



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898479*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**ISSN: 2007 – 7890.**

**Año:**                    **Número:**                    **Artículo no.16**                    **Período: Octubre, 2017 – Enero, 2018.**

**TÍTULO:** Retos de los centros escolares en Nuevo León frente al rendimiento académico en educación primaria.

**AUTORES:**

1. Máster. Diana Carolina Treviño Villarreal.
2. Dr. Mario Alberto González Medina.

**RESUMEN:** En el contexto educativo existen factores involucrados al rendimiento académico del alumnado, destacando, el liderazgo directivo, la valoración y actitud del profesorado, y el clima y acoso escolar, por ello, en la presente investigación se abordan las relaciones entre dichos factores con los resultados en Lenguaje y Matemáticas en educación básica de Nuevo León, México, tomando los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Los factores que se asociaron significativamente fueron, el liderazgo directivo con el clima y acoso escolar; así mismo, el acoso escolar se asoció con el clima escolar, resultando este último asociado con la valoración y actitud del profesorado. La valoración y actitud del profesorado fue el único asociado directamente con el rendimiento académico.

**PALABRAS CLAVES:** Rendimiento académico, liderazgo, actitudes del profesor, clima escolar, acoso escolar.

**TITLE:** Challenges of schools in Nuevo León, facing the academic achievement in primary education.

**AUTHORS:**

1. Máster. Diana Carolina Treviño Villarreal.
2. Dr. Mario Alberto González Medina.

**ABSTRACT:** There are factors involved in the achievement of students in the educational context, highlighting the managerial leadership, the assessment and attitude of teachers, and the climate and Bullying; therefore, this research addresses the relationship between these factors with the results in Language and Math in elementary schools in Nuevo León, México, on the basis of the Comparative and Explanatory Third Regional Study. The factors that were significantly associated were executive leadership with the climate and Bullying, Bullying with school climate, and school climate with the assessment and attitude of the teaching staff. Assessment and attitude of the teaching staff was the only factor directly associated with academic performance.

**KEY WORDS:** Academic performance, leadership, teacher attitudes, school climate, Bullying.

**INTRODUCCIÓN.**

Indudablemente, la investigación educativa ha permitido, a través de los años, dar a conocer aquellos aspectos que están involucrados con el rendimiento académico de los educandos, tan es así, que se han venido realizando, entre otras cosas, estudios, propuestas, elaboración de indicadores e implementación de evaluaciones tanto nacionales como internacionales en torno a este tema. A saber, una de las evaluaciones coincidentes corresponde a la del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), en donde se desplegaron resultados poco satisfactorios en lo referente al rendimiento en asignaturas como Lectura y Matemáticas en

educación básica del estado de Nuevo León. Esto es, en tercero y sexto grado de primaria, el 48.4% y 47% de los alumnos se encontraron en los niveles de logro más bajos (I y II) en Lectura; mientras que en los mismos grados, el 50.4% y el 56.0% de los escolares se ubicaron en los niveles de logro más bajos en Matemáticas (OREALC/UNESCO, 2015).

Lo expresado hasta ahora supone, que existen factores puntuales que están involucrados en el rendimiento académico de los escolares. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública en el año 2017 dio a conocer el “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria”, en el cual se señala que la escuela debe conseguir el máximo logro de aprendizaje de todos los alumnos, y por tanto, que es prioritario crear un sistema con planteles que posean, entre otras cosas, un liderazgo directivo (SEP, 2017). Igualmente, en el TERCE, también se consideró al liderazgo escolar como un factor que interviene en el aprendizaje de los alumnos, y que el papel que desempeñan los directores dentro de las escuelas impacta también en el aprendizaje de los niños (OREALC/UNESCO, 2016).

Acorde con lo ya mencionado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) insiste, que para mejorar las escuelas, hay que asegurar que aquellos profesores, que adquieran un cargo directivo, posean competencias y conocimientos enfocados al liderazgo de calidad, el cual, junto con la enseñanza, potencian el desempeño de los alumnos; no obstante, también asevera que esta no es una cualidad que predomine en los planteles mexicanos, ya que aquellas personas que están al frente de la institución, carecen de formación y de estímulos (OCDE, 2010).

Por otro lado, el conocimiento sobre la relación estrecha entre factores como la satisfacción laboral de los profesores y un entorno escolar positivo, son indicadores de que las políticas públicas pueden actuar para alcanzar una enseñanza eficaz (OCDE, 2009). En este orden de ideas, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) construyó un informe con

resultados de la Secretaría de Educación Pública, y los cuales fueron obtenidos del Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés). En él se habla de que el clima de aprendizaje de la escuela, el cual depende del directivo, es un factor que impacta en los resultados educativos (INEE, 2015).

En lo concerniente a la Reforma Educativa en México, promulgada el 26 de febrero de 2013, en esta se establecieron una serie de prioridades, destacando el hecho de que se deben dar mejores relaciones entre autoridades, personal docente y estudiantes, colocando a la escuela como eje central; por este motivo, en el estado de Nuevo León, México, se habla de que dicha acción traerá consigo una mejor educación, entre otros beneficios concretos. Sumado a ello, en el documento sobre los Lineamientos Generales para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica, públicas y particulares en Nuevo León, se puntualizó, que uno de los factores principales del logro educativo es el clima escolar, siendo que éste debe ser cimentado en la convivencia armónica y el respeto entre todas las personas involucradas en la tarea educativa. Además, también se habló sobre los derechos del alumnado, destacando la importancia de permanecer en un ambiente de aprendizaje sano, tolerante, seguro, forjado con respeto y libre de discriminación, acoso y violencia, así mismo, se afirmó que esto encaminará al desarrollo de todos los procesos educativos de calidad (SENL, 2012). Igualmente, en el Plan Estratégico para el Estado de Nuevo León 2015-2030, se enunciaron diferentes áreas de oportunidad para la Secretaría de Educación, entre las que destacan el “Fortalecer una cultura de respeto y sana convivencia en los planteles educativos” (Consejo Nuevo León para la Planeación Estratégica, 2016).

Derivado de lo anterior, es un hecho que existe la necesidad de dar a conocer el efecto que tienen diferentes factores; esto es, el liderazgo directivo, la valoración y actitud del profesorado, y el clima y acoso escolar sobre el rendimiento académico; un aporte que permitirá aproximarse a la realidad que se vive en las escuelas, además de que se podrán proponer estrategias sustentadas con

bases científicas y bien dirigidas, y se estará dando cumplimiento a lo estipulado en el nuevo Modelo Educativo, por tanto, la presente investigación tiene como objetivo establecer la relación entre dichos factores con el rendimiento académico en Lenguaje (Lectura y Escritura) y Matemáticas en alumnos de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México.

## **DESARROLLO.**

Sin lugar a dudas, la educación presupone un proceso complejo que conduce hacia la preparación y formación del individuo (León, 2007), y esta trae consigo diversos beneficios para la sociedad (Gordillo Rico, Martínez Morales, y Valles Baca, 2013); en ella están inmersas una serie de dimensiones importantes de la enseñanza-aprendizaje, destacando el rendimiento académico de los escolares, el cual se le ha llegado a denominar de diferentes maneras: rendimiento escolar, desempeño académico, aptitud escolar, entre otros (Edel Navarro, 2003); sin embargo, este no es más que la expresión a manera estimativa sobre lo que las personas han aprendido y que se deriva de una fase de formación (Espinoza, 2006).

Por tal motivo, la escuela debe transformarse para avanzar (SEP, 2010), y por ello, es prioritario dar respuesta a los retos planteados desde el sistema educativo, ya que cuando el alumnado presenta problemas académicos dentro de la escuela, se pueden desencadenar una serie de aspectos negativos que impacten en su desarrollo (Gordillo Rico, Martínez Morales y Valles Baca, 2013).

Conforme a lo expresado, y debido a que el rendimiento académico de los alumnos no depende de un solo factor, sino que éste es el resultado de múltiples elementos involucrados (OCDE, 2016), distintos investigadores a través de los años han focalizado su atención en ellos, y han arrojado

datos que son por demás valiosos para el campo de la educación, y los cuales se describen a continuación.

Para que una persona pueda ser líder frente a cualquier espacio, es necesario que posea un espíritu de cambio y mantenga la mirada hacia la mejora continua (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009); de lograrse esto, su presencia será crítica para sostener dicho cambio (Anderson, 2010), además de que incrementará, por añadidura, el optimismo y entusiasmo, transferirá un sentido de misión hacia las personas, y aumentará de manera indirecta su rendimiento (McColl-Kennedy y Anderson, 2002). En consonancia con esto, y direccionando el término de liderazgo enfocado a los directivos de las escuelas, este ha sido descrito en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria como el uso de las facultades de programación, estimulación, asesoramiento y administración de un grupo de trabajo (SEP, 2017).

En este sentido, es un hecho que cuando existe un liderazgo directivo dentro de la escuela, se van transformando las prácticas docentes (Anderson, 2010), además de que esto puede impactar sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Horn y Marfán, 2010). Dicha información es coincidente con lo publicado por Leithwood y Jantzi (2006), desde la Universidad de Toronto en Ontario, Canadá: el liderazgo escolar influye de manera importante sobre la probabilidad de que los docentes realicen cambios en sus prácticas llevadas a cabo desde el aula, y por Sevilla Buitrón (2011) desde el país chileno: existe un vínculo entre el mismo liderazgo directivo y el rendimiento académico.

Dentro de este marco, Carbone et al. (2008), también dieron a conocer, que aquellos alumnos de escuelas en donde los directivos poseen prácticas de liderazgo enfocadas en lo pedagógico, esto es, que tienen como línea central el aseguramiento, cuidado y apoyo de los procesos didácticos, y que están orientados al cumplimiento de los estándares de rendimiento escolar, alcanzan buenos resultados académicos.

En este orden de ideas, Bolívar Botía (2010), de la Universidad de Granada, España, hizo algunas aseveraciones tomando como base las revisiones hechas para su trabajo titulado “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?” destacando entre ellas, que es prioritario traspasar las barreras de una dirección enfocada a la gestión administrativa y que hay que dirigirse hacia un liderazgo para el aprendizaje, lo cual se ha asociado con los resultados de la propia escuela y con los logros académicos de los alumnos.

En torno a este tema, pero añadiendo el clima y la violencia escolar, a nivel nacional, Monárrez Vásquez y Jaik Dipp (2016) afirmaron en su trabajo denominado: “El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico”, que en México se ha indagado poco en torno al liderazgo del director y al clima escolar, lo cual pudiera dar pie a disminuir las situaciones de violencia, y por consiguiente, a elevar los índices de aprobación de los escolares. Estos señalamientos fueron derivados de sus conclusiones, las cuales detallaban, entre otras cosas, la relación entre un tipo de clima escolar; esto es, controlado, refiriéndose a aquél en el que no había una gran interacción social y en donde el trabajo era arduo, y dos tipos de liderazgo directivo: transaccional y transformacional; este último haciendo referencia al conocimiento previo de que los docentes debían estar capacitados para ser eficaces.

De manera semejante, algunos autores como Pareja-Fernández de la Reguera (2007), Murillo Torrecilla (2006) y Bolívar (2010) hablaban de que el ejercer el liderazgo dentro del plantel educativo no es más que saber hacer uso de la autoridad, distribuir compromisos, tomar decisiones, y llevar a cabo conciliaciones entre las personas y los conflictos, además de que el directivo líder desarrolla y estimula un clima de colaboración, mantiene la confianza y apertura, evita la competencia entre las personas involucradas, y brinda apoyo material y psicológico; en otras palabras, su papel es crucial y transformador, gestiones que contundentemente favorecen un clima escolar positivo.

En lo que compete a la valoración y actitud del profesorado, acciones reflejadas en la apreciación y reconocimiento de su mérito (RAE, 2017), y en la práctica propia del docente que expresa su sentir, así como también las particularidades, motivaciones, creencias y conocimientos frente a personas o eventos, respectivamente (SEP, 2017), algunos organismos e investigadores han dado a conocer fundamentos precisos, destacando entre ellos el trabajo titulado: “¿Reciben los profesores el reconocimiento que merecen?”, en el cual se afirmó que dentro de las herramientas significativas que son de utilidad para el desarrollo y promoción de una enseñanza efectiva se encuentran, el reconocimiento del trabajo de los profesores, así como también el brindarles una evaluación detallada y la transmisión de sus resultados; no obstante, el primer estudio internacional que analizó los ambientes desde la escuela, en lo que corresponde a la enseñanza-aprendizaje (TALIS), arrojó que tres cuartas partes de los docentes entrevistados asumían que no les sería dado algún reconocimiento por ser transformadores o por realizar mejoras en su labor (OCDE, 2012).

Al respecto, el Grupo del Banco Mundial hizo público también, que aquellos sistemas educativos con un desempeño elevado, conceden prestigio a los docentes destacados, y que para alcanzar avances específicos y aumentar el mismo desempeño, es prioritario, entre otras cosas, motivar y reconocer al profesorado (Bruns y Luke, 2014).

Leithwood (2009) y Bolívar (2010) también han puesto de manifiesto, que para mejorar los resultados y aprendizaje de los escolares, es necesario inicialmente mejorar el desempeño de los profesores, el cual se da en función de diferentes factores, entre ellos, la responsabilidad y motivación, sus competencias o capacidades, y finalmente, el ambiente en que ejercen su profesión.



Prosiguiendo con esta línea, y en cuanto al clima escolar se refiere, éste es considerado como el conjunto de apreciaciones que se tienen sobre las particularidades en las relaciones dadas dentro del plantel educativo (Monárrez Vásquez y Jaik Dipp, 2016). Acerca de esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) supone que un plantel educativo con un buen clima escolar es aquel en donde hay colaboración entre el profesorado y los directivos, existe un involucramiento de los alumnos y sus familias, y hay promoción de un trato de aprecio y respeto (OREALC/UNESCO, 2013). El clima escolar influye positivamente en el proceso de aprendizaje (OREALC/UNESCO, 2010).

Bajo este antecedente, el estudio de Espinoza (2006) abordó la temática del clima escolar; en él se trabajó con estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Guatemala y fueron aplicadas encuestas que midieron el maltrato escolar y analizaron distintos elementos que se consideraron afectaban el rendimiento, encontrando dentro del análisis diversas variables, entre ellas, el clima escolar (presencia de pandillas dentro y a los alrededores de la escuela, así como también mobiliario e instalaciones). La capacidad del docente, al guiar y motivar a los alumnos, resultó ser predictivo para el mismo rendimiento académico.

De la misma forma, un grupo de expertos que trabajan para el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad OREALC/UNESCO realizaron un trabajo minucioso respecto al panorama general sobre los desafíos de la educación en América Latina y el Caribe, arrojando los siguientes datos: el clima escolar tiene efectos positivos sobre el rendimiento de los escolares en la mayoría de los países, además de que este es un elemento que explica una mejora en el aprendizaje, incluyendo también la satisfacción y el desempeño de los profesores (OREALC/UNESCO, 2010).

En torno al clima escolar y a los docentes, Monárrez Vásquez y Jaik Dipp (2016) también expusieron en su trabajo de investigación que existen diversas características que hacen alusión a un clima escolar positivo (el cual expresa acciones de apoyo y colaboración entre directivos y profesores), entre ellas, que los docentes sean proactivos, que tengan una buena actitud frente al trabajo y que apoyen a los escolares para alcanzar el éxito a través de su mismo trabajo.

Ahora bien, hace dos décadas se llevó a cabo un trabajo de investigación titulado: “Peer Group Acceptance and Academic Performance Among Adolescents Participating in a Dropout Prevention Program”, en el cual se analizó la relación entre la aceptación de grupos de pares con el rendimiento académico entre los escolares. Aquí se concluyó, que la aprobación del grupo de compañeros tiene una influencia indirecta con el mismo rendimiento académico (Walters y Bowen, 1997). Dicho hallazgo pudiera considerarse de acuerdo a la definición previamente dada, como un buen clima escolar dentro del plantel. Aunado a todo esto, los planteles educativos más efectivos suelen tener, entre otras cosas, un clima positivo (INEE, 2007).

Finalmente, y en cuanto al acoso escolar se refiere, éste es definido como una conducta extendida de maltrato y abuso que se manifiesta dentro de las escuelas, y que viene realizando un alumno o un conjunto de alumnos, sobre otro u otros, todo con la finalidad de controlar o atemorizar a través de la manipulación psicológica o el contacto físico (SEP, 2017). Derivado de tales actos, se considera que el acoso escolar influye negativamente en el aprendizaje (INEE, 2007), vulnera los derechos de los niños, además de que genera una serie de repercusiones, entre ellas, la afectación en el desempeño escolar (SSP, 2012).

Aquí llama la atención la investigación llevada a cabo por Espinoza Valdez et al. (2016), quienes concluyeron en su estudio llevado a cabo en el estado de Mexicali, Baja California, que el acoso escolar interfiere en el rendimiento académico de los escolares de quinto y sexto grado de

educación primaria, considerando a las burlas, insultos y agresiones físicas los eventos que mayormente prevalecen.

En cada plantel educativo se pueden presentar casos específicos de acoso, los cuales deben ser atendidos, así lo ha hecho saber Cepeda Cuervo y Caicedo Sánchez (2012), esto en una revisión llevada a cabo con la finalidad de analizar el fenómeno del acoso escolar, y partiendo de diferentes investigaciones. Aquí, los autores también dieron a conocer que aquellos alumnos que son víctimas, llegan a presentar un bajo rendimiento en la escuela. Aunado a esto, Olweus (2004) afirmó además, que el alumnado que cursa la educación secundaria, puede llegar a presentar de manera frecuente bajas calificaciones.

Quienes realizaron algunas otras aportaciones en torno a este tema fueron, Díaz Osuna (2012), quien aseveró que el fenómeno de acoso escolar afecta a víctimas, agresores y espectadores, pero también ratificó que este aqueja en mayor medida a la víctima, ya que trae consigo aislamiento social, deserción escolar, ansiedad y bajo rendimiento académico, entre otros, y Cid et al. (2008), quienes a través de una revisión bibliográfica concluyeron que las conductas violentas en los escolares que acuden a los planteles educativos de educación básica, afectan las relaciones entre las personas, y por consiguiente, el mismo entorno, por lo cual, recomiendan mantener ciertas normas de respeto, en donde estén incluidas las relaciones entre todos los involucrados.

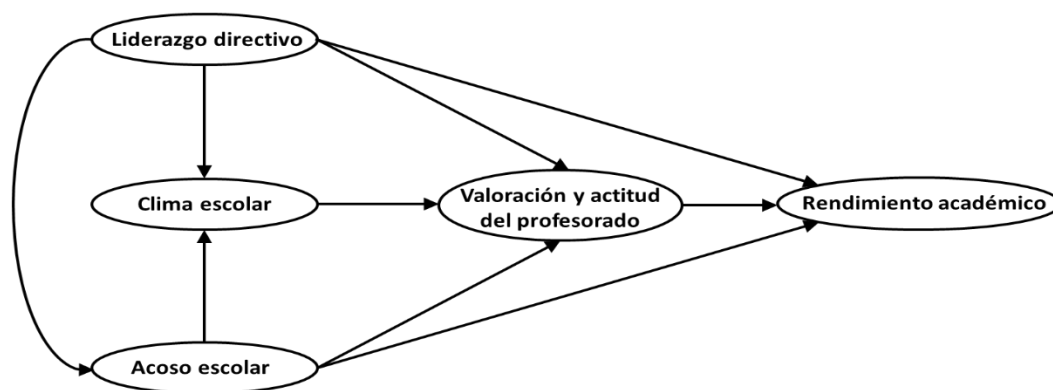
Además de eso, UNICEF/FLACSO (2011) determinaron en su estudio titulado: “Clima, conflictos y violencia en la escuela”, que las percepciones del alumnado sobre el clima escolar en escuelas secundarias tienen una fuerte relación con los menores o mayores niveles de violencia y conflictividad dentro de ellas. De manera semejante, Vidal Medina (2015) aseveró, que también en educación secundaria existen una serie de factores que generan un ambiente propicio para que se presente el acoso escolar, destacando entre otros, la apatía de los profesores para intervenir en los procesos educativos.

### Diseño metodológico.

La presente investigación es de tipo transversal, descriptiva y correlacional. La población estudiada fueron los docentes de sexto grado de educación básica del estado de Nuevo León, de los cuales se extrajo una muestra representativa de 161 maestros. La unidad de análisis fue cada uno de los profesores seleccionados; además, este estudio utilizó las bases de datos provistas por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), y se basan en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), proyectos liderados por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (UNESCO, 2017).

Para lograr el objetivo de la investigación, se propuso un Modelo Teórico Conceptual (MTC) que busca explicar qué factores se asocian de forma directa e indirecta al rendimiento en Lenguaje y Matemáticas en el TERCE. Con base en el interés que hay en mejorar la calidad de la educación, se plantearon en el MTC como factores asociados al rendimiento académico: el liderazgo del director, la valoración y actitud del profesorado, el clima escolar y el acoso escolar. En la Figura 1 se muestra el Modelo propuesto.

**Figura 1. Modelo Teórico Conceptual**



Fuente: Elaboración propia.

El Modelo quedó conformado por un total de cinco factores y veinticinco variables, las cuales fueron seleccionadas del TERCE. La Tabla 1 contiene cada uno de los factores del Modelo con la descripción de sus respectivas variables.

**Tabla 1. Factores y variables.**

Factor	Variables medibles
Rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultado en Lenguaje</li> <li>• Resultado en Matemáticas</li> </ul>
Liderazgo directivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿El director:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recoge información que le permite conocer en profundidad lo que pasa en esta escuela?</li> <li>• Utiliza métodos efectivos para mantenerse informado sobre el rendimiento de los estudiantes?</li> <li>• Recoge información para hacer mejoras en la escuela?</li> <li>• Escucha las sugerencias de los docentes?</li> <li>• Nos recuerda permanentemente nuestras metas?</li> <li>• Nos explica las razones de sus decisiones?</li> <li>• Nos trata como iguales?</li> </ul> </li> </ul>
Valoración y actitud del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En esta escuela mi trabajo es considerado valioso</li> <li>• Me siento satisfecho con mi trabajo como profesor</li> <li>• Me gusta trabajar en esta escuela</li> <li>• Generalmente logro los objetivos que me propongo respecto a los resultados de mis estudiantes</li> <li>• Mi trabajo me trae mucha frustración</li> <li>• Si me lo propongo, puedo hacer progresar incluso a los estudiantes con más dificultades</li> <li>• Estoy satisfecho con mi salario.</li> </ul>
Clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo son las relaciones en la escuela entre los:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores y el director?</li> <li>• Profesores y estudiantes?</li> <li>• Profesores?</li> <li>• Profesores y los padres?</li> <li>• Estudiantes?</li> </ul> </li> </ul>
Acoso escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Un estudiante:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• le pegó o le hizo daño a otro estudiante?</li> <li>• insultó o amenazó a otro estudiante?</li> <li>• insultó o amenazó a un profesor?</li> <li>• fue excluido de un juego o actividad realizada por compañeros?</li> </ul> </li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida del TERCE.

Para analizar los resultados del TERCE en el Modelo Teórico Conceptual, se aplicó la técnica de modelos con ecuaciones estructurales por medio del Software AMOS 22. Dicha técnica es apropiada cuando se miden variables latentes o factores los cuales se cuantifican a través de una serie de variables medibles, y además de que se busca determinar cómo es la relación entre tales

factores. Para confirmar la validez del Modelo, se verificaron las medidas de bondad de ajuste y de parsimonia (Hair et al., 2016).

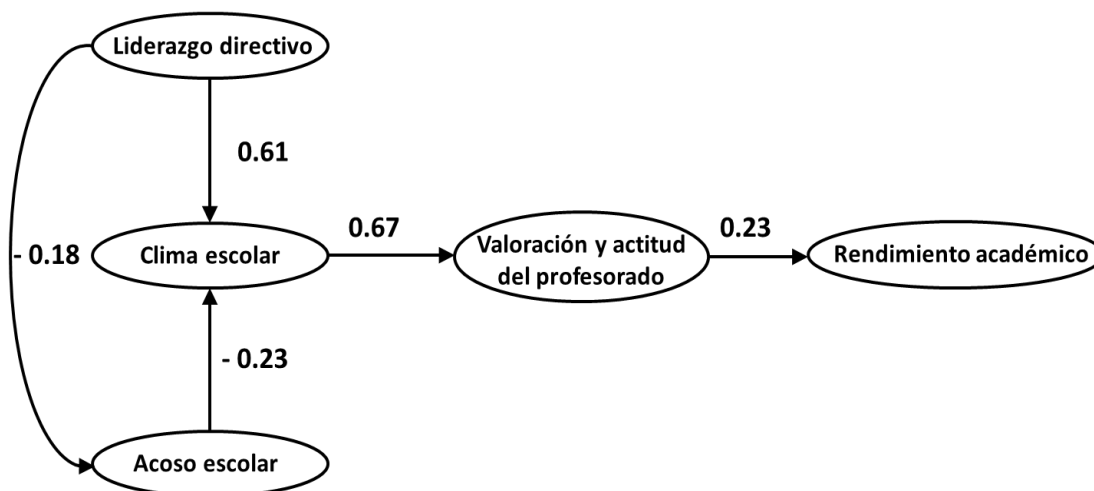
### **Resultados.**

La muestra estuvo conformada por 161 docentes; 90 (55.9%) mujeres y 71 (44.1%) hombres. Las edades medias de las mujeres y de los hombres fueron de 39.6 años y 40.3 años, respectivamente. La antigüedad media de las maestras en la escuela fue de 7.2 años, mientras que los maestros presentaron una media de 5.9 años. Por otro lado, el número medio de años que tenían las mujeres y hombres como docentes en el sistema educativo mexicano fue de 15.6 años y 15.8 años, respectivamente.

En lo relativo a los estadísticos de bondad de ajuste, estos fueron: Chi-cuadrada/grados de libertad =  $\chi^2/g.l.$  = 1.861, el Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA) = 0.073 cuyo intervalo de confianza del 90% fue (0.063, 0.083), el Índice de Validación Esperada (ECVI) = 0.994, el Índice Normado de Ajuste (NFI) = 0.758, el Índice de Tucker Lewis (TLI) = 0.841. La medida de parsimonia fue el Índice de Ajuste Normado de Parsimonia (PNFI) = 0.632. Con respecto al p-valor del modelo general, este es igual a 0.038. Con base en todos los resultados, se puede decir que existe evidencia estadística suficiente para indicar que las asociaciones entre los factores fueron significativas (Escobedo Portillo et al., 2016).

En la Figura 2 se muestran los resultados estandarizados del modelaje con ecuaciones estructurales. Los factores que se asocian de forma directa son el liderazgo directivo al clima escolar y al acoso escolar, con valores de 0.61 y -0.18, respectivamente. A su vez, el acoso escolar con el clima escolar (-0.23) y este último con la valoración y actitud del profesorado (0.67). Siendo la valoración y actitud del profesorado el único que se asocia (0.23) de forma directa al rendimiento académico.

Figura 2. Modelo empírico



Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra los efectos estandarizados que existen de forma directa e indirecta entre los factores considerados en el modelo. De los efectos directos, la valoración y actitud del profesorado es el único factor que presenta un efecto de 0.23 sobre el rendimiento académico; de forma similar, el clima escolar tiene un efecto directo de 0.67 en la valoración y actitud del profesorado. A su vez, el acoso y el liderazgo directivo muestran un efecto directo sobre el clima escolar de -0.23 y 0.61, respectivamente; mientras que el liderazgo directivo también tiene un efecto directo de -0.18 con el acoso escolar. En el efecto total, el liderazgo directivo muestra su valor más alto en el clima escolar (0.65), mientras que este último, a su vez, tiene un efecto de 0.67 sobre la valoración y actitud del profesorado.

**Tabla 2.** *Efectos estandarizados por factor.*

Factor	Efecto directo estandarizado	Efecto indirecto estandarizado	Efecto total estandarizado
Liderazgo directivo	Clima escolar = 0.61 Acoso escolar = - 0.18	Clima escolar = 0.04 Valoración y actitud del profesorado = 0.44 Rendimiento académico = 0.10	Clima escolar = 0.65 Acoso escolar = - 0.18 Valoración y actitud del profesorado = 0.44 Rendimiento académico = 0.10
Clima escolar	Valoración y actitud del profesorado = 0.67	Rendimiento académico = 0.15	Valoración y actitud del profesorado = 0.67 Rendimiento académico = 0.15
Acoso escolar	Clima escolar = - 0.23	Valoración y actitud del profesorado = - 0.15 Rendimiento académico = - 0.04	Clima escolar = - 0.23 Valoración y actitud del profesorado = - 0.15 Rendimiento académico = -0.04
Valoración y actitud del profesorado	Rendimiento académico = 0.23		Rendimiento académico = 0.23

Fuente: Elaboración propia.

Derivado de los resultados expuestos, han sido revelados una serie de hallazgos, entre los cuales destacan: Mejorar el liderazgo directivo está asociado de manera directa con un clima escolar positivo y con una disminución en el acoso escolar; mientras que de forma indirecta, se relaciona con una buena valoración y actitud del profesorado y con un mejor rendimiento académico. Además, un mejor clima escolar se asocia de manera directa con una mejor valoración y actitud del profesorado, y de manera indirecta, con un incremento en el rendimiento académico.

Por otra parte, un aumento en el acoso escolar se asocia de manera directa con un clima escolar negativo, y de forma indirecta, con un deterioro en la valoración y actitud del profesorado, así como también con un bajo rendimiento académico. Por último, una mejora en la valoración y actitud del profesorado, se asocia directamente con un incremento en el rendimiento académico.

## **CONCLUSIONES.**

En la presente investigación se vislumbran datos precisos que pueden coadyuvar a direccionar acciones bien dirigidas dentro de los planteles educativos, las cuales traerían consigo beneficios para toda la comunidad educativa.



En cuanto a estas manifestaciones, es prioritario que el personal que se encuentre al frente de una escuela, posea una actitud de liderazgo durante el desarrollo de su práctica; esto sin duda, permitirá mejorar el rendimiento académico en el alumnado, generará un clima escolar favorable, disminuirá el acoso escolar, y finalmente, podrá dar paso a la creación de una plantilla con docentes satisfechos y motivados.

No hay que olvidar, que el tema del acoso escolar debe ser una cuestión prioritaria para directivos y profesores, ya que son estas figuras mediadoras quienes pudieran llegar a identificar, en primera instancia, los actos desfavorables entre los alumnos y darles solución de manera pacífica; no obstante, tanto el personal administrativo como de intendencia, también deben figurar ante este reconocimiento, de ahí la importancia de forjar y fortalecer a través de capacitaciones, el conocimiento sobre el tema, para lograr así, una sensibilización y concientización sobre las causas y efectos del mismo acoso escolar.

Hay que resaltar, que la aceptación de que algo está ocurriendo por parte de los padres, así como su acompañamiento, es imprescindible. De esta manera, todos los involucrados podrán actuar en tiempo y forma ante una situación perjudicial, que de no atenderse, pudiera dar paso a un clima escolar negativo y a un bajo rendimiento académico entre los alumnos; esto sin dejar de lado todas las repercusiones a nivel personal y profesional en el presente y futuro que pudieran generarse.

Cabe destacar, que estos esfuerzos deben ser reafirmados por los directores, quienes deberán asegurarse también de que los profesores perciban bienestar durante su labor, ya que, en caso contrario, y como se derivó de los resultados del presente trabajo, el acoso escolar pudiera verse aumentado.

Un mejor clima escolar tiene influencia sobre las percepciones positivas que tienen los docentes, además de que este genera un incremento en el rendimiento académico; así mismo, son estas percepciones positivas del profesorado las que están asociadas de manera directa con el aumento

del rendimiento académico, por ello, valdría la pena establecer planes de acción como ofrecer incentivos, contar con escenarios propicios, y fomentar un trato cordial entre la misma comunidad escolar, dado todos los beneficios que esto traería consigo.

Tomando en cuenta las afirmaciones anteriores, se puede entrever que los retos son muchos; sin embargo, son más las personas comprometidas que trabajan día con día desde el Sistema Educativo en favor de la niñez mexicana; por tanto, hay que seguir avanzando en pos de los objetivos y superar los obstáculos, algo que en definitiva permitirá elevar la calidad de la educación.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

1. Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127
2. Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112
3. Bolívar Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
4. Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Grupo del Banco Mundial.
5. Carbone, R., Olgún, J. C., Ostoic, D., Ugalde, P., y Sepúlveda, L. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.

6. Cepeda Cuervo, E., y Caicedo Sánchez, G. (2012). Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6553/1/cepedacuervoedilberto.2012.pdf>
7. Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21-30. doi: 10.4067/S0717-95532008000200004
8. Consejo Nuevo León para la Planeación Estratégica. (2016). Plan Estratégico para el Estado de Nuevo León 2015-2030. Monterrey: Consejo Nuevo León para la Planeación Estratégica. Recuperado de: <http://www.nl.gob.mx/publicaciones/plan-estrategico-para-el-estado-de-nuevo-leon-2015-2030>
9. Díaz Osuna, Y. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Revista Psicología.com*, 16(10), 1-11.
10. Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-16.
11. Escobedo Portillo, M. T., Hernández Gómez, J. A., Estebané Ortega, V., y Martínez Moreno, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55). doi: 10.4067/S0718-24492016000100004
12. Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 221-238. doi: 293122821005
13. Espinoza Valdez, A., Márquez Jaramillo, I., Rodríguez López, D., y Silva García, J. (2016). Acoso escolar y rendimiento académico en alumnos de enseñanza primaria en Mexicali. *Ciencia y Futuro*, 6(1), 104-118.

14. Gordillo Rico, E., Martínez Morales, J., y Valles Baca, H. G. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 6, 51-58.
15. Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, Ch., y Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks: Sage.
16. Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 82-104. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116
17. INEE. (2007). Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica. México: INEE. Recuperado de:  
[http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/Escuela\\_Libre\\_Violencia/docs/factoresasociados6primariay3secundaria\(2007\).pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/Escuela_Libre_Violencia/docs/factoresasociados6primariay3secundaria(2007).pdf)
18. INEE. (2015). Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013) Resultados de México. México: INEE. Recuperado de:  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/501/P1D501.pdf>
19. Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). *Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. Taylor & Francis Group. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. doi: 10.1080/09243450600565829
20. Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
21. León, A. (2007). What is education? *Educere*, 11(39), 595-604. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000400003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003)

22. McColl-Kennedy, J. R., y Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 545-559. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00143-1
23. Monárrez Vásquez, H., y Jaik Dipp, A. (2016). El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico. México: Instituto Universitario Anglo Español.
24. Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. Recuperado de:  
<http://www.ub.edu/obipd/docs/murillo.pdf>
25. OCDE. (2009). Informe TALIS. La creación de entornos escolares de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. París: OCDE. Recuperado de:  
<https://www.oecd.org/edu/school/43057468.pdf>
26. OCDE. (2010). Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Resumen Ejecutivo. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>
27. OCDE. (2012). ¿Reciben los profesores el reconocimiento que merecen? París: OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/school/tif1esp.pdf>
28. OCDE. (2016). Low-Performing Students. Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/publications/low-performing-students-9789264250246-en.htm>
29. Olweus, D. (2004). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

30. OREALC/UNESCO. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
31. OREALC/UNESCO. (2013). Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de:  
<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
32. OREALC/UNESCO. (2015). Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
33. OREALC/UNESCO. (2016). Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de:  
<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/>
34. Pareja-Fernández de la Reguera, J. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 11(3), 1-19.
35. RAE. (2017). Definición de valorar. Madrid: RAE. Recuperado de:  
<http://www.dle.rae.es/?id=bJiPomE>
36. Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Nueva Zelanda: Ministerio de Educación.

37. SENL. (2012). Lineamientos Generales para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica, públicas y particulares del estado de Nuevo León. Monterrey: SENL.  
[https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/lineamientos\\_convivenciaescolar.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/lineamientos_convivenciaescolar.pdf)
38. SEP. (2010). El liderazgo directivo en la gestión participativa de la seguridad escolar. México: SEP. Recuperado de: <http://www.seslp.gob.mx/pdf/Guia%20para%20directores.pdf>
39. SEP. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. México: SEP. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo\\_Educativo\\_para\\_la\\_Educacion\\_Obligatoria.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf)
40. SEP. (2017). Acoso escolar, qué es y cómo identificarlo. México: SEP. Recuperado de: <http://www.gob.mx/sep/articulos/acoso-escolar-que-es-y-como-identificarlo>
41. Sevilla Buitrón, M. P. (2011). Liderazgo directivo y resultados de los estudiantes: Evidencia a partir de la asignación de desempeño colectivo. Un análisis del período 2005-2008. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 48(1), 1-13.  
doi: 10.7764/PEL.48.1.2011.1
42. SSP. (2012). Guía del taller prevención del acoso escolar (Bullying). México: SSP.  
Recuperado de: <http://www.convivenciaescolar.org.mx/documents/Guia%20del%20taller%20prevencion.pdf>
43. UNESCO. (2017) ¿Cómo tener acceso a las bases de datos del LLECE? Santiago: UNESCO.  
Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/perce-serce-databases/>
44. UNICEF/FLACSO. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. Buenos Aires: UNICEF/FLACSO. Recuperado de: [https://www.unicef.org/argentina/spanish/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf)

45. Vidal Medina, J. C. (2015). Fortalecimiento de la competencia docente para el manejo de conflictos escolares que se presentan entre los alumnos de secundaria, mediante un curso impartido en Moodle (Tesis de Maestría). Recuperada de:

<https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/622471/1/02Julio+C%C3%A9sar+Vidal+Medina.pdf>

46. Walters, K., y Bowen, G. (1997). Peer group acceptance and academic performance among adolescents participating in a dropout prevention program. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14(6), 413-426. doi: 10.1023/A:1024566930164

#### **DATOS DE LOS AUTORES:**

**1. Diana Carolina Treviño Villarreal.** Maestra en Ciencias por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Estudiante de Doctorado en la Universidad José Martí de Latinoamérica. Correo electrónico: [diana.t.villarreal@gmail.com](mailto:diana.t.villarreal@gmail.com)

**2. Mario Alberto González Medina.** Doctor en Educación por la Universidad de Baja California. Coordinador de Investigación Evaluativa en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. Correo electrónico: [mario.gonzalez@iiiiepe.edu.mx](mailto:mario.gonzalez@iiiiepe.edu.mx)

**RECIBIDO:** 01 de noviembre del 2017.

**APROBADO:** 22 de noviembre del 2017.