

Desarrollo de una escala de conflictos que alteran la convivencia escolar

Development of a scale of conflicts that disrupt school coexistence

Desenvolvimento de uma escala de conflitos que perturbam a convivência escolar

Azucena de la Concepción Ochoa-Cervantes^I

Pamela Garbus^{II}

Cintli Carolina Carbajal Valenzuela^{III}

RESUMEN

Enfocar los estudios de la convivencia escolar en los conflictos que derivan en violencia o acoso escolar aporta una mirada limitada, sesgada; los conflictos de la convivencia escolar son fenómenos complejos en los que intervienen diversos factores. Los estudios sobre la convivencia escolar y su relación con la percepción de conflictos por parte del alumnado son escasos. El objetivo es describir el proceso de elaboración de la Escala de Conflictos que alteran la Convivencia Escolar y su análisis, que resultó con buena consistencia interna. El análisis se llevó a cabo por medio de su aplicación a 694 estudiantes de secundarias públicas, con un diseño muestral de tipo probabilístico y estratificado según el tipo de escuela y nivel de marginación de las secundarias y por racimos. El estudio de un problema complejo requiere compromiso ético a la hora de pensar las categorías de análisis que se involucran para su comprensión, así como de diseños metodológicos novedosos y rigurosos.

Palabras claves: Relaciones entre pares. Convivencia Escolar. Violencia. Educación Secundaria. Evaluación.

ABSTRACT

Focusing studies of school coexistence on conflicts that lead to violence or bullying provides a limited, biased view; school coexistence conflicts are complex phenomena in which various factors intervene. Studies on school coexistence and its relationship with students' perception of conflicts are scarce. The objective is to describe the process of elaboration of the Scale of Conflicts that Alter School Coexistence, as well as its analysis, which resulted in good internal consistency. The analysis was carried out by applying the Scale to 694 public high school students, with a probabilistic sample design stratified according to type of school and level of marginalization of the high schools and by clusters. The study of a complex problem requires an ethical commitment when thinking about the categories of analysis involved in its understanding, as well as novel and rigorous methodological designs.

Keywords: Peer Relations. School Coexistence. Violence. Secondary Education. Evaluation.

^IUniversidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. Correo electrónico: azus@uaq.edu.mx  <https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>

^{II}Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. Correo electrónico: pamela.garbus@uaq.mx  <https://orcid.org/0000-0003-4286-1362>

^{III}Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. Correo electrónico: cintli.carolina.carbajal@uaq.edu.mx  <https://orcid.org/0000-0002-5099-4029>

RESUMO

Enfocar os estudos da convivência escolar nos conflitos que resultam em violência ou assédio escolar oferece uma visão limitada e tendenciosa; os conflitos na convivência escolar são fenômenos complexos, nos quais intervêm diversos fatores. Os estudos sobre a convivência escolar e sua relação com a percepção de conflitos pelos alunos são escassos. O objetivo é descrever o processo de elaboração da Escala de Conflitos que Afetam a Convivência Escolar, bem como sua análise, que resultou em boa consistência interna. A análise foi realizada por meio da aplicação da escala a 694 estudantes de escolas secundárias públicas, com desenho amostral de tipo probabilístico e estratificado segundo o tipo de escola e o nível de marginalização das secundárias e por aglomerados. O estudo de um problema complexo requer compromisso ético ao pensar nas categorias de análise envolvidas para sua compreensão, assim como desenhos metodológicos inovadores e rigorosos.

Palavra-chave: Relações entre Pares. Coexistência Escola. Violência. Ensino Médio. Avaliação.

INTRODUCCIÓN

La escuela es un contexto de desarrollo muy importante para niños, niñas y adolescentes (NNA) pues, además de contribuir al desarrollo cognitivo, proporciona un espacio vital para el desarrollo afectivo y social. Es el ámbito más próximo después de la familia y es ahí donde se ponen en práctica las habilidades, capacidades, así como se conciertan los valores que la escuela — y la sociedad — considera relevantes.

Una de las capacidades más importantes que se ponen en juego en el contexto escolar es la resolución de los conflictos, es así como la percepción de cómo se afrontan, abordan y resuelven permitirá ir configurando el clima de convivencia en la escuela.

El espacio educativo se organiza bajo ciertas normas, tiene como finalidad generar en los alumnos procesos de aprendizaje académico y otro objetivo importante que cumple es la socialización, al ser un lugar de encuentro con otros donde se practican interacciones, se ponen en juego emociones y reacciones. Esas interacciones no siempre resultan positivas, ya que dentro de cada espacio educativo se gesta una cultura particular que en buena medida se ve influenciada por la convivencia escolar (Perales-Franco *et al.*, 2014).

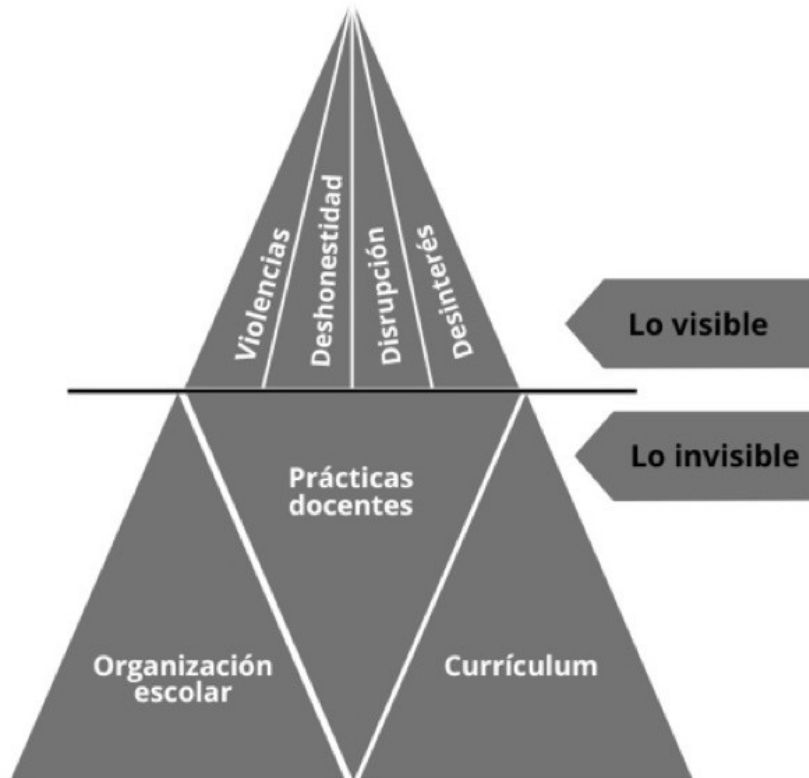
El término convivencia escolar refiere a “todas aquellas interacciones que surgen de los sujetos escolares, con otros sujetos y con los marcos regulatorios institucionales, que permiten que los individuos puedan vivir y crecer juntos” (Perales-Franco *et al.*, 2014, p. 17). En consonancia con Rosario del Rey y Rosario Ortega (2003), estas interacciones tienen también un componente psicológico, ya que existen en ellas elementos de comunicación, poder, conocimientos, emociones y sentimientos que cuando son compartidos permiten relaciones sanas, o que pueden generar desencuentros, conflictos e incluso violencia.

La convivencia escolar generalmente ha sido estudiada con relación — o en subordinación — a la violencia (Garner, 2013; Ortega-Ruiz *et al.*, 2016; Perales-Franco, 2019). En México estudios como los de Orozco Ramírez *et al.* (2012) han indagado y desarrollado escalas para medir la violencia escolar, la cual, sin duda está presente en la realidad educativa del país, sin embargo, consideramos que centrar los problemas que ocurren entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, en términos de violencia o victimización resulta limitado.

Consideramos que en el contexto escolar se presentan diversos conflictos que no necesariamente conllevan situaciones de violencia, así como otros que, si no son abordados de manera oportuna y adecuada, podrían potencialmente desencadenar violencias (Ochoa-Cervantes

y Díez-Martínez, 2012; Ochoa-Cervantes y Vega, 2015). Para acercarnos al estudio de los conflictos que surgen en el marco de la convivencia en la escuela, proponemos un esquema en forma de triángulo que nos permite advertir que todos estos no son igualmente visibles ni generan la misma preocupación en el ámbito educativo y social (Figura 1).

Figura 1 – Triángulo de los conflictos que emergen en la convivencia escolar.



Fuente: Autoría propia.

El triángulo está dividido en dos partes por una línea horizontal. La parte más angosta corresponde al vértice superior donde se muestran los conflictos de convivencia escolar más tangibles o visibles, como son: disrupción, violencias, deshonestidad y desinterés; y que, en la actualidad, son los conflictos que han generado mayor preocupación y alarma tanto en los actores de la comunidad escolar, como en los medios de comunicación y los académicos en general.

En la base del triángulo se encuentran los que consideramos pueden ser elementos importantes para el desarrollo de los conflictos escolares los cuales, sin embargo, son invisibilizados en el trabajo de la convivencia escolar: las prácticas docentes: que se relacionan con las metodologías, contenidos, técnicas y herramientas empleadas por el profesorado, la organización escolar: referida a la forma en que está estructurada la escuela y el currículum. Al resultar invisibles, estos elementos no suelen formar parte de los aspectos a analizar y abordar para la resolución de los conflictos de convivencia.

Al decir de Ochoa-Cervantes y Peiró i Gregori (2010) enfocar los estudios de la convivencia escolar únicamente en los conflictos que derivan en violencia o acoso escolar, aporta una mirada limitada, sesgada, en tanto los conflictos de la convivencia escolar, y de la convivencia en sí, son fenómenos complejos en los cuales intervienen diferentes factores siendo, por ejemplo, el rol y la práctica docente uno de los más involucrados (Nieto Campos *et al.*, 2022). Es que su actuar y su actitud frente a los conflictos son elementos clave del clima escolar. De hecho, no solo se trata de analizar lo que el cuerpo

docente hace frente a los conflictos que emergen en dicho ámbito, sino de considerar también su rol en la emergencia del conflicto en sí, ya sea por acción o por omisión. Cabe mencionar que la sugerencia de incorporar esta dimensión para el análisis de la convivencia escolar no significa considerar que la buena convivencia dependa exclusivamente del actuar del cuerpo docente, sino que, por ejemplo, el análisis de las relaciones que se dan en el ámbito escolar, tanto entre pares como verticalmente, es elemento clave para el abordaje de la convivencia (Ortega-Ruiz *et al.*, 2016).

Tal como se puede observar en la Figura 1, la organización escolar es otro de los elementos centrales, pero generalmente oculto, de la generación — y resolución — de conflictos en el ámbito escolar (Cayuief Ojeda y Pérez Pastén, 2006). Es en el análisis de la organización escolar en donde podemos observar aquellos valores deseables, o sea que la escuela considera deben de seguirse; por tanto, la organización escolar es el marco donde se erigen — colmadas de dichos valores — las prácticas que pueden tanto favorecer el abordaje como la emergencia de dichos conflictos.

No existen dudas sobre la relevancia que tiene el currículum en el ámbito educativo. De hecho, podemos afirmar que el currículum formal (objetivos, condiciones y oportunidades de aprendizaje, orientación pedagógica) junto con los actores — roles y vínculos (director, maestros, alumnos, personal administrativo, padres de familia), las formas de comunicación y relación interpersonal, y la organización escolar son determinados por el conjunto de interacciones personales que se dan tanto en el aula como en la institución (Ochoa-Cervantes y Diez-Martínez, 2013).

Los estudios sobre la convivencia escolar y su relación con la percepción de conflictos por parte del alumnado son escasos. Así es que el objetivo de este trabajo fue dar cuenta del proceso de elaboración de la Escala de Conflictos que alteran la Convivencia Escolar, así como describir el proceso de reestructuración de esta escala, que llevó a conseguir una buena consistencia interna.

ESCALAS QUE ANALIZAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y/O SUS CONFLICTOS

Tal como se mencionó existen en México muchos estudios que limitan la indagación de los conflictos que se desarrollan en el ámbito escolar al análisis de la violencia escolar, bullying, ubicando e los actores en roles como víctimas y victimarios (Orozco Ramírez *et al.*, 2012; Diez-Martínez, 2015; González-Tovar *et al.*, 2018).

Mientras que los estudios que abordan otros tipos de problemas de convivencia escolar distintos a la violencia, tales como la disrupción, la deshonestidad académica o la desmotivación, son escasos. En España se llevó a cabo un estudio con población escolar de secundaria y bachillerato en el cual se indagó la relación entre el plagio cometido por los estudiantes y su rendimiento académico. Los resultados arrojaron que, entre más altas son las calificaciones obtenidas, menor es la frecuencia de plagio y que el 17.1% de ellos había copiado fragmentos de texto de páginas web sin citar, 10% había hecho todo un trabajo a partir de fragmentos copiados, el 2.3% había entregado un trabajo completo bajado de internet y 1.1% había entregado un trabajo hecho por otro estudiante en años anteriores. El instrumento aplicado fue hecho expresamente para el estudio y se aplicó a una muestra representativa de 1,503 estudiantes entre los 12 y 18 años (Morey-López *et al.*, 2013).

En general los estudios que indagan sobre la deshonestidad académica toman como población a estudiantes universitarios (Sureda *et al.*, 2009; Diez-Martínez, 2015; Cuadrado González, 2018). En cuanto a los estudios que indagan sobre la motivación, la mayoría analizan la relación de esta y el rendimiento académico (Gutiérrez *et al.*, 2018; Usán Supervía y Salavera Bordás, 2018).

De hecho, tal como se mencionó anteriormente en este trabajo, el tema más abordado en la investigación sobre convivencia escolar alrededor del mundo ha sido la violencia o acoso escolar. En el estudio de Flaspohler *et al.* (2009) se exploró el impacto del acoso escolar en el bienestar de niños de primaria y secundaria. Participaron 4,331 estudiantes estadounidenses quienes fueron clasificados en cuatro grupos dependiendo de su participación en el acoso (acosador, víctima, víctima-acosador

y testigo) a partir de sus respuestas en el cuestionario Bully/Victim Questionnaire. Las variables de satisfacción con la vida y apoyo social fueron medidas a través de Brief Multi-dimensional Students' Life Satisfaction Scale y una versión abreviada de Child and Adolescent Social Support Scale (Morales Osornio, 2021). En cuanto a los resultados Flaspohler *et al.* (2009) encontraron que 68% de los estudiantes fueron categorizados como espectadores, 88% como acosadores, 18.9% como víctimas y 4.2% como víctimas-acosadores. Además, quienes fueron clasificados como acosadores mostraron menor satisfacción con la vida que los no acosadores, los estudiantes víctimas mostraron menor satisfacción con la vida y menos apoyo por parte de sus pares que los participantes no víctimas y los estudiantes que fueron acosadores-víctimas reportaron menor satisfacción con la vida y menor apoyo social que los demás estudiantes (Morales Osornio, 2021).

En la ciudad de Taichung, Taiwán, Chen y Wei (2011) realizaron un estudio con una muestra probabilística de 1,376 estudiantes de 7º a 12º grado. El objetivo fue saber cómo influye la violencia escolar en el autoestima y depresión en ese contexto cultural, utilizando algunos ítems adaptados de California School Climate and Safety Survey y cinco ítems de *La Escala de Autoestima de Rosenberg*. Encontraron que la victimización y perpetración de violencia entre estudiantes tiene una relación positiva con la depresión y su modelo indica que ésta es amortiguada por el apoyo positivo de los pares. La autoestima no tuvo relación significativa con la victimización o perpetración de violencia.

En un estudio mediante el cuestionario Living and Learning at School aplicado a una muestra de 281 estudiantes malteses de 10 a 15 años, se encontraron diferencias entre grupos de acuerdo con la participación de los estudiantes en el acoso escolar, los grupos fueron: no involucrados, acosadores, víctimas y víctimas/acosadores. Los investigadores reportan bajas puntuaciones en motivación y aprendizaje en el grupo de víctimas/acosadores, y menores en el grupo de acosadores, lo que según los autores podría apuntar a una regulación pobre tanto en lo académico como en el control emocional de estos adolescentes. También se encontró que el grupo de víctimas obtuvo mayores puntajes de estrategias para buenas relaciones interpersonales y el grupo de acosadores más amigos. En general el grupo de víctimas/acosadores tiene peores puntajes en salud mental y el grupo de no involucrados tiene los mejores puntajes (Askell-Williams y Lawson, 2013).

Por su parte Varela Garay *et al.* (2013) analizaron diferencias entre estudiantes que calificaron con alto nivel de violencia escolar y estudiantes de bajo nivel de violencia escolar, la clasificación en uno u otro grupo de violencia se dio a partir de los resultados en la Escala de Conducta Violenta en la Escuela. Los estudiantes de alta violencia fueron el 20% de la población total, un 70% de ellos hombres y el 30% mujeres, presentaron menor autoestima, menor satisfacción con la vida, mayor 27 soledad, mayor sintomatología depresiva y mayor estrés en comparación con el grupo de baja violencia. Este estudio fue realizado con una muestra representativa de 1.723 estudiantes de secundaria y bachillerato de 12 a 18 años, de cuatro centros escolares de Andalucía se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg para medir autoestima, una versión española de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin y el Cuestionario de Estrés Percibido para medir estrés.

En el estudio de Crespo-Ramos *et al.* (2017) se analizó la violencia escolar y el ajuste psicosocial de una muestra de 564 adolescentes escolarizados de edades entre 11 y 18 años, en función de la participación e implicación comunitarias. El estudio fue llevado a cabo en Sevilla, España. La implicación comunitaria es una dimensión afectiva-valorativa que alude al sentimiento de vinculación y pertenencia a la comunidad. Para evaluar esta característica, los autores realizaron un cuestionario especialmente para tal investigación, evaluaron además la autoestima con la Escala de Autoestima de Rosenberg, la satisfacción con la vida con la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin y la violencia escolar manifiesta con una adaptación al español de la Escala de Conducta Agresiva Manifiesta de Little, Henrich, James y Hawley. Se encontró que los

adolescentes con alta implicación en la comunidad tuvieron mayores puntuaciones de autoestima y satisfacción con la vida y menores puntuaciones de violencia escolar (Crespo-Ramos *et al.*, 2017).

En México el Plan de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar plantea como objetivos el desarrollo de habilidades socioemocionales de niñas, niños y jóvenes y busca impactar en el fortalecimiento del tejido social y prevenir situaciones de violencia en la escuela con estrategias dirigidas a toda la comunidad escolar; sin embargo es de mencionar que dicho plan está enfocado en la prevención y atención de hechos de acoso y violencia escolar (Secretaría de Gobernación, 2017).

Derivado del mencionado plan, se puso en marcha el Programa Nacional de Convivencia Escolar. En el ciclo escolar 2018–2019, a partir de una encuesta aplicada a maestros y directivos de escuelas de todo el país en el marco de este plan, se obtuvo que en el 70% de las escuelas se percibe un ambiente favorable, mientras que en el 30% es poco favorable. En el 76% de las escuelas se perciben pocos o ningún conflicto, mientras que en el 24% existen conflictos. El 34% indica que los alumnos tienen una autoestima adecuada, el 64% la consideran poco favorable y el 2% percibe que no es favorable. El 68% percibe que existe necesidad de reforzar con los alumnos el reconocimiento de emociones y autorregulación para evitar comportamientos impulsivos que afecten la convivencia pacífica (México, 2019).

Al respecto del abordaje de la dimensión estructural de la convivencia (2018) realizó un análisis de programas y acciones que se han llevado a cabo en México en pro de la convivencia escolar, incluido el Programa Nacional de Convivencia escolar, resaltando el enfoque que han dado investigaciones y programas nacionales desde la primera década de este siglo que ha dirigido puntualmente a la prevención y disminución de la violencia entre estudiantes, dejando al margen a los demás actores involucrados y acertadamente apunta que “quedan relegadas del análisis las condiciones institucionales que limitan la transformación de prácticas de convivencia y de resolución de conflictos en las escuelas” (México, 2016, p. 2).

Rodríguez Figueroa (2019) realizó una investigación en el estado de Aguascalientes en la que se indagó la percepción sobre la convivencia escolar de estudiantes, docentes, directivos y familiares en un bachillerato. En general se observa una percepción positiva de la convivencia, algunos lo atribuyeron a factores como la cantidad de alumnos en cada grupo o la formación de subgrupos desde la infancia que se mantiene en el bachillerato. Una de las aportaciones de este estudio es justamente el análisis de los subgrupos informales dentro de las aulas en los que se gestan relaciones cercanas de amistad, identificación, apoyo y colaboración; los participantes relatan que donde se llega a generar tensión es entre estos distintos subgrupos. Otro aspecto que indaga son las relaciones entre alumnos y maestros, los alumnos indican que los docentes con quienes tienen una buena relación, los apoyan en aspectos tanto académicos como emocionales, los escuchan, son comprensivos, aceptan sus errores y saben pedir disculpas. También sugieren que esta relación se ve afectada por la materia que se imparte, sienten las materias de mayor reprobación cuyos docentes no tienen tan buenas relaciones con los estudiantes.

Siguiendo con la relación docente-alumno, en un estudio de Okonofua *et al.* (2016) pusieron a prueba una intervención dirigida a maestros basada en modificar la forma de tratar a los alumnos disruptivos hacia una forma empática; se comprobó que dicha intervención logró un mejor comportamiento, una disminución a la mitad las suspensiones y generó que los adolescentes respetaran más a los profesores.

Otro estudio que documenta intervención al nivel de la organización escolar es el de Grau Vidal y García-Raga (2017) quienes aplicaron estrategias basadas en el diálogo y la participación que reforzaron el vínculo de los estudiantes con la escuela. Se pusieron en marcha talleres artísticos en donde se abordaron los derechos de la infancia, juegos dirigidos por el alumnado para establecer

nuevos vínculos con otros compañeros, “apadrinamiento lector” en donde se involucraron estudiantes de 5º y 6º en la alfabetización de alumnos de 1º y 2º y se llevaron a cabo asambleas semanales de alumnos, profesores y familiares. Algunos de los resultados fueron: una mayor participación de las familias, menos enfrentamientos, peleas, discusiones, insultos, exclusión del grupo y desmotivación. La estrategia central fue la gestión de conflictos de manera democrática.

Serey Araneda (2019) analiza el discurso de docentes de diversas escuelas acerca de la conceptualización de la convivencia escolar, se aprecia que los conceptos están apegados a la disciplina, a hacer cumplir la norma, a una visión sobre las problemáticas de la escuela y del alumnado, dejando de lado el componente afectivo de la convivencia, es decir queda en el concepto y no llega a concretarse en la acción cotidiana, con este análisis el autor demuestra que existe un problema estructural de la convivencia por encima de la convivencia escolar, por lo que “las soluciones no deben plantearse unilateralmente, solo desde las causas directas personales, psicológicas, familiares, niño que la solución va desde una enseñanza a aprender a convivir como comunidad” (Serey Araneda, 2019, p. 161).

LA ESCALA DE CONFLICTOS QUE ALTERAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Partiendo del triángulo de los conflictos escolares mostrado anteriormente, es que a partir del año 2012 se comenzó a trabajar en la elaboración de la Escala de Conflictos que Alteran la Convivencia Escolar (ECACE). La construcción de la escala se llevó a cabo en el marco de un proyecto más amplio denominado “Diagnóstico sobre el clima de convivencia en las escuelas de educación básica en el Estado de Querétaro y su posible relación con la violencia escolar” (Ochoa-Cervantes y Diez-Martínez, 2012).

Ese primer instrumento estuvo conformado por 61 ítems, de los cuales 53 eran cerrados y 9 abiertos y fueron agrupados en cinco dimensiones: valoración del ambiente escolar, conflictos que alteran la convivencia escolar, participación escolar, resolución de conflictos y gestión de la disciplina. La población que contestó el instrumento fue de 1.476 estudiantes de 3º a 6º de primaria y 1.275 estudiantes de los tres grados de secundaria. Las escuelas eran públicas y se ubicaban en el municipio de Querétaro.

Posteriormente a la aplicación y publicación de algunos resultados de la escala (Ochoa-Cervantes y Diez-Martínez, 2012; 2013; Ochoa Cervantes y Vega, 2015; Ochoa-Cervantes y Salinas de la Vega, 2016) se determinó la necesidad de reestructurarla con el fin de focalizarnos en los conflictos escolares. Por un lado, porque consideramos al conflicto como el eje a través del cual se puede hacer investigación e intervención de manera más situada y, por otro, porque el instrumento resultó largo y eso derivó en que las preguntas abiertas fueran contestadas sin la profundidad que se requería.

MÉTODO

Para llevar a cabo este estudio de corte epidemiológico observacional analítico transversal se propuso un diseño muestral de tipo probabilístico.

La población objetivo fueron los 3,762 estudiantes de secundarias públicas del municipio de Cadereyta de Montes, Querétaro. Fueron adolescentes de 11 a 17 años que asistían a escuelas secundarias públicas. La muestra fue estratificada según el tipo de escuela (telesecundaria o general) y nivel de marginación de las secundarias (generales y telesecundarias) y también por racimos, que fueron los grupos escolares. El cálculo de la muestra se realizó con un margen de error del 3.5% y nivel de confianza del 95%, resultando una muestra representativa de 649 estudiantes.

Para la aplicación de la escala se contó con el apoyo de las autoridades de servicios escolares. Asimismo, se solicitó el consentimiento informado a los padres, madres o tutores, así como el asentimiento a los estudiantes que participaron. La escala es autoadministrable. El estudio obtuvo la aprobación del Comité de Ética institucional.

RESULTADOS

La ECACE distingue entre conflictos y violencia, por lo que está conformada por dos subescalas, una que hace referencia a conflictos escolares (desmotivación, deshonestidad académica, interrupción y cuidado del inmueble y materiales) y la otra que indaga las violencias (violencia física, verbal y psicológica ejercida de forma individual y violencia ejercida en grupo).

Tras la revisión de la prueba inicial, se redactaron en primera persona algunas preguntas, se eliminó la doble negación de algunos ítems y se eliminó un ítem que indagaba violencia hacia el docente.

De este modo, la escala quedó conformada únicamente por los reactivos que hacían referencia a los conflictos entre estudiantes y que fueron definidos de esta forma:

- Deshonestidad académica: Comportamientos que atentan contra la legalidad dentro de la vida escolar. “Aprender a vivir en él y del sistema”, en este caso el escolar;
- Cuidado del inmueble y materiales escolares: Comportamientos que tienen el objetivo de dañar el material o los muebles escolares, así como el inmueble;
- Violencia física: Comportamientos que tienen el objetivo de causar daño o lesiones físicas;
- Violencia verbal: Comportamientos que tienen el objetivo de causar daño emocional a través del lenguaje;
- Violencia Psicológica: Comportamientos que tienen el objetivo de causar daño emocional a través de acciones, actitudes u omisiones;
- Desmotivación académica: Desgano o desinterés en el proceso enseñanza y aprendizaje. Sentido de lo que se aprende en la escuela;
- Interrupción: Comportamientos que tienen la intención de interrumpir el proceso de enseñanza. Existe un gran componente subjetivo acerca de lo que “debe ser”, generalmente crea tensión entre el docente y el estudiante.

Se realizó un pilotaje con 100 alumnos de una secundaria pública del municipio de Ezequiel Montes para probar las modificaciones realizadas. Con los resultados se calculó el coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach $\alpha = 0.93$ (Morales Osornio, 2021).

Además, se realizó un análisis de consistencia interna de las subescalas los resultados de esta prueba se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1 – Análisis de Consistencia interna para subescalas de ECACE.

Escala	Subescala	Alfa de Cronbach	Número de ítems
Conductas conflictivas	Deshonestidad académica percibida en el entorno	0.81	4
	Deshonestidad académica vivida	0.67	3
	Deshonestidad académica provocada	0.74	4
	Desmotivación académica	0.65	4
	Interrupción	0.73	3
Conductas violentas	Daño al inmueble y los materiales escolares	0.89	4
	Violencia percibida en el entorno	0.87	6
	Violencia vivida	0.85	10
	Violencia provocada	0.89	14
	Violencia provocada en grupo	0.82	5

Fuente: Autoría propia.

Si bien se obtuvo una buena consistencia, en un segundo momento se realizó un análisis de los reactivos para adaptar la redacción en primera persona y también distinguir los reactivos que indagaban percepción del entorno, percepción de lo que viven y percepción de lo que ellos mismos provocan tanto individualmente como en grupo. De tal manera que esta distinción nos permitiría hacer un análisis más detallado de la percepción de los conflictos a partir de la posición que adoptarían las personas que contestan.

De este modo la ECACE quedó constituida por 14 reactivos que hacen referencia a la percepción de los conflictos en el entorno, 16 relacionados con la percepción de lo que viven y 23 que hacen alusión a los conflictos que la persona provoca (Tabla 2).

Tabla 2 – Reactivos que conforman la ECACE.

Conflicto al que hace referencia	Percepción de conflictos en el entorno	Percepción de lo que viven	Percepción de lo que provocan
Deshonestidad académica	1,2,3,4	38,39,40	50,51,52,53
Cuidado del inmueble y materiales escolares	5,6,7,8		26
Violencia física	9	28	23,41
Violencia verbal	11,12	29,32	24,42,45, 48
Violencia Psicológica	10,13,14	30,31,33,34,35,36,37	25,43,44,46,27, 47, 49
Desmotivación académica		15,16,17	
Disrupción			18,19,20,21,22

Fuente: Autoría propia.

La definición conceptual se estableció de la siguiente manera (Tabla 3).

La ECACE es un instrumento que tiene por objetivo evaluar los conflictos que alteran la convivencia en el ámbito escolar. En esta primera etapa constó de 53 ítems que se responden en una escala de 4 opciones. En 27 de los ítems: Nunca, Pocas veces, Algunas veces, Siempre. En el resto: Nunca, 1 Vez a la semana, 1 o 2 Veces al mes, Varias veces por semana.

La aplicación de esta segunda versión de la escala, posterior al pilotaje, se realizó en el marco del estudio “xxx” (Garbus, 2018) del ciclo escolar 2018-2019 de un municipio del semidesierto queretano.

El tamaño de la población fue de 3,762 y el cálculo de la muestra se realizó con un margen de error de 3.5% y nivel de confianza de 95%, resultando una muestra representativa de 649 estudiantes.

La estrategia utilizada para aleatorizar fue tómbola, en la primera etapa se sortearon las escuelas dependiendo del tipo de servicio educativo ofrecido y nivel de marginación. Del resultado del sorteo quedaron seleccionadas 15 escuelas, y en la segunda los grupos.

Con estos resultados, y para conocer las propiedades psicométricas de esta segunda versión de la ECACE, se calculó la consistencia interna con una prueba de fiabilidad de Alfa de Cronbach que resultó en 0.93 para toda la prueba, así como la fiabilidad en cada una de las subescalas, mismas que se representan en la Tabla 4.

Tal como se puede observar, la fiabilidad de la escala es muy alta y la de cada una de las subescalas por separado se encuentra entre alta y suficiente, lo que resulta óptimo.

Tabla 3 – Indicadores de subescalas de ECACE.

Escala	Definición conceptual	Subescalas	Indicadores
Conductas conflictivas	Comportamientos que pueden provocar conflictos, pero no necesariamente desencadenar violencia	Deshonestidad académica percibida en el entorno	ser testigo de comportamientos que atentan contra la legalidad dentro del sistema escolar
		Deshonestidad académica vivida	ser víctima de comportamientos que atentan contra la legalidad dentro del sistema escolar
		Deshonestidad académica provocada	participar en comportamientos que atentan contra la legalidad dentro del sistema escolar
		Desmotivación	sentir desgano o desinterés en el proceso de enseñanza y aprendizaje
		Disrupción	comportamientos que tienen la intención de interrumpir el proceso de enseñanza que generalmente crea tensión entre el docente y el estudiante.
Conductas violentas	Comportamientos que tienen el objetivo de causar daño físico o emocional a otro a través de acciones, actitudes, omisiones o través del lenguaje	Daño al inmueble y material escolar	ser testigo de comportamientos que tienen el objetivo de dañar el material o los muebles escolares, así como el inmueble
		Violencia percibida en el entorno	percepción de comportamientos violentos entre terceros
		Violencia vivida	percepción de haber sido víctima de alguna forma de violencia
		Violencia provocada	percepción de haberse comportado violento como agresor
		Violencia provocada en grupo	percepción de haberse comportado violento dentro de un grupo de pares
		Violencia ejercida en grupo	acciones ejercidas en grupo contra una persona, inmueble u objeto.

Fuente: Autoría propia.

También se calculó la validez de constructo realizando un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el programa IBM SPSS Statistics V. 23. Derivado de este análisis se decidió eliminar los ítems que se agruparan en un factor teórico distinto al que se propuso, aquellos con cargas factoriales por debajo de 0.5 o al factor, si este tenía menos de 3 ítems. Este análisis localizó 7 componentes con un autovalor total superior a 1. Los 7 factores juntos logran explicar el 65.75% de la varianza total. Este instrumento quedó conformado por 31 ítems (Tabla 5).

El AFE se realizó asumiendo variabilidad de la matriz aplicando un análisis ortogonal Varimax puesto que las correlaciones entre todos los ítems son en su mayoría menores a 0.5. Se obtuvo un valor de la Medida Kaiser-Meyer-Olkin de 0.913, lo que indica un buen ajuste al modelo y un valor significativo en la Prueba de Esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 11872.75$ g.l. = 990 $p < 0.001$) que confirma la variabilidad en la matriz.

Tabla 4 – Fiabilidad de la ECACE y sus subescalas.

Subescala	Factor	Fiabilidad	Núm. de ítems que lo componen
Conductas Conflictivas	1. Deshonestidad académica percibida en el entorno (DAE)	0.806	4
	2. Deshonestidad académica vivida (DAV)	0.673	3
	3. Deshonestidad académica provocada (DAP)	0.742	4
	4. Desmotivación académica (DA)	0.541	3
	5. Disrupción (DR)	0.579	5
Conductas violentas	6. Daño al inmueble y los materiales escolares (DIM)	0.888	4
	7. Violencia percibida en el entorno (VPE)	0.868	6
	8. Violencia percibida Vivida (VPV)	0.849	10
	9. Violencia percibida provocada (VPP)	0.854	9
	10. Violencia ejercida en grupo (VEG)	0.791	5

Fuente: Autoría propia.

De esta forma quedó conformada la ECACE, escala que evalúa la percepción de conflictos que afectan la convivencia escolar, conformada por 31 ítems. A diferencia de otras escalas que indagan presencia de violencia (Chen Y Wei, 2011; Crespo-Ramos *et al.*, 2017), o el acoso escolar (Flaspohler *et al.*, 2009), la ECACE indaga tanto conflictos que alcanzan parámetros de violencia, como aquellos otros conflictos que no se enmarcan en este tipo y que, de todas formas, condicionan la buena convivencia escolar. Esto, es coherente con la idea de aportar mayores recursos para el estudio y trabajo de la convivencia escolar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se argumentó la pertinencia de indagar sobre los conflictos que alteran la convivencia escolar desde un enfoque que reconozca que, para el análisis y comprensión de estos, es preciso reconocer aquellos factores que afectan la convivencia, pese a que muchos de ellos generalmente resultan invisibilizados. Si bien desde esta perspectiva pudiera ser que se considere que instrumento ECACE presenta algunas limitaciones a la hora de buscar la comprensión de un problema tan complejo como la convivencia escolar y sus conflictos - puesto que deja por fuera la práctica docente, el currículum y la organización escolar - consideramos que el mismo resulta pertinente para aportar al estudio de los conflictos que afectan la convivencia escolar, en tanto:

- presenta una excelente consistencia interna;
- la validez de constructo demostró que la escala refleja con precisión el concepto que busca evaluar, lo que fue notorio en el buen ajuste al modelo propuesto desde la teoría;
- rescata y valora la perspectiva del alumnado sobre los conflictos que los involucran;
- incorpora para el análisis tipos conflictos poco estudiados — en especial junto a los de la violencia o acoso escolar — tales como deshonestidad y desmotivación académica y disrupción;
- tiene una estructura que resulta de fácil aplicación, es autoaplicable e incluso, puede ser aplicado de forma digital.

Tabla 5 – Conformación del instrumento de 31 ítems a partir del análisis factorial exploratorio.

	Reactivo	Componente						
		VPE	VPP	DIM	VPV	DAP	VEG	DAE
1	Ponen sobrenombres ofensivos	0.738						
2	Amenazan a los demás para meter miedo	0.729						
3	Se pegan entre sí	0.727						
4	Dicen groserías a los demás	0.708						
5	Ignoran a los demás	0.684						
6	Roban objetos o dinero de los compañeros	0.617						
7	He insultado a algún alumno o alumna		0.773					
8	Me he burlado de algún alumno o alumna		0.757					
9	He puesto sobrenombres		0.686					
10	He dicho groserías a algún alumno o alumna		0.674					
11	He hablado mal de algún alumno o alumna		0.564					
12	Destruyen las instalaciones del salón			0.831				
13	Destruyen las instalaciones de la escuela			0.820				
14	Destruyen los muebles del salón			0.781				
15	Destruyen el material escolar	0.381		0.626				0.33
16	Se burlen de mí				0.807			
17	Me insulten				0.773			
18	Me pongan sobrenombres				0.725			
19	Me digan groserías				0.644			
20	He copiado respuestas a un compañero en un examen					0.782		
21	He proporcionado respuestas durante algún examen					0.728		
22	He escondido las cosas de algún compañero o compañera		0.314			0.643		
23	He copiado tareas de un compañero o compañera					0.627		
24	He comprado o pagado a alguien por hacer la tarea que debo entregar					0.503		
25	Excluimos a algún compañero o compañera						0.661	
26	Nos burlamos		0.304				0.631	
27	Nos agredimos verbalmente (groserías, sobrenombres)						0.622	
28	Nos agredimos físicamente (golpes para dañarse)						0.606	
29	Pagan a alguien por hacer la tarea que deben entregar							0.690
30	Copian en los exámenes			0.372				0.646
31	Copian las tareas de otros	0.423						0.597

Fuente: Autoría propia.

Siguiendo con la propuesta de incorporar para el análisis y abordaje de los conflictos de la convivencia escolar también aquellos elementos que consideramos que se invisibilizan proponemos que se lleven a cabo más estudios que, por medio de una triangulación metodológica, incorpore los mismos. Sin dudas que el estudio de un problema tan complejo requiere de mucho compromiso ético a la hora de pensar las categorías de análisis que se involucrarán para su comprensión, pero también, de diseños metodológicos creativos y rigurosos que permitan considerar los diferentes tipos de dimensiones que se pueden considerar para su estudio.

REFERENCIAS

- ASKELL-WILLIAMS, Helen; LAWSON, Michael J. Teachers' knowledge and confidence for promoting positive mental health in primary school communities. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Londres, v. 41, n. 2, p. 126-143, abr. 2013. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777023>
- CAYUIEF OJEDA, C.; PÉREZ PASTÉN, M. Convivencia escolar. Un tema emergente: reflexiones y orientaciones para la organización escolar y el currículo. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, v. 5, n. 9, p. 27-38, sep. 2006. Disponible en: <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/199>. Acceso en: 23 mar. 2024.
- CHEN, Ji-Kang; WEI, Hsi-Sheng. The impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese junior high school students. **Social Indicators Research**, Nueva York, v. 100, p. 479-498, feb. 2011. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9625-4>
- CRESPO-RAMOS, S.; ROMERO-ABRIO, A.; MARTÍNEZ-FERRER, B.; MUSITU, G. Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. **Psychosocial Intervention**, Madrid, v. 26, n. 2, p. 125-130, ago. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- CUADRADO GONZÁLEZ, D. **Deshonestidad académica, desempeño y diferencias individuales**. 2018. 392f. Tesis (Doctorado en Psicología del Trabajo y las Organizaciones) – Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2018. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10347/17425>. Acceso en: 29 mar. 2024.
- DEL REY ALAMILLO, Rosario; RUIZ, Rosario Ortega. **La violencia escolar: estrategias de prevención**. Tiradentes: Graó, 2003.
- DIEZ-MARTÍNEZ, E. Deshonestidad académica de alumnos y profesores: Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. **Sinéctica**, Guadalajara, n. 44, p. 1-17, jul. 2015. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/161>. Acceso en: 29 mar. 2024.
- FLASPOHLER, Paul D.; ELFSTROM, Jennifer L.; VANDERZEE, Karin L.; SINK, Holli E.; BIRCHMEIER, Zachary. Stand by me: the effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. **Psychology in the Schools**, New Jersey, v. 46, n. 7, p. 636-649, jun. 2009. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- GARBUS, Pamela. **Prevalencia de problemas de salud mental y factores de riesgo en estudiantes de escuelas secundarias públicas de Cadereyta y de San Juan del Río, Qro.** Proyecto de financiamiento interno, FPS-2018-08. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 2018.
- GARNER, Philip. Dimensions of school-based violence to and by children: an overview of recent literature. **International Journal of Adolescence and Youth**, Londres, v. 19, n. 4, p. 484-495, feb. 2013. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.751043>

GONZÁLEZ-TOVAR, José; HERNÁNDEZ-MONTAÑO, Alicia; LÓPEZ-RODRIGUEZ, Diana; HERNÁNDEZ-RUÍZ, Martín. Estructura interna del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar Infantil y Primaria en un entorno violento de México. **Interacciones**, Lima, v. 4, n. 1, p. 21-30, ene-abr. 2018. <https://doi.org/10.24016/2018.v4n1.90>

GRAU VIDAL, Roser; GARCÍA-RAGA, Laura. Prácticas socioeducativas para mejorar la convivencia escolar. Una experiencia en un Centro de Acción Educativa Singular (Valencia, España). **Revista sobre la Infancia y la Adolescencia**, Valencia, v. 12, n. 12, p. 42-50, abr. 2017. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6490>

GUTIÉRREZ, Melchor; TOMÁS, José-Manuel; ALBEROLA, Salvador. Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. **Estudios sobre Educación**, Pamplona, v. 35, p. 535-555, oct. 2018. <https://doi.org/10.15581/004.35.535-555>

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. **Programa Nacional de Convivencia Escolar**: Informe nacional de resultados. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2016. Disponible en: https://www.septlaxcala.gob.mx/convivencia_escolar/informe_resultados_pnce_18_19_nacional.pdf. Acceso en: 5 feb. 2024.

MÉXICO. Secretaría de la Gobernación. **Plan de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar**. Ciudad de México: Secretaría de la Gobernación, 2019. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192963/PLAN_DE_ACCION_SEGOB-SEP_para_firma_VF_1470_.pdf. Acceso en: 5 feb. 2024.

MOREY-LÓPEZ, Mercè; SUREDA-NEGRE, Jaume; OLIVER-TROBAT, Miquel F.; COMAS-FORGAS, Rubén. Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. **Estudios sobre Educación**, Pamplona, v. 24, p. 225-244, jul. 2013. <https://doi.org/10.15581/004.24.2032>

NIETO CAMPOS, Begoña; PORTELA PINO, Iago; ÁLVAREZ GARCÍA, David; DOMÍNGUEZ ALONSO, Jose. Violencia ejercida y sufrida por el profesorado en su labor docente. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 40, n. 2, p. 457-473, 2022. <https://doi.org/10.6018/rie.464211>

MORALES OSORNIO, Andrea. **Estrés, autoestima, impulsividad y autopercepción de conductas conflictivas en estudiantes de secundaria**. Tesis de maestría – Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, 2021. Disponible en: <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2488>. Acceso en: 16 mar. 2026.

OCHOA-CERVANTES, Azucena C.; DIEZ-MARTÍNEZ, Evelin. La escuela como sistema social de convivencia y su relación con algunos problemas de violencia la percepción de los estudiantes de primaria y secundaria. **Diálogos sobre Educación**, v. 3, n. 4, p. 1-12, 2012.

OCHOA-CERVANTES, Azucena C.; DIEZ-MARTÍNEZ, Evelin. El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 81, p. 667-684, 2013.

OCHOA-CERVANTES, Azucena C.; PEIRÓ I GREGORI, Salvador. **Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar**: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). 2010.

OCHOA-CERVANTES, Azucena C.; SALINAS DE LA VEGA, José J. Entender el conflicto para prevenir la violencia en la escuela. *In: CARRILLO NAVARRO, Claudio (org.). Las violencias en los entornos escolares*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara, 2016. p. 168-228.

OCHOA-CERVANTES, Azucena C.; VEGA, José J. S. Percepción acerca de la interacción entre maestros y alumnos: su impacto en el bienestar de los estudiantes. *Revista Interacções*, v. 11, n. 38, p. 153-174, 2015. <https://doi.org/10.25755/int.8496>

OKONOFUA, Jason A.; WALTON, Gregory M.; EBERHARDT, Jennifer L. A vicious cycle: a social-psychological account of extreme racial disparities in school discipline. *Perspectives on Psychological Science*, Washington, v. 11, n. 3, p. 381-398, 2016. <https://doi.org/10.1177/1745691616635592>

OROZCO RAMÍREZ, Luz A.; YBARRA SAGARDUY, José L.; GUERRA LÓPEZ, Venustiano. Adaptación del Cuestionario de Violencia Escolar en estudiantes de educación secundaria de México. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, Guadalajara, v. 4, n. 1, p. 14-22, dic. 2012. <https://doi.org/10.32870/rmip.v4i1.514>

ORTEGA-RUIZ, Rosario; DEL REY, Rosario; CASAS, José A. La convivencia escolar: clave en la predicción del *bullying*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 6, n. 2, p. 91-102, feb. 2016. <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.004>

PERALES FRANCO, Cristina. El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 18, n. 1, p. 132-143, mar. 2019. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>

PERALES-FRANCO, Cristina; ARIAS-CASTAÑEDA, Eduardo; BAZDRESCH-PARADA, Miguel. *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO, 2014. <https://doi.org/10.2307/j.ctvj2wvr>

RODRÍGUEZ FIGUEROA, Héctor Manoel. Percepción de la convivencia escolar en un bachillerato de Aguascalientes. *Revista Ciencias y Humanidades*, Medellín, v. 8, n. 8, p. 223-244, ene-jun. 2019. <https://doi.org/10.61497/b1xxjx49>

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. *Plan de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación, 2017.

SEREY ARANEDA, Daniel. Los componentes que caracterizan (la conceptualización) las prácticas de la convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, Antofagasta, v. 1, n. 1, p. 65-93, 2019. <https://doi.org/10.54802/r.v1.n1.2019.11>

SUREDA, Jaume; COMAS, Ruben; MOREY, Mercè. Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 50, p. 97-220, may-ago. 2009. <https://doi.org/10.35362/rie500669>

USÁN SUPERVÍA, Pablo; SALAVERA BORDÁS, Carlos. Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, Sabanilla de Montes de Oca San José, v. 32, n. 125, p. 95-112, jul-dic. 2018. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

VARELA GARAY, Rosa María; ÁVILA, María Elena; MARTÍNEZ, Belén. Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción, *Psychosocial Intervention*, Madrid, v. 22, n. 1, p. 25-32, abr. 2013. <https://doi.org/10.5093/in2013a4>

Cómo citar este artículo: OCHOA-CERVANTES, Azucena de la Concepción; GARBUS, Pamela; CARBAJAL VALENZUELA, Cintli Carolina. Desarrollo de una escala de conflictos que alteran la convivencia escolar. Revista Brasileira de Educação, v. 31, e310047, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310047>

Conflictos de interés: Los autores declaran que no tienen intereses comerciales o asociativos que representen un conflicto de interés en relación con el manuscrito.

Financiamiento: Fondo para el desarrollo del conocimiento/Universidad Autónoma de Querétaro. Las autoras son parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología y Innovación, México.

Contribuciones de los autores: Escritura – Redacción del borrador original, Escritura – Revisión y edición, Metodología: Ochoa-Cervantes, A. C.; Garbus, P.; Carbajal Valenzuela, C.C. Análisis formal, Curaduría de datos: Garbus, P.; Carvajal Valenzuela, C.C. Conceptualización: Ochoa-Cervantes, A. C.

Declaración de disponibilidad de datos: Los datos de investigación están disponibles en el cuerpo del artículo.

SOBRE LOS AUTORES

AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA-CERVANTES es doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Profesora de tiempo completo de la misma institución. PAMELA GARBUS es doctora en Salud Mental Comunitaria por la Universidad Nacional de Lanús (Argentina) Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Querétaro (México). CINTLI CAROLINA CARBAJAL VALENZUELA es doctora en Psicología Área Neurociencias de la Conducta por la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Profesora de tiempo completo en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (México).

Recibido el 24 de mayo de 2024

Aprobado el 11 de marzo de 2025

Editor/a responsable: Terezinha Oliveira  <https://orcid.org/0000-0001-5349-1059>