFI. Cabe mencionar que el segundo componente obtuvo un SRMR más aproximado a lo ideal con el valor de 0.03.

Antes de haber retirado el reactivo número 62 del primer componente de la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo restaurativo) se obtuvieron los siguientes puntajes en los índices de bondad de ajuste para el componente en cuestión: CFI=0.88, RMSEA=0.13, SRMR=0.72. En el segundo componente, el reactivo que fue expulsado es el 57. Antes de excluir dicho reactivo los valores de los índices de bondad de ajuste fueron: CFI=0.64, RMSEA=0.23, SRMR=0.12. Aludiendo a los valores que se obtuvieron incluyendo los reactivos 62 para el primer componente y el 57 para el segundo componente se notifica la considerable diferencia que hay en los puntajes de los índices de bondad de ajuste cuando estos son expulsados.

Después se ejecutó el AFC pero ahora relacionando cada factor entre sí de la escala enfrentamiento del problema de conducta de los hijo (evitativo y restaurativo).



CMIN/DF=9.27, GFI=0.96, CFI=0.92, RMSEA=0.06, (LO 90=0.06, HI 90=0.07) SRMR=0.04
Figura 13. Modelo de medida con ajuste aceptable para el componente comunicación padres-hijos.

En el AFC con los factores relacionados de la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo) el reactivo que sobresalió por poseer la mayor carga factorial fue el número 59 “*Pienso que son acusaciones exageradas*” con el puntaje de 0.85, este reactivo obtuvo el mismo puntaje de carga factorial en el AFC para el componente de enfrentamiento evitativo y en los dos casos fue el más productivo. El reactivo menos productivo es el número 58 “*Procuro que se aleje del lugar y la situación donde tuvo los problemas*” con carga de 0.24 y al igual que el reactivo 59, este también obtuvo la misma carga factorial que en el AFC del segundo componente que es enfrentamiento restaurativo. Es importante mencionar que las cargas factoriales son similares cuando se compara con los AFC de cada componente en individual,

esto es debido a que la relación positiva que existe entre los factores de enfrentamiento evitativo y restaurativo es con un puntaje mínimo.

Tabla 29. Muestra el valor de los indicadores del AFC con los factores relacionados de la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo).

Modelo	RMSEA	SRMR	CFI
Enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo)	0.06	0.04	0.92

Los índices de bondad de ajuste que se obtuvieron al llevar a cabo el AFC con los factores relacionados fueron buenos pues el CFI alcanzado es de 0.92, el de RMSEA de 0.09 y el SRMR 0.04. Si bien, el puntaje de RMSEA es de 0.09 es aceptado pues el CFI es de 0.92 y el SRMR de 0.04.

Se sometieron a un análisis Rasch a los reactivos que conforman la escala “Enfrentamiento del problema de conducta de los hijos (evitativo y restaurativo)” donde se encontró que los 12 reactivos estaban dentro del rango del criterio establecido por el análisis Rasch. Al llevar a cabo el AFE se mostró que es una escala bidimensional al dividirse en dos componentes. Cada uno de los componentes está formado por seis reactivos. Se prosiguió con un segundo análisis Rasch para cada componente y se mostró que los seis reactivos que conforman el componente de enfrentamiento evitativo se encontraron dentro de los rangos establecidos por el análisis Rasch, al igual que en el componente de enfrentamiento restaurativo, donde se conservaron los seis reactivos. El AFC arrojó los índices de bondad de ajuste para la escala, los cuales fueron considerados como buenos para ambos componente, el CFI en ambos casos

presentó un buen puntaje de 0.95 para el primer componente y 0.96 para el segundo con un RMSEA de 0.08 y 0.07 respectivamente el cual no es el ideal pero se acepta por la buena puntuación del CFI.

El primer componente obtuvo un CFI de 0.88. RMSEA de 0.13 y SRMR de 0.72, mientras que el segundo componente obtuvo un CFI de 0.64, RMSEA de 0.23 y un SRMR de 0.12

6.6. Contraste de los factores con la variable a través de los análisis estadísticos t de Student y ANOVA.

Se llevó a cabo la prueba estadística t de Student para contrastar hipótesis de diferencia y semejanza de medias entre los factores dicotómicos y cada uno de los componentes subyacentes de cada escala que se han visto. También se realizó análisis de varianza ANOVA para hacer relación de datos estadísticos entre los factores que son politómicos y elaborar contraste de hipótesis.

Tabla 30. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos.

Factor	Opción de respuesta	Media	Desviación estándar	t
Turno	Matutino	4.52	0.50	3.04*
	Vespertino	4.44	0.54	
¿Ha ido al museo en el último año?	Si	4.60	1.99	2.48*
	No	4.45	2.12	
¿Ha ido a eventos deportivos en el último año?	Si	3.03	2.13	3.29*
	No	2.79	2.02	
¿Hay libros en casa además de los de la escuela?	Si	4.53	2.02	3.75*
	No	4.31	2.12	

*p<0.5

El componente padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos se relacionó con cuatro factores. El que presentó la mayor relación significativa es el factor “¿Hay libros en casa además de los de la escuela? Con un valor de t de 3.759 y opciones de respuesta Si (M=4.31, DS=2.02) y No (M=4.31, D.S.=2.12), mientras que el factor que presenta la relación de t más baja fue “¿Ha ido al museo en el último año? Donde el valor de t fue de 2.488 y sus opciones de respuesta fueron Si (M=4.60 y D.S.=1.99) y No (M=4.45 y D.S.=2.12).

Tabla 31. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación.

Factor	Opción de respuesta	Media	Desviación estándar	t
Genero	Hombre	4.44	0.53	-3.7*
	Mujer	4.54	0.48	
¿Ha ido al cine en el último año?	Si	4.53	0.49	3.82*
	No	4.40	0.57	
¿Ha ido al teatro en el último año?	Si	4.56	0.46	2.02*
	No	4.47	0.52	
¿Ha ido al museo en el último año?	Si	4.60	0.41	4.67*
	No	4.45	0.54	
¿Ha ido a ferias o exposiciones en el último año?	Si	4.53	0.48	2.61*
	No	4.45	0.55	
¿Cuenta con internet en casa?	Si	4.53	0.48	2.46*
	No	4.46	0.54	
¿Hay libros en casa además de los de la escuela?	Si	4.56	0.46	5.85*
	No	4.35	0.60	

*p<.05

En el componente padres en comunicación con sus hijos en el hogar para su educación se encontró relación con seis factores donde la relación significativa más fuerte fue con el factor “¿Hay libros en casa además de los de la escuela? Con un valor de t de 5.852 y con opciones de respuesta Si (M=4.56 Y D.S.=0.46) y No (M=4.35 y D.S.=0.60), por otro lado el factor con la menor relación significativa

fue “¿Ha ido al teatro en el último año? Con un valor de t de 2.027, con opciones de respuesta Si (M=4.56 y D.S.=0.46) y No (M=4.47 y D.S.=0.52).

Tabla 32. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente actividades escolares que promueven la convivencia con los padres.

Factor	Opción de respuesta	Media	Desviación estándar	T
Turno	Matutino	2.91	1.14	1.35*
	Vespertino	2.83	1.12	
¿Ha recibido tratamiento psicológico y/o psiquiátrico?	Si	2.66	1.09	-2.1*
	No	2.88	1.14	
¿Hay libros en casa además de los de la escuela?	Si	2.92	1.12	3.49*
	No	2.68	1.17	
¿Ha estado preso? (Padre)	Si	2.96	1.14	0.52*
	No	2.89	1.13	

*p<.05

El componente actividades escolares que promueven la convivencia con los padres se relacionó con tres factores donde la relación más significativa fue con el factor “¿Hay libros en casa además de los de la escuela?” con respuestas de Si (M=2.92 y D.S.=1.12) y No (M=2.68 y D.S.=1.17). El factor con menor significancia fue “¿Ha recibido tratamiento psicológico y/o psiquiátrico?” Con respuestas de Si (M=2.66 y D.S.=1.09) y No (M=2.88 y D.S.=1.14) con valor t de -2.1.

Tabla 33. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente actividades escolares que involucran la participación social de los padres.

Factor	Opción de respuesta	Media	Desviación estándar	T
Turno	Matutino	2.95	1.14	-
	Vespertino	2.96	1.12	0.04*
¿Ha recibido tratamiento psicológico y/o psiquiátrico?	Si	2.68	1.10	-2.9*
	No	2.97	1.11	
¿Hay libros en casa además de los de la escuela?	Si	3.00	1.12	1.81*
	No	2.87	1.17	
¿Ha estado preso? (Padre)	Si	2.92	1.03	-0.5*
	No	3.00	1.11	
¿Ha estado presa? (Madre)	Si	3.28	1.03	1.41*
	No	2.96	1.12	

*p<.05

En el componente actividades escolares que involucran la participación social de los padres se encontró relación con cinco factores donde la relación significativa más fuerte fue con el factor “¿Hay libros en casa además de los de la escuela?” cuyas opciones de respuesta son Si (M=3.00 y D.S.=1.12) y No (M=2.87 y D.S.=1.17) siendo el valor de t de 1.81, mientras que el factor con la menor relación significativa fue “¿Ha recibido tratamiento psicológico y/o psiquiátrico?” Con un valor de t de -2.9 y opciones de respuesta de Si (M=2.68 y D.S.=1.10) y No (M=2.97 y D.S.=1.11).

Tabla 34. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student de la escala de control y promoción de las habilidades sociales.

Factor	Opción de respuesta	Media	Desviación estándar	t
Turno	Matutino	4.49	0.55	3.19*
	Vespertino	4.40	0.55	
¿Ha ido al cine en el último año?	Si	4.53	0.51	5.69*
	No	4.31	0.64	
¿Hay libros en casa además de los de la escuela?	Si	4.50	0.51	3.54*
	No	4.37	0.61	

*p<.05

En escala de control y promoción de las habilidades sociales se encontró relación con tres factores donde la relación significativa más fuerte fue con el factor “¿Ha ido al cine en el último año?” con un valor de t de 5.69 y cuyas opciones de respuesta son Si (M=4.53 y D.S.=0.51) y No (M=4.31 y D.S.=0.64), mientras que el factor con la menor relación significativa fue “Turno” con opciones de respuesta de Matutino (M=4.49 y D.S.=0.55) y Vespertino (M=4.40 y D.S.=0.55) cuyo valor de t es de 3.19.

Tabla 35. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente enfrentamiento directo.

Factor	Opción de respuesta	Media	Desviación estándar	t
¿Ha ido al cine en el último año?	Si	4.36	0.68	3.45*
	No	4.21	0.74	
¿Ha ido al museo en el último?	Si	4.22	0.63	3.19*
	No	4.27	0.73	
¿Ha ido a ferias o exposiciones en el último año?	Si	4.42	0.63	4.15*
	No	4.25	0.75	
¿Ha ido a eventos deportivos en el último año?	Si	4.38	0.66	2.73*
	No	4.27	0.75	
¿Hay libros en casa además de los de la escuela?	Si	4.41	0.63	6.15*
	No	4.12	0.80	

*p<.05

En el de componente enfrentamiento directo la relación se presentó con 5 factores, siendo el factor “¿Hay libros en casa además de los de la escuela?” el que muestra la relación significativa más fuerte con un valor de t de 6.151, con dos opciones de respuesta, siendo estas Si (M=4.41 y D.S.=0.63) y No (M=4.12 y D.S.=0.80). El factor menos significativo fue “¿Ha ido a eventos deportivos en el último año?”, con opciones de respuesta Si (M=4.38 y D.S.=0.66) y No (M=4.27 y D.S.=0.75).

Tabla 36. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente enfrentamiento emotivo.

Factor	Opción de respuesta	Media	Desviación estándar	t
¿Ha asistido a clases especiales?	Si	3.95	0.94	-2.8*
	No	4.25	0.81	
¿Ha recibido tratamiento psicológico y/o psiquiátrico?	Si	3.95	0.94	-2.8*
	No	4.25	0.81	
¿Ha ido al museo en el último año?	Si	4.24	0.89	0.66
	No	4.20	0.83	
¿Ha ido a ferias o exposiciones en el último año?	Si	4.30	0.81	2.73*
	No	4.18	0.83	
¿Cuánta con computadora en casa?	Si	4.27	0.80	2.33*
	No	4.15	0.85	
¿Cuenta con internet en casa?	Si	4.28	0.81	2.36*
	No	4.18	0.83	
¿Hay libros en casa además de los de la escuela?	Si	4.28	0.80	3.52*
	No	4.10	0.84	
¿Ha estado preso? (Padre)	Si	3.95	0.95	-3.1*
	No	4.32	0.74	

*p<0.5

Para el componente enfrentamiento emotivo se encontró relación con siete factores donde el factor con el valor más significativo fue “¿Hay libros en casa además de los de la escuela?” con un valor de t de 3.52 y opciones de respuesta de Si (M=4.28 y D.S.=0.80) y No (M=4.10 y D.S.=0.84), por otra parte, el factor que resulto menos significativo, con el valor de t más bajo fue “¿Ha ido al museo en el último año?”, donde dicho valor fue de 0.66 y sus opciones de respuesta fueron Si (M=4.24 y D.S.=0.89) y No (M=4.20 y D.S.=0.83).

Tabla 37. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente enfrentamiento evitativo.

Factor	Opción de respuesta	Media	Desviación estándar	t
¿Ha ido al cine en el último año?	Si	2.46	0.44	-
	No	2.52	0.43	2.41*
¿Cuenta con computadora en casa?	Si	2.45	0.43	-
	No	2.55	0.47	3.50*
¿Hay libros en casa además de los de la escuela?	Si	2.46	0.44	-
	No	2.54	0.43	2.92*

*p<.05

El componente enfrentamiento evitativo presenta relación con tres factores, siendo el factor “¿Cuenta con computadora en casa?” el que presenta una relación significativa mayor con un valor de t de 3.503 teniendo como opciones de respuesta Si (M=2.45 y D.S.=0.43) y No (M=2.55 y D.S.=0.47). Por otro lado, el factor que presenta el valor de t menos significativo fue “¿Hay libros en casa además de los de la escuela?” con -2.923, presentando las opciones de respuesta Si (M=2.46 y D.S.=0.44) y No (M=2.54 y D.S.=0.43).

Tabla 38. Muestra los resultados significativos de la prueba t de Student del componente enfrentamiento restaurativo.

Factor	Opción de respuesta	Media	Desviación estándar	t
Genero	Hombre	3.66	0.38	2.59*
	Mujer	3.61	0.39	
¿Ha ido al cine en el último año?	Si	3.65	0.37	2.85*
	No	3.58	0.41	
¿Hay libros en casa además de los de la escuela?	Si	3.66	0.36	3.71*
	No	3.56	0.44	

*p<.05

Este componente enfrentamiento restaurativo presenta una relación con tres factores. El factor que presenta la relación significativa más notable fue “¿Hay libros en casa además de los de la escuela?” con un valor de t de 3.714 y opciones de respuesta de Si (M=3.66 y D.S.=0.36) y No (M=3.56 y D.S.=0.44), mientras que el factor que presenta la relación menos notable fue genero con un valor de t de 2.599 y cuyas opciones de respuesta fueron Hombre (M=3.66 y D.S.=0.38) y Mujer (M=3.61 y D.S.=0.39).

Ahora se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis de varianza con la prueba estadística ANOVA para aquellos reactivos politómicos.

Tabla 39. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de los padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.

Variable	1		2		3		4		5		6		F	P
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
¿A su hijo le gusta la escuela?	4.2	2.0	4.4	2.0	4.5	1.9	4.6	2.0					10.7	0.00
¿Cuántas horas dedica su hijo a ver TV?	4.5	2.0	4.4	1.9	4.	2.0	4.4	2.1					5.8	0.001
Ingreso mensual familiar	3.1	2.0	3.0	2.0	2.9	1.0	2.8	2.1					2.9	0.033
¿Cuál es el último nivel de estudios concluido de la madre?	4.2	1.8	4.4	2.0	4.4	2.0	4.5	2.0	4.5	1.9	4.4	2.2	3.1	0.008
Veces consumo de alcohol madre	4.3	2.0	4.1	2.1	4.2	2.1							3.5	0.030

p<.05. Hijo gusta escuela (1=Casi nada 2=Mas o menos 3=Bastante 4=Mucho), Horas al día hijo ve TV (1=0 a 1 hora 2=2 horas 3=3 horas 4=4 o más horas), Ingreso mensual familiar (1=0 a 3,200 2=3,300 a 4800 3=5,000 a 7,800 4=8,000 a 50,000), Último nivel de estudio madre (1=Ninguno 2=Primaria 3=Secundaria 4=Bachillerato 5=Técnico 6=Profesional), Veces consumo alcohol al mes Madre (1=0 veces 2=1 vez 3=2 veces o más).

El componente denominado como los padres en comunicación con la escuela para la educación de sus hijos presentó significancia con cinco factores, dichos factores son el gusto por la escuela del hijo (casi nada v.s. mucho), horas para ver televisión (0 -1 hora v.s. 4 o más horas), ingreso mensual (0 a 3200 v.s. 8000 a 50000), nivel de estudios de la madre (ninguno vs profesional) y consumo de alcohol de la madre (0 veces v.s. 2 veces o más). El valor de F más alto que se encontró entre los factores fue el perteneciente a “¿A su hijo le gusta la escuela?” con un valor de 10.72 presentando una Post-Hoc entre las maneras de responder “más o menos” ($m=4.40$, $DS=2.05$) con “bastante” y “mucho”, mientras que el más bajo fue el perteneciente a “Ingreso mensual aproximado” con 2.91 sin que se

observaran diferencias en la Post-Hoc.

Tabla 40. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de los padres en comunicación con sus hijos en el hogar y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.

Variable	1		2		3		4		5		6		F	P
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
¿A su hijo le gusta la escuela?	4.2	0.7	4.4	0.5	4.5	0.5	4.6	0.4					20.60	0.000
Su hijo vive con	4.5	0.4	4.4	0.5	4.1	0.7	4.4	0.5	4.4	0.4	4.4	0.5	3.60	0.003
¿Cuántas horas dedica su hijo a estudiar?	4.4	0.4	4.5	0.02	4.6	0.4	4.6	0.4					3.50	0.014
¿Cuántas horas dedica su hijo a ver TV?	4.5	0.4	4.4	0.5	4.5	0.4	4.4	0.5					5.20	0.001
Asistencia al cine	4.4	0.5	4.5	0.5	4.4	0.4	4.5	0.4					3.50	0.014

p<.05. Hijo gusta escuela (1=Casi nada 2=Mas o menos 3=Bastante 4=Mucho), Su hijo vive con (1=Ambos padres, 2=Madre, 3=Padres, 4=Padre o padre con su pareja 5=Madre con su pareja 6=Padres y abuelos), Horas al día hijo estudio (1=0 a 1 hora 2=2 horas 3=3 horas 4=4 o más horas), Horas al día hijo ve TV (1=0 a 1 hora 2=2 horas 3=3 horas 4=4 o más horas), Asistencia al cine (1=0 a 1 vez veces 2=2 veces 3=3 veces 4=4 o más veces).

El componente padres en comunicación con sus hijos en casa para su educación es significativo con cinco factores, los cuales son: el gusto de su hijo por la escuela (casi nada v.s. mucho), con quiénes vive su hijo (ambos padres v.s. abuelos u otros familiares), las horas que estudia (0-1 hora v.s. 4 o más horas), las que ve televisión (0-1 hora v.s. 4 o más horas) y cuántas veces ha ido al cine (0 o 1 vez v.s. 4 o más veces). El valor más alto en F le pertenece al factor “¿A su hijo le gusta la escuela?” con 20.64, donde existió una diferencia entre los niveles del factor significativo en la Post-Hoc que fueron los de “casi nada” ($m=4.29$, $DS=0.74$) con “mucho” ($m=4.63$, $DS=0.44$) , mientras que el factor con el valor más bajo es

“¿Cuántas horas dedica al día su hijo a estudiar?” con 3.52 existiendo diferencia entre “3 horas” ($m=4.61$, $DS=0.40$) con “0-1 hora” y “2 horas” en el Post-Hoc.

Tabla 41. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de actividades escolares que promueven la convivencia con los padres y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.

Variable	1		2		3		4		F	P
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
¿A su hijo le gusta la escuela?	2.7	2.1	2.7	1.1	2.9	1.1	3.0	1.1	7.22	0.000
¿Cuántas horas dedica su hijo a estudiar?	2.7	1.1	2.8	1.0	3.0	1.1	3.1	1.1	3.18	0.023
Asistencia al cine	2.6	1.1	2.9	1.1	2.7	1.0	2.7	1.1	3.58	0.014

$p < .05$. Hijo gusta escuela (1=Casi nada 2=Mas o menos 3=Bastante 4=Mucho), Horas al día hijo estudio (1=0 a 1 hora 2=2 horas 3=3 horas 4=4 o más horas), Asistencia al cine (1=0 a 1 vez veces 2=2 veces 3=3 veces 4=4 o más veces).

El componente llamado actividades escolares que promueven la convivencia con los padres resultó significativo con tres factores, los cuales son: El gusto del hijo por la escuela (casi nada v.s. mucho), cuantas horas estudia (0-1 hora v.s. 4 o más horas) y las veces que ha ido al cine (0 a 1 vez v.s. 3 o más veces), de los cuales el factor con valor de F más elevado fue “¿A su hijo le gusta la escuela? Con 7.22, mientras que el valor más bajo le correspondió al factor “¿Cuántas horas al día dedica su hijo a estudiar?” con 3.18. No se encontraron diferencias significativas en el Post-Hoc.

Tabla 42. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de actividades escolares que involucran la participación social de los padres y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.

Variable	1		2		3		4		5		6		F	P
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
¿A su hijo le gusta la escuela?	2.7	1.2	2.8	1.1	2.9	1.0	3.0	1.1					6.01	0.000
Su hijo vive con	3.0	1.1	2.7	1.1	2.7	1.1	2.9	1.0	3.0	0.9	3.0	1.0	2.85	0.014
¿Cuántas horas dedica su hijo a estudiar?	2.8	2.3	2.9	1.0	3.1	1.0	3.2	1.0					3.90	0.009
Ingreso mensual familiar	3.1	1.1	3.0	1.0	2.9	1.1	2.8	1.0					4.97	0.002
Asistencia al cine	2.8	1.1	3.0	1.1	2.7	1.0	2.7	2.7					3.43	0.17

p<.05. Hijo gusta escuela (1=Casi nada 2=Mas o menos 3=Bastante 4=Mucho), Horas al día hijo estudio (1=0 a 1 hora 2=2 horas 3=3 horas 4=4 o más horas), Su hijo vive con (1=Ambos padres, 2=Madre, 3=Padres, 4=Padre o padre con su pareja 5=Madre con su pareja 6=Padres y abuelos), Asistencia al cine (1=0 a 1 vez veces 2=2 veces 3=3 veces 4=4 o más veces) Ingreso mensual familiar (1=0 a 3,200 2=3,300 a 4800 3=5,000 a 7,800 4=8,000 a 50,000).

Se encontró una relación significativa entre el componente actividades escolares que involucran la participación social de los padres con cinco factores, los cuales son: el gusto del hijo por la escuela (casi nada v.s. mucho), con quiénes vive el hijo (ambos padres v.s. padres y abuelos), cuántas horas estudia (0-1 hora v.s. 4 o más horas), ingreso mensual (0 a 3200 v.s. 8000 a 50000) y, las veces que ha ido al cine (0 a 1 vez v.s. 3 o más veces). El factor con valor de F más elevado fue “¿A su hijo (a) le gusta la escuela?” con 6.0, por otro lado, el factor que presentó el valor de F más bajo fue “¿Su hijo vive con?” con 2.8.

Tabla 43. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de la escala de control y promoción de las habilidades sociales y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.

Variable	1		2		3		4		5		6		F	P
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
¿A su hijo le gusta la escuela?	4.4	0.6	4.3	0.5	4.5	0.5	4.6	0.4					19.74	0.000
¿Cuál es el último nivel de estudios concluido de la madre?	4.2	0.7	4.4	0.5	4.4	0.5	4.4	0.5	4.5	0.5	4.6	0.4	2.78	0.017
¿Cuántas veces en el último mes consumió alcohol? (Madre)	8.2	2.0	7.8	2.1	7.4	2.1							3.82	0.022

p<.05. Hijo gusta escuela (1=Casi nada 2=Mas o menos 3=Bastante 4=Mucho), Último nivel de estudio madre (1=Ninguno 2=Primaria 3=Secundaria 4=Bachillerato 5=Técnico 6=Profesional), Veces consumo alcohol al mes Madre (1=0 veces 2=1 vez 3=2 veces o más).

En la escala de control y promoción de las habilidades sociales se encontró relación significativa con tres factores, siendo estos los siguientes: gusto por la escuela del hijo (Más o menos v.s. Mucho), el nivel de estudios de la madre (Secundaria v.s. Profesional), consumo de alcohol de la madre (Sin diferencias significativas). El valor de F más alto presentado fue del factor “¿A su hijo le gusta la escuela?” con 19.74 mostrando una Post-Hoc entre las maneras de responder “más o menos” con “mucho”, mientras que el valor más bajo le perteneció al factor “¿Cuál es el último nivel de estudios concluido de la madre?” con 2.78 con diferencias en Nunca y a veces.

Tabla 44. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de enfrentamiento directo y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.

Variable	1		2		3		4		5		6		F	P
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
¿A su hijo le gusta la escuela?	4.2	0.7	4.1	0.7	4.3	0.6	4.5	0.6					19.60	0.000
Su hijo vive con	4.3	0.6	4.1	0.7	4.1	0.8	4.3	0.6	4.3	0.6	4.2	0.6	6.90	0.000
¿Cuántas horas dedica su hijo a estudiar?	4.2	0.7	4.3	0.6	4.5	0.6	4.5	0.5					8.80	0.000
¿Cuántas horas dedica su hijo a ver TV?	4.4	0.6	4.3	0.6	4.3	0.6	4.1	0.7					5.80	0.001

p<.05. Hijo gusta escuela (1=Casi nada 2=Mas o menos 3=Bastante 4=Mucho), Su hijo vive con (1=Ambos padres, 2=Madre, 3=Padres, 4=Padre o padre con su pareja 5=Madre con su pareja 6=Padres y abuelos), Horas al día hijo estudio (1=0 a 1 hora 2=2 horas 3=3 horas 4=4 o más horas), Horas al día hijo ve TV (1=0 a 1 hora 2=2 horas 3=3 horas 4=4 o más horas).

Se obtuvo una relación significativa entre el componente enfrentamiento directo con cuatro factores, los cuales son: el gusto de sus hijos por la escuela (casi nada v.s. mucho), con quién vive (ambos padres v.s. padres y abuelos), cuántas horas estudia (0-1 hora v.s. 4 o más horas) y cuántas horas ve la televisión (0-1 hora v.s. 4 o más horas), siendo el factor “¿A su hijo le gusta la escuela?” el que presenta el valor de F más alto con 19.63 donde hubo una diferencia significativa en el Post-Hoc entre los niveles del factor “más o menos” y “mucho” ($m=4.16$, $DS=0.73$ y $m=4.50$, $DS=0.63$), por otro lado, el valor de F más bajo fue el obtenido por el factor “¿cuántas horas dedica su hijo a ver televisión” con 5.8 sin haber obtenido diferencias significativas en la Post-Hoc.

Tabla 45. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de enfrentamiento emotivo y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.

Variable	1		2		3		4		5		6		F	P
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Cantidad de personas que viven en la casa	3.9	0.9	4.3	0.7	4.2	0.7	4.3	0.7	4.1	0.8			10.76	0.000
¿A su hijo le gusta la escuela?	4.4	0.6	4.3	0.5	4.5	0.5	4.4	0.4					10.60	0.000
Su hijo vive con	4.3	0.6	3.7	1.0	3.6	1.0	4.4	0.6	4.1	0.8	1.0	0.9	39.90	0.000
Ingreso mensual familiar	4.0	0.9	4.2	0.7	4.2	0.7	4.3	0.7					7.70	0.000

p<.05. Hijo gusta escuela (1=Casi nada 2=Mas o menos 3=Bastante 4=Mucho), Su hijo vive con (1=Ambos padres, 2=Madre, 3=Padres, 4=Padre o padre con su pareja 5=Madre con su pareja 6=Padres y abuelos), Cantidad de personas que viven en la casa (1=1 a 3 personas, 2= 4 personas, 3= 5 personas, 4= 6 personas, 5= 7 o más personas), Ingreso mensual familiar (1=0 a 3,200 2=3,300 a 4800 3=5,000 a 7,800 4=8,000 a 50,000).

El componente designado como enfrentamiento emotivo padre-hijo resultó significativo con cuatro factores, los cuales son: la cantidad de personas que viven en casa (1 a 3 personas v.s. 7 o más personas), el gusto del hijo por la escuela (casi nada v.s. mucho), con quiénes vive el hijo (ambos padres v.s. padres y abuelos) y el ingreso mensual (0 a 3200 v.s. 8000 a 50000), siendo el factor “Su hijo vive con” el de valor de F más elevado con 39.99, mientras que el valor más bajo le pertenece al factor “Ingreso mensual familiar” con 7.7. No se encontraron diferencias en las pruebas Post-Hoc.

Tabla 46. Resultados de la prueba ANOVA para la variable de enfrentamiento evitativo y los factores politómicos que resultaron estadísticamente significativos.

Variable	1		2		3		4		5		6		F	P
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
¿A su hijo le gusta la escuela?	2.5	0.5	2.5	0.4	2.4	0.4	2.4	0.4					3.6	0.013
Ingreso mensual familiar	2.5	0.4	2.5	0.4	2.4	0.4	2.4	0.4					6.6	0.000
¿Cuál es el último nivel de estudios concluido de la madre?	2.5	0.5	2.5	0.4	2.5	0.4	2.4	0.4	2.4	0.4	2.4	0.4	3.6	0.003

p<.05. Hijo gusta escuela (1=Casi nada 2=Mas o menos 3=Bastante 4=Mucho), Ingreso mensual familiar (1=0 a 3,200 2=3,300 a 4800 3=5,000 a 7,800 4=8,000 a 50,000), Último nivel de estudio madre (1=Ninguno 2=Primaria 3=Secundaria 4=Bachillerato 5=Técnico 6=Profesional).

El componente llamado enfrentamiento evitativo padre-hijo tiene relación significativa con los siguientes tres factores: el gusto de sus hijos por la escuela (más o menos v.s. mucho), ingreso mensual (0 a 3200 v.s. 8000 v.s. 50000) y el último nivel de estudios de la madre (ninguno v.s. profesional). El factor que presenta el valor de F más elevado fue “Ingreso mensual aproximado” donde existe diferencia significativa en la Post-Hoc entre los niveles del factor significativo de “8000-50,000” ($m=2.40$; $d.s.=0.41$) con “0-3200” y “3300-4800”, mientras que el valor más bajo se presentó en el factor “¿Cuál es el último nivel de estudios concluido de la madre?” con el puntaje 3.6 en donde no se encontraron diferencias significativas en la Post-Hoc.

7. DISCUSIÓN

Las interacciones interfamiliares son importantes como factor protector para el comportamiento con los semejantes, caracterizado por una comunicación eficiente, un buen nivel de recreación y calidad de las interacciones (Velázquez, Pedrosa, Morales y Chaparro 2002). El número de libros en casa podría ser un indicador de patrimonio educativo de los padres, de su imaginario sobre la escuela como fuente de dinámica social. Teberosky y Tolchinsky (1992) concluyen que los niños de ambientes alfabetizados desarrollan conocimientos precoces sobre las propiedades de la lengua escrita y esto conlleva a una comunicación efectiva, en este caso, entre los padres y su hijo.

Así, cobra sentido del por qué el factor de la presencia o ausencia de libros en casa se relaciona con la mayoría de las variables. Al contar con libros en casa es probable que se propicie un hábito de lectura y así la formación de una comunicación efectiva. “¿A su hijo (a) le gusta la escuela?” es el factor que más influye en todos los componentes.

La crianza debiera estar orientada a establecer el gusto por actividades académicas así como lo refieren Barudy y Dantagnan (2005) que la organización familiar, adquisición temprana de actitudes, comunicación familia-escuela, involucramiento de la familia y códigos culturales de la familia y escuela son factores que forman desde temprana edad la relación padres-hijos-escuela.

Resulta influyente el gusto por la escuela en las dimensiones de la comunicación padres-hijos y padres-escuela y el enfrentamiento directo ya que intentan explicar la relevancia que existe en la relación padres-hijos-escuela (Valdés, Yañez y Carlos, 2013) y el reconocimiento de conducta del hijo (Dost y Yagmurlu, 2008) afectando la percepción de convivencia escolar.

Los factores *“Su hijo vive con”, “Ingreso mensual aproximado”* y *“Último nivel de estudios terminado de la madre”* son los más influyentes por su significancia. Según Pérez, Rodríguez y Fernández (2009) importa el análisis del estatus socioeconómico en relación con el comportamiento del hijo y los lugares de desarrollo siendo la escuela y hogar los lugares importantes.

El nivel socioeconómico y posición social del estudiante depende del ingreso monetario que tengan los padres y también depende del nivel de estudios terminados de los padres. Hoffman (1995) plantea que la mayoría de las familias, el padre es adquirente de un ingreso monetario. Las familias en donde la madre también tiene estudios profesionales, su nivel socioeconómico es alto puesto que existe un ingreso mayor. Esto explicaría la relevancia del factor del ingreso mensual, nivel de estudios de la madre y el de las personas que vivan con el hijo.

Otra variable importante a la que hay que hacer mención es la del turno. 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, son 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 mencionan 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 socioeconomía, conducta, rendimiento académico, entre otras. Lo que nos menciona García, Navarro y Guzmán (2007) es relevante con relación a este punto ya que nos habla sobre el tipo de alumnos que se encuentran en el turno vespertino y como difieren de los del turno matutino, dichas diferencias se encuentran en la conducta, rendimiento académico y estatus socioeconómico. Se concluye que los niños con familias que tienen un estatus socioeconómico estable y buen rendimiento académico regularmente 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) menciona describiéndolos como características compartidas por los niños agresores en las escuelas y cómo se ha dicho por los autores Pastoreli, *et. al.* (2001), Bandura (1986, 1989, 1999) y Zurdo y Gordobil (2013) 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, entre otros factores, 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.

Palacios y Rodrigo (1998) y MacCoby y Martín (1983) concuerdan en que la crianza es fundamental para el desarrollo de los niños e implica la satisfacción de bienes básicos, adquisición de actitudes, normas y valores. Además, cobra relevancia el que los padres estén pendientes de los hijos en cada etapa del desarrollo y formación, lo cual contribuye a que tengan una vida saludable.

Entonces, la crianza por parte de los padres debiera estar orientada a fomentar y establecer un gusto por las actividades académicas del hijo así como lo dicen Barudy y Dantagnan (2005) que la organización familiar, la adquisición temprana de actitudes como motivaciones, la comunicación familia-escuela, involucramiento de la familia en las tareas escolares y la articulación entre los códigos culturales de la familia y escuela son factores que ayudan a la formación desde temprana edad entre padres-hijos-escuela. Esta formación involucra los aspectos socioculturales, desde el saber de los padres de cómo se relaciona su hijo con sus compañeros, profesores y otras autoridades escolares hasta cuál es su desempeño.

Se dice que sólo es posible cambiar percepciones, actitudes y comportamientos de padres y educadores a través de una intensificación de las relaciones de trabajo y comunicación entre ambos.

Cabe destacar la importancia sobre la naturaleza de los reactivos que se encuentran en la escala de enfrentamiento del problema de conducta de los hijos y analizar el por qué los reactivos se han conjuntado de dicha manera al realizar los análisis y específicamente el AFE ya que si observamos los reactivos que conforman la subescala de enfrentamiento evitativo, encontramos reactivos como el 62 “Impongo castigos físicos” (que fue expulsado por desaconsejar los índices de bondad de ajuste en a la hora de llevar a cabo el AFC) y el reactivo 63 “lo castigo verbalmente gritándole o diciéndole cosas ofensivas” que se diferencian de los otros reactivos que conglomeran dicha subescala pues pareciera ser que estos otros reactivos tienen otro sentido. Por mencionar unos ejemplos tenemos los siguientes reactivos: 56 “No le doy mucha importancia, son cosas de la edad” y “Pienso que son acusaciones exageradas”, como se dijo anteriormente, pareciera que estos reactivos se dirigen a otro sentido diferente y “más” acorde al concepto de evitación, no obstante, ya se ha dicho en otras investigaciones (Barreda, 2012; Elder y Parker, 1990) que el tipo de conductas que se contextualizan en los reactivos 62 y 63 pueden ser conductas de evitación puesto que no se está enfrentando al problema en sí.

8. CONCLUSIONES

La medida en este trabajo se desarrolló a partir de otros instrumentos ya existentes basados en la literatura. Este instrumento se organizó para obtener varios datos de factores que se ven involucrados a los comportamientos de los padres y la percepción de ellos mismos de cómo se relacionan en varios aspectos con las escuelas. Se descartaron varios reactivos en general de toda la escala puesto que así lo iban sugiriendo los análisis que se realizaron según la TRI obteniendo un instrumento confiable de 51 reactivos consistentes, sin embargo, para poder conformar un instrumento que sea más sólido sobre percepción de padres en cuanto a violencia escolar, es necesaria una recopilación mayor de información proveniente de estos, ya que al realizarse los análisis pertinentes para la conformación de un instrumento, en este caso el Análisis Rasch, Análisis Factorial Exploratorio y Análisis Factorial Confirmatorio una gran cantidad de información se encontró excluida por los resultados obtenidos para cada reactivo. Al ser descartados reactivos de una escala la cantidad de información con la que se cuenta para obtener resultados es menor. Se podría seguir realizando investigaciones respecto al tema para poder agregar información en base a reactivos con el fin de que estos, en conjunto con los de las escalas ya presentadas, mejoren la varianza explicada del instrumento para que este sea más consistente.

Pocas son las herramientas existentes para poder obtener información sobre la percepción de los padres acerca del fenómeno que hoy en día es muy

concurrente y persistente en los contextos escolares y con mayor incidencia en las escuelas secundarias (Instituto Aguascalientense de las Mujeres, 2011), dicho fenómeno es el que está socialmente etiquetado como *bullying* que es una práctica violenta que se lleva a cabo en dichos contextos (Olweus, 2001; Jensen, Joseng y Lera, 2007; Davis y Davis, 2008). La herramienta más utilizada para recopilar información sobre la percepción de los padres con respecto a este fenómeno es por medio de una entrevista o a través de algún formato ya prefabricado para obtener datos generales. Otro punto importante es que las escuelas suelen impartir algún taller o curso a los padres sobre la temática en cuestión con la intención de hacer una rehabilitación, es decir, se busca corregir el problema ya existente de este tipo de violencia en la escuela por medio de los padres pero esto siempre termina siendo un taller o curso de promoción o quizá prevención puesto que no se obtiene información basta de la percepción de los padres para que se puede llevar a cabo un taller o curso eficiente en donde se capacite a los padres en base a las necesidades que se pudieran detectar a partir de una eficaz recopilación de datos.

Partiendo de lo que exponen Navarro y Guzmán (2007), resulta pertinente hacer mención sobre la diferencia de los turnos de la escuela, no se puede impartir un curso o taller en el turno matutino y este mismo impartirlo en el turno vespertino ya que existen características que diferencian a la población del turno matutino a la del vespertino y por consecuencia, se tienen diferentes necesidades y déficits que atender.

Por lo anteriormente dicho, resulta conveniente la validación de un instrumento como el que se ha revisado en este trabajo ya que este está dirigido a la recolecta de datos sobre la perspectiva de los padres en relación a los factores que se vinculan con aquellas variables que se encuentran dentro del tipo de violencia que se da lugar en las escuelas pues así la obtención de datos se hace más precisa y de una manera confiable para poder interpretar y detectar los déficit en la población para posteriormente actuar sobre estos de manera eficaz en donde se pudieran incluir variables destacadas en este trabajo como la obtención de libros para el hogar (otros que no sean los académicos), fomentar la crianza para crear el gusto del hijo por la escuela, entre otras más.

Está claro que el factor “padres” no es el único factor que participa dentro del fenómeno del *bullying*, existen más actores con igual importancia como lo son el profesorado de las escuelas, las autoridades de estas y el mismo alumno pero no deja de ser de mucha importancia dentro del mismo fenómeno ya que se ha expuesto en varias investigaciones que el tipo de relación de los padres con la escuela en la que su hijo acude y la relación estos con sus hijos con respecto a temáticas relacionadas con la escuela y con educación en general es muy influyente a como su hijo se va a desenvolver en los contextos escolares (Schneewind, 1999; Villarroel y Sánchez, 2002).

9. ALCANCES Y LIMITACIONES

Se obtuvieron alcances importantes en este trabajo tales como el de validar una medida de percepción de los padres con respecto a aquellos factores que se involucran en la problemática de la violencia escolar en las escuelas secundarias, sin embargo, así como se obtuvo este logro se pueden observar limitaciones puesto que al validar esta medida con esta muestra sólo resulta factible utilizarla en escuelas secundarias tanto públicas como técnicas y no es posible utilizarlo para aquellas secundarias privadas o las telesecundarias ya que las características de los sujetos que se encuentran inmersos en estos diferentes sistemas organizacionales no son compartidas con la de los sujetos que conformaron la muestra. Otra limitante es de que este estudio es retrospectivo, es decir, los datos obtenidos que los sujetos de la muestra refieren son con relación al pasado, lo ideal sería un estudio prospectivo en donde los datos se pudieran recopilar en tiempo real observando todos los factores involucrados en donde los padres serían entrevistados directamente por el equipo de trabajo y además que este estudio sea de tipo aleatorio y no por conglomerados.

La obtención de datos para una mejor muestra representativa pudo haber sido viable pero los recursos disponibles no fueron bastos. Los recursos con los que se contaron para llevar a cabo el estudio representaron una limitante para el desarrollo óptimo de este, no obstante, se pudieron obtener los suficientes datos para llevar a cabo diferentes análisis estadísticos y poder generar datos sobre los padres y su percepción de la violencia escolar lo cual es muy importante pues

como se revisó en el cuerpo de este trabajo, existen muy pocos datos sobre este tema en cuestión por lo que fue un alcance poder generar documentación para proseguir con futuras investigaciones.

En relación con los datos obtenidos en este trabajo se proponen las siguientes recomendaciones: a) Los padres debieran tener siempre libros en casa otros que no sean los de la escuela del hijo y fomentar el hábito de lectura a estos desde temprana edad para que vayan desarrollando una comunicación efectiva. b) Los padres deben asistir a la escuela de su hijo con regularidad sin necesidad de ser citados al plantel académico y de la misma manera asistir a eventos sociales organizados por dicho plantel pues de esta forma el hijo siente el apoyo de los padres. c) Los padres no deben de ignorar ni dejar pasar situaciones por las que el hijo esté pasando con respecto a la escuela, situaciones tales como una racha de mal promedio o si el hijo reporta sobre maestros o pares que le estén violentando. Los padres deben actuar con la institución educativa e involucrarse.

REFERENCIAS

Abell, N., Springer, D. y Kamata, A. (2009) *Developing and Validating Rapid Assessment Instruments*. New York: Oxford University.

Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Prácticas Educativas Familiares y Autoestima. *Psicothema*. 17. 1. 76-82.

Arias, B. (2008). Desarrollo de un Ejemplo de Análisis Factorial Confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales (pp-75-120). Salamanca: INICO.

Atorresi, H. F., Lozzia, G. S., Abal, F. J., Galibert, M. S. y Aguerri, M. E. (2009) Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos Básicos y Aplicaciones para la Medición de Constructos Psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. 19. 2. 179-188.

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.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los Buenos Tratos a la Infancia. Parentalidad, Apego y Resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Barreda, D. (2012). Depresión y Estilos de Afrontamiento al Estrés en Pacientes con Enfermedad Cerebrovascular. *Revista IIPSI*. 15. 2. 203-216.

Batista, J. M., Coenders, G. y Alonso, J. (2004) Análisis Factorial Confirmatorio. Su Utilidad en la Validación de Cuestionarios Relacionados con la Salud. *Medicina Clínica*. 122. 15. 21-27.

Bentler, P.M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*. 107. 2. 238-46.

Bolivar, A. (2006). Familia y Escuela: Dos Mundos Llamados a Trabajar en Común. *Revista de Educación*. 339. 119-149.

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.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Burga, A. (2005). Evaluación del Rendimiento Académico. Ministerio de Educación. España.

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. 2-18.

Cebotarev, E. (2003). Familia, Socialización y Nueva Paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 2. 1.

Cerezo, F. (2004). *Violencia en las Aulas*. Madrid: Pirámide

Chávez, C., y Saade, A. (2009). *Procedimientos Básicos para el Análisis de Reactivos*. México: CENEVAL.

Comisión Estatal de los Derechos Humanos (2014). Informe Especial Sobre Derechos Humanos y Violencia Estudiantil en Escuelas Secundarias.

Davis, S. y Davis, J. (2008). *Crecer sin Miedo. Estrategias Positivas para Controlar el Acoso Escolar o Bullying*. Bogotá: Editorial Norma

De la Fuente, S. (2011). *Análisis Factorial*. España: Universidad autónoma de Madrid.

Delgado, G. (2012). Violencia en la Escuela: Actores Involucrados. *Revista de Investigación*. 36. 75.

- Dost, A. y Yagmurlu, B. (2008). Constructiveness and Destructiveness: Essential Features of Guilt and Shame Feelings Respectively. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 38. 2. 109–129.
- Dowling, E. (1996). *Familia y Escuela. Una Aproximación Conjunta y Sistémica a los Problemas Infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Endler, N. S. y Parker, J. D. (1990). Stress and Anxiety: Conceptual and Assessment Issues: Special Issues. *Stress Medicine*. 3. 243-248.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: Westview Press.
- Epstein, J. L. y Sheldon, S. B. (2008). *Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. California: Sage.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2009). Las Relaciones Sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*. 15. 1. 5-12.
- 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.

García, M., Pérez, R., y Hernández, R. (2013). Convivencia Escolar en Secundaria Básica. *Ciencias Holguín*. 19. 3. 1-11.

Galicia, I., Sánchez, A. y Robles, F. J. (2009). Autoeficacia en Escolares Adolescentes: Su Relación con la Depresión, el Rendimiento Académico y las Relaciones Familiares. *Anales de Psicología*. 29. 2. 491-500.

Gendron, B. P., Williams K. R. y Guerra N.G. (2011). An Analysis of Bullying Among Students With in Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. *Journal of School Violence*. 10. 2. 150-164.

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Referene*. Boston: Allyn & Bacon.

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.

Gonçalves, M. (2004). Los Adolescentes como Agentes de Cambio Social: Algunas Reflexiones Para los Psicólogos Sociales Comunitarios. *Psykhé*. 13. 2. 131-142.

Grubits, S. y Rodríguez, C. K. (2007). Estimulación y Prácticas de Crianza en Infantes Terena del Brasil. *Ra Ximhai*. 01. 3. 49-81.

Gutiérrez, N. L. y Ramírez, R. (20013). Acoso Escolar de una Institución Educativa de la Ciudad de Villavicencio. (Tesis de grado). Universidad nacional abierta y a distancia – UNAD.

Hoffman, L. (1995) *Psicología del Desarrollo Hoy. Volumen I*. Madrid: Graw-Hill.

Hu, L. y Bentler, P. M. (1998). Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification. *Psychological Methods*. 3. 4. 424-453.

Instituto Aguascalientense de las Mujeres (2011). *Diagnóstico “Fenómeno del hostigamiento escolar (bullying) en niñas y niños de primaria y secundaria de Aguascalientes”*. Aguascalientes: Vivir Mejor.

Jensen, K. Joseng, F. y Lera, M. J. (2007). Familia y Escuela. *Programa Golden* 5. 1-11.

Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Lee, C. H. (2011). An ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*. 26. 8. 1664-1693.

Lillio, J. (2004). Crecimiento y Comportamiento en la Adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 90. 57-71.

Linacre, J. M. (2004). From Microscale to Winsteps: 20 years of Rasch Software development. *Rasch Measurement Transactions*. 17. 4. 958.

MacCoby, E. y Martín, J. (1983). *Handbook of Child Psychology*. Vol. 4. New York: John Wiley and sons.

Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad Escolar y Fomento de la Convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38. 33-52.

Mestre, J. M., Núñez, I. y Guil, R. (2007) Aspectos Psicoevolutivos, Psicosociales y Diferenciales de la Inteligencia Emocional. *Revista de la Psicología de la Salud*. 151-170.

Steiger, J. H., y Lind, J. C. (1980). Statistically Based Tests for the Number of Factors. Presentado por escrito en la reunión anual de primavera de la sociedad psicométrica de la ciudad de Iowa: IA.

Oliveros, M. y Barrientos, A. (2007). Incidencia y Factores de Riesgo de la Intimidación (Bullying) en un Colegio Particular de Lima-Perú, 2007. *Revista Peruana de Pediatría*. 60. 3. 150-155.

Olweus, D. (1998). Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares. Madrid: Morata.

Olweus, D. (2001). *Olweus core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Norway: Author.

Oudhof, H., Rodríguez, B., y Robles, R. (2012). La percepción de la Crianza en Padres, Madres e Hijos Adolescentes Pertenecientes al Mismo Núcleo Familiar. *Liberabit*. 18. 1. 75-81.

Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.

Pastorelli, C., Caprara, G., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. y Bandura, A. (2001). The Estructure of Children's Perceived Self-efficacy: A cross National Study. *European Journal of Psychological Assessment*. 17. 2. 87-97.

Pérez, E. R. y Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*. 2. 1. 58-66.

Pérez, H. E. (2008) *Estadística para las ciencias Sociales, del comportamiento y de la Salud*. México: CENGAGE Learning.

Pérez, J. A., Chacón, S. y Moreno, R. (2000). Validez de Constructo: El uso de Análisis Factorial Exploratorio-Confirmatorio para Obtener Evidencias de Validez. *Psicothema*. 12. 2. 442-446.

Pérez, V., Rodríguez, J. y Fernández, J. (2009). *Educación y Familia: Los Padres Ante la Educación General de sus Hijos en España*. España: Fundación de las cajas de ahorro.

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.

Ramírez, M. (2005). Padres y Desarrollo de los Hijos: Prácticas de Crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31. 2. 167-177.

Requeña, M. (2008). *Los Jóvenes en las Sociedades Contemporáneas*. Madrid: Díaz de Santos.

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.

Secretaría de Educación Pública. (2009). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México.

Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1992). Más Allá de la Alfabetización. *Journal for the Study of Education and Development*. 5-13.

UNICEF (2009). *Violencia de Género en la Educación Básica de México*. México: Vivir Mejor.

Valdés, A., Carlos, E., y Arreola, C. (2013). Desarrollo de un Instrumento para Medir la Participación de los Padres en la Educación Escolar de los Hijos. *REVALUE*. 2. 1. 1-18.

Valdés, A., y Yáñez. A. (2013). Diferencias en el Fomento de la Participación Familiar en Escuelas con Alto y Bajo Desempeño en ENLACE. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 15. 2. 115-134.

Valdés, A., Yáñez, A. y Carlos, E. (2013). Diferencias Entre Subgrupos de Estudiantes Involucrados en el Bullying: Víctimas, Agresores-Víctimas y Agresores. *Liberabit*. 19. 2. 215-222.

Velázquez, H. A., Pedrosa, F., Morales, S. y Chaparro, A. (2002). Factores de Riesgo, Factores Protectores y Generalización del Comportamiento Agresivo en una Muestra de Niños en Edad Escolar. *Salud Mental*. 25. 3. 27-40.

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.

Vera, J., Bautista, G., Ramírez, M., y Yañez, A. (2012). Relación entre Anomia Social, Alienación y Conducta Antisocial en Jóvenes Infractores Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10. 2. 943-955.

Villarroel, G. y Sánchez. X. (2002). Relación Familia y Escuela: Un Estudio Comparativo en la Ruralidad. *Estudios Pedagógicos*. 28. 123-141.

Wentzel, K. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School. The Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology*. 90. 2. 202-209.

Wright, B. D. y Stone, M. (1979). *Best test design*. Chicago: MESA Press.

Zurdo, M. y Gordovil, G. (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.

ANEXOS

El presente cuadernillo contiene los instrumentos con los cuales se pretende obtener la información necesaria para el desarrollo del proyecto titulado “Convivencia escolar”. El mismo consta de una ficha de datos generales y varios cuestionarios, cada uno con instrucciones específicas, que usted deberá contestar. Recuerde que no existen respuestas ni buenas ni malas sólo le pedimos que las mismas reflejen realmente sus opiniones y sea sincero(a).

A continuación se le presenta una serie de actividades y se le solicita que seleccione la opción que represente mejor la frecuencia con que las ha realizado durante el último semestre escolar.

	Ⓐ Nunca	Ⓑ Casi nunca (1-2 ocasiones)	Ⓒ A veces (3-5 ocasiones)	Ⓓ Casi siempre (5 -10 ocasiones)	Ⓔ Siempre (más de 10 ocasiones)
1	Supervisa la integración y las relaciones de sus hijos con los compañeros de escuela				
2	Procura que su hijo respete a sus compañeros				
3	Promueve que su hijo realice actividades en su tiempo libre que apoyen el desarrollo de habilidades sociales y emocionales				
4	Procura que su hijo se haga respetar por sus compañeros				
5	Se informa con el maestro acerca de las relaciones de su hijo con sus compañeros				
6	Platica con el maestro acerca de cómo apoyar el desarrollo social y emocional de su hijo				
7	Se informa con el maestro acerca de cómo su hijo se relaciona con los compañeros de clases				
8	Platica con el maestro acerca de cómo apoyar a la escuela en el logro de una mejor convivencia entre los estudiantes				
9	Platica con su hijo acerca de sus relaciones con los compañeros de la escuela				
10	Platica con su hijo con respecto a lo que sucede en la escuela				
11	Platica con su hijo acerca de la relación que tiene con su maestro				
12	Platica con su hijo acerca de lo que hace la escuela para procurar buenas relaciones entre los estudiantes				
13	Le deja claro a su hijo que para usted es importante que mantenga relaciones respetuosas con los compañeros				
14	Le trasmite a su hijo el valor del respeto por las diferencias				
15	Enfatiza con su hijo la importancia de respetar las normas de las escuela				

A continuación se le presenta una serie de acciones que puede realizar la escuela y los maestros para apoyar a las familias de los estudiantes. Seleccione la opción que represente mejor la frecuencia con que la escuela ha desarrollado esas actividades durante el último año. No existen respuestas buenas ni malas únicamente se le pide que sea sincero(a).

	Ⓐ Nunca	Ⓑ Casi nunca (1-2 ocasiones)	Ⓒ A veces (3-5 ocasiones)	Ⓓ Casi siempre (5 -10 ocasiones)	Ⓔ Siempre (más de 10 ocasiones)
16	Realiza sesiones de escuela para padres				
17	Orienta sobre aspectos del desarrollo emocional y social de los niños				
18	Organiza conferencias y talleres acerca del bullying				
19	Orienta a los padres sobre métodos apropiados de disciplina				
20	Orienta a los padres sobre las formas de participar en la educación de los hijos				
21	Le da respuesta a las sugerencias hechas por los padres para mejorar la disciplina en la escuela				
22	Informa acerca de las formas de evaluar la conducta de los estudiantes				
23	Realiza reuniones informativas sobre los lineamientos escolares relativos a la conducta que se espera de los estudiantes				
24	Realiza reuniones informativas con los padres donde aborda la conducta de sus hijos				
25	Entrega reportes de logros, dificultades sociales y sugerencias para mejorar la integración de sus hijos				
26	Orienta a los padres acerca de cómo apoyar desde la casa el desarrollo ético, social y emocional de los hijos				
27	Promueve entre los padres el uso de estrategias para apoyar el desarrollo de habilidades sociales en sus hijos				
28	Sugiere actividades deportivas o culturales que estimulen el aprendizaje emocional y social de sus hijos				
29	Estimula pláticas, talleres u otras actividades donde se aborde el tema del bullying				
30	Permite que los padres participen en las decisiones escolares relativos a los problemas de convivencia				
31	Apoya las actividades de la sociedad de padres de familia para mejorar la convivencia que involucren la participación de estudiantes y maestros				
32	Promueve que la asociación de padres actúe como elemento de presión con las autoridades correspondientes para el mejoramiento de la convivencia en la escuela				
33	Desarrolla proyectos de padres voluntarios para apoyar la mejora de la convivencia en escuela, a otros padres o a otros estudiantes				
34	Informa a los padres acerca de programas de la comunidad como salud, seguridad, entre otros; que puedan servir de apoyo a los estudiantes				
35	Promueve que conjuntamente padre, alumnos y maestros realicen actividades en beneficio de otros estudiantes y la comunidad				

Seleccione la respuesta que mejor represente su opinión con relación a la frecuencia con que se presentan estas situaciones en su familia. Recuerde no existen respuestas buenas o malas sólo se le pide que sea sincero.

	Ⓐ Nunca	Ⓑ Casi nunca	Ⓒ A veces	Ⓓ Casi siempre	Ⓔ Siempre
36	Existen reglas claras en la familia				
37	Se le explica a los hijos las razones de las reglas				
38	Ambos padres hacemos cumplir las reglas				
39	Participamos juntos en las tareas de la crianza de los hijos				
40	Las reglas de mi familia son adecuadas para la edad de los hijos				
41	Puedo expresar y discutir con mi pareja cuando no estoy de acuerdo con una regla relativa a los hijos				

42	Siento confianza en mis pareja para contarle mis problemas con los hijos
43	Mis pareja me entiende
44	Mis pareja respeta mis decisiones con respecto a los hijos
45	Existen agresiones físicas y/o verbales hacia los niños
46	Estoy orgulloso de pertenecer a mi familia
47	Converso con mi pareja acerca de mis preocupaciones relativas a la crianza de los hijos

A continuación se muestran una serie de situaciones que se presentan en la crianza de los hijos y usted debe seleccionar la opción que represente su opinión con respecto a que tan capaz se siente para resolverla.

	Nada capaz Ⓐ	Poco capaz Ⓑ	Ni mucho ni poco Ⓒ	Capaz Ⓓ	Muy capaz Ⓔ
48	Apoyar a mi hijo a resolver problemas con otros compañeros				
49	Apoyar a mi hijo en el desarrollo de habilidades sociales				
50	Lograr que mi hijo se relacione de manera adecuada con sus compañeros				
51	Favorecer que los hijos sigan las reglas de la casa				
52	Favorecer que los hijos sigan las reglas de la escuela				
53	Comunicarme de manera adecuada con los hijos				
54	Desarrollar hábitos de respeto por las otras personas				
55	Apoyar a mis hijos con los problemas de integración social que puedan tener				

A continuación se le presentan una serie de posibles respuestas que un padre de familia puede asumir cuando es informado que su hijo ha llevado a cabo una conducta inadecuada hacia algunos de sus compañeros de escuela. Seleccione la opción que represente de forma correcta lo que piense, siente o hace.

	Ⓐ Nunca	Ⓑ Casi nunca	Ⓒ A veces	Ⓓ Casi siempre	Ⓔ Siempre
56	No le doy mucha importancia son cosas de la edad				
57	Trato de que se aleje de los compañeros con los que tuvo problemas				
58	Procuro que se aleje del lugar y la situación donde tuvo los problemas				
59	Pienso que son acusaciones exageradas				
60	Pienso que son acusaciones injustas				
61	Me siento avergonzado pero siento que no puedo hacer nada al respecto				
62	Impongo castigos físicos				
63	Lo castigo verbalmente gritándole o diciéndole cosas ofensivas				
64	Lo castigo suprimiéndole algunos privilegios				
65	Procuro que repare el daño				
66	Procuro que se disculpe con el compañero				
67	Busco opciones para ayudarlo a mejorar sus relaciones con los compañeros				

“Convivencia Escolar: Padres de Familia”

Este cuestionario contiene preguntas con las que se pretende obtener la información para el desarrollo del proyecto titulado “Convivencia escolar”. Cuyo objetivo es reconocer, a través de los cuestionarios aplicados, factores personales, familiares y escolares asociados a una armoniosa y gratificante convivencia. Recuerde que no existen respuestas buenas o malas sólo le pedimos que las mismas reflejen realmente sus opiniones. En caso de tener alguna duda en el proceso de responder a las diferentes preguntas, favor de solicitar al aplicador que las aclare antes de continuar. Agradecemos de antemano su colaboración y le aseguramos que la información proporcionada será totalmente confidencial.

Datos del hijo (a)

- 1) Edad de su hijo (a) _____ 2) Género: Masculino _____ Femenino _____
- 3) Grado que cursa _____ 4) Promedio del último bimestre en Español _____
- 5) Promedio del último bimestre en Matemáticas _____
- 6) ¿Ha asistido a clases especiales?
Sí ___ No ___ ¿Motivo? _____
- 7) ¿Ha recibido tratamiento psicológico y/o psiquiátrico?
Sí ___ No ___ ¿Motivo? _____
- 8) ¿Ha sido reportado por problemas de conducta en la escuela?
Nunca ___ Pocas veces ___ A veces ___ Casi siempre ___ Siempre _____
¿Cuáles? _____
- 9) ¿A su hijo (a) le gusta la escuela?
Nada ___ Casi nada ___ Más o menos ___ Bastante ___ Mucho _____
- 10) ¿Su hijo lee libros diferentes a los de la escuela?
Nunca ___ Pocas veces ___ A veces ___ Frecuentemente ___ Siempre _____
- 11) ¿Cuántas horas al día dedica su hijo a realizar a estudiar en casa? _____
- 12) ¿Cuántas horas al día su hijo dedica a ver la televisión? _____
- 13) Su hijo (a) vive con:
Ambos padres ___ Madre ___ Padre ___ Madre y su pareja _____
Padre y su pareja ___ Padres y abuelos ___ Abuelos u otros familiares _____
- 14) Diga a cuál de las siguientes actividades ha asistido su hijo (a) en el último año:
Cine Sí ___ No ___ ¿Cuántas veces? _____
Teatro Sí ___ No ___ ¿Cuántas veces? _____
Museos Sí ___ No ___ ¿Cuántas veces? _____
Ferias y exposiciones Sí ___ No ___ ¿Cuántas veces? _____
Actividades deportivas Sí ___ No ___ ¿Cuántas veces? _____

Datos Familiares Generales

- 15) Cantidad de personas que viven en la casa _____
- 16) La situación económica de su familia es:
Muy Mala _____ Mala _____ Regular _____ Buena _____ Muy Buena _____
- 17) ¿Cuántos en su casa aportan económicamente? _____
- 18) Ingreso mensual aproximado de la familia: _____
- 19) ¿Cuenta con computadora en casa? Sí _____ No _____
- 20) ¿Cuenta con internet en casa? Sí _____ No _____
- 21) ¿Hay libros en la casa además de los de la escuela? Sí _____ No _____
- 21.1 ¿Cuántos aproximadamente? _____

Datos del Padre

- 22) Edad _____
- 23) Último nivel de estudios totalmente concluido:
Ninguno _____ Primaria _____ Secundaria _____ Bachillerato _____ Técnico _____
Profesional _____
- 24) Situación laboral:
Desempleado _____ Jubilado/Pensionado _____ Empleado _____ Empresario _____
- 25) ¿Ha estado preso?
Sí _____ No _____ ¿Cuánto tiempo? _____
- 26) ¿Cuántas veces en el último mes consumió alcohol? _____
- 27) ¿Tiene problemas con la familia o de otro tipo debido al consumo de alcohol?
Nunca _____ Pocas veces _____ Algunas veces _____ Casi Siempre _____ Siempre _____
- 28) ¿Cuántas veces en el último mes consumió drogas? _____
- 29) ¿Tiene problemas con la familia o de otro tipo debido al consumo de drogas?
Nunca _____ Pocas veces _____ Algunas veces _____ Casi Siempre _____ Siempre _____

Datos de la Madre

- 30) Edad _____
- 31) Último nivel de estudios totalmente concluido:
Ninguno _____ Primaria _____ Secundaria _____ Bachillerato _____ Técnico _____ Profesional _____
- 32) Situación laboral:
Desempleada _____ Jubilada/Pensionada _____ Empleada _____ Empresaria _____
Ama de casa _____
- 33) ¿Ha estado presa?
Sí _____ No _____ ¿Cuánto tiempo? _____
- 34) ¿Cuántas veces en el último mes consumió alcohol? _____
- 35) ¿Tiene problemas con la familia o de otro tipo debido al consumo de alcohol?
Nunca _____ Pocas veces _____ Algunas veces _____ Casi Siempre _____ Siempre _____
- 36) ¿Cuántas veces en el último mes consumió drogas? _____
- 37) ¿Tiene problemas con la familia o de otro tipo debido al consumo de drogas?
Nunca _____ Pocas veces _____ Algunas veces _____ Casi Siempre _____ Siempre _____