



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Construcción de un instrumento piloto para medir niveles de violencia escolar en el aula

POR:

MARÍA PÍA BUSTAMANTE ZAMORANO

DANIELA PAZ LAGOS GONZÁLEZ

DANIELA ALEJANDRA MUÑOZ MUGA

SANDRA CAROLINA RIQUELME TORRIJOS

Profesora Guía:

Andrea Flanagan Bórquez

Seminario de Título Psicología Educacional presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología

Diciembre 2007

Valparaíso, Chile



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Construcción de un instrumento piloto para medir niveles de violencia escolar en el aula

POR:

**MARÍA PÍA BUSTAMANTE ZAMORANO
DANIELA PAZ LAGOS GONZÁLEZ
DANIELA ALEJANDRA MUÑOZ MUGA
SANDRA CAROLINA RIQUELME TORRIJOS**

Profesor Guía:

Andrea Flanagan Borquez

Seminario de Título Psicología Educacional presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología

A nuestras familias

y

parejas

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las instituciones educativas que nos abrieron sus puertas para realizar esta investigación. Agradecemos también la buena disposición de docentes y estudiantes quienes fueron actores fundamentales para el propósito de este estudio.

Queremos reconocer además, la ayuda profesional brindada por el profesor Alonso Ortega y finalmente el apoyo y orientación que ofreció nuestra profesora guía, Andrea Flanagan, en la construcción de nuestro seminario de título, el cual esperamos, sea una contribución al progreso de la educación de nuestro país.

INDICE

	PAG
Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Índice.....	iii
Índice de tablas.....	vi
Índice de figuras.....	vii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
I MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. Contexto Educativo Nacional.....	5
1.2. Calidad en la educación.....	5
1.3. Convivencia escolar.....	9
1.4. Violencia.....	13
1.4.1. Violencia escolar.....	18
1.5. Construcción de instrumentos.....	23
1.5.1. Estudio piloto.....	23
1.5.2. Fases en la construcción de instrumentos.....	24
1.5.2.1. Fases en la construcción de instrumentos de medición educacional.....	25
1.5.3. La confiabilidad.....	25
1.5.4. La validez.....	27
II OBJETIVOS.....	32
2.1. Objetivo general.....	32
2.2. Objetivos específicos.....	32
III MARCO METODOLÓGICO.....	33
3.1. Diseño general de la investigación.....	33

3.1.1.	Diseño metodológico.....	33
3.1.2.	Justificación, diseño y metodología.....	33
3.2.	Descripción metodológica.....	33
3.2.1.	Población.....	33
3.2.2.	Muestra.....	34
3.2.2.1.	Tipo de selección de muestra.....	34
3.2.2.2.	Criterios de selección de la muestra.....	34
3.2.2.3	Composición de la muestra.....	35
3.3.	Procedimiento.....	36
3.4.	Técnicas de recolección de datos.....	37
3.5.	Procedimiento de análisis de datos.....	39
3.5.1.	Técnicas estadísticas.....	39
3.5.2.	Procesamiento de los datos.....	39
IV	RESULTADOS.....	40
4.1.	Validez del instrumento.....	40
4.1.1	Validez de contenido.....	40
4.1.1.1	Lista de cotejo.....	41
4.1.1.2	Cuestionarios.....	51
4.1.1.2.1.	Cuestionario estudiantes.....	52
4.1.1.2.2.	Cuestionario docentes.....	57
4.1.2.	Validez de constructo.....	62
4.1.2.1.	Lista de cotejo.....	63
4.1.2.2.	Cuestionarios.....	63
4.1.2.2.1.	Cuestionario estudiantes.....	63
4.1.2.2.2.	Cuestionario docentes.....	67
4.2.	Confiabilidad del instrumento.....	67
4.2.1	Lista de cotejo.....	68
4.2.2.	Cuestionarios.....	68
4.2.2.1	Cuestionario estudiantes.....	68

	4.2.2.2	Cuestionario docentes.....	69
	4.3.	Descripción del instrumento piloto final.....	69
V		CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	71
VI		REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
VII		ANEXOS.....	89
	Anexo 1	Tabla de valores mínimos de razón de validez de contenido.....	89
	Anexo 2	Tabla de características de los establecimientos participantes de la muestra.....	90
	Anexo 3	Documento de evaluación de indicadores para expertos.....	91
	Anexo 4	Documento de evaluación de ítems para expertos.....	105
	Anexo 5	Caracterización muestra lista de cotejo.....	114
	Anexo 6	Tabulación resultados lista de cotejo.....	120
	Anexo 7	Tabulación resultados cuestionario docentes.....	129
	Anexo 8	Lista de cotejo piloto.....	131
	Anexo 9	Cuestionario estudiantes piloto.....	133
	Anexo 10	Cuestionario docentes piloto.....	135

INDICE DE TABLAS

	PAG
Tabla 1	Composición de la muestra..... 35
Tabla 2	Composición lista de cotejo..... 38
Tabla 3	Composición cuestionario estudiantes..... 38
Tabla 4	Composición cuestionario docentes..... 38
Tabla 5	Tabulación de validación de indicadores (lista de cotejo) por juicio de expertos..... 42
Tabla 6	Tabulación de validación de ítems (cuestionario estudiantes) por juicio de expertos..... 52
Tabla 7	Tabulación de validación de ítems (cuestionario docentes) por juicio de expertos..... 57
Tabla 8	Matriz de estructura cuestionario estudiantes. Solución sin rotar..... 63
Tabla 9	Matriz de estructura cuestionario estudiantes. Solución rotada..... 65
Tabla 10	Matriz de estructura cuestionario estudiantes. Análisis factorial exploratorio..... 66

INDICE DE FIGURAS

		PAG
Figura 1	Modelo ecológico de violencia.....	14
Figura 2	Gráfico de porcentaje de indicadores de violencia pasiva válidos versus no válidos.....	47
Figura 3	Gráfico de porcentaje de indicadores de violencia verbal válidos versus no válidos.....	48
Figura 4	Gráfico de porcentaje de indicadores de violencia física válidos versus no válidos.....	49
Figura 5	Gráfico de porcentaje de indicadores válidos versus no válidos.....	50
Figura 6	Gráfico de porcentaje final de indicadores incluidos en la lista de cotejo.....	51
Figura 7	Gráfico de porcentaje de ítems de violencia verbal válidos versus no válidos (cuestionario estudiantes).....	54
Figura 8	Gráfico de porcentaje de ítems de violencia física válidos versus no válidos (cuestionario estudiantes).....	55
Figura 9	Gráfico de porcentaje de ítems válidos versus no válidos (cuestionario estudiantes).....	56
Figura 10	Gráfico de porcentaje final de ítems incluidos en el instrumento (cuestionario estudiantes).....	57
Figura 11	Gráfico de porcentaje de ítems de violencia verbal válidos versus no válidos (cuestionario docentes).....	59
Figura 12	Gráfico de porcentaje de ítems de violencia física válidos versus no válidos (cuestionario docentes).....	60
Figura 13	Gráfico de porcentaje de ítems válidos versus no válidos (cuestionario docentes).....	61
Figura 14	Gráfico de porcentaje final de ítems incluidos en el instrumento	62

(cuestionario docentes).....

RESUMEN

El presente estudio, tiene por objetivo la construcción de un instrumento piloto (compuesto por una lista de cotejo, cuestionario estudiantes y cuestionario docentes) válido y confiable que permita indagar acerca de los niveles de violencia escolar ejercidos en la sala de clases, por parte del docente y del estudiante, con el propósito de que cada establecimiento educativo lo pueda aplicar de manera independiente y, a partir de los resultados, reflexione acerca de cómo se presenta el problema en su contexto y las posibles soluciones que se podrían generar, con la finalidad de mejorar la convivencia escolar y, por ende la calidad educativa del establecimiento.

En la realización del pilotaje la muestra consideró a docentes y estudiantes de enseñanza media de seis establecimientos educacionales de la provincia de Valparaíso.

Se estableció la validez del instrumento en relación al contenido y al constructo y la estructura interna del coeficiente de confiabilidad analizado estadísticamente a través del programa computacional SPSS.

A partir del análisis de los datos fue posible validar el instrumento en relación a su contenido, sin embargo al extraer la validez de constructo, se observó que es necesario perfeccionar las definiciones propuestas para el fenómeno de violencia escolar. En relación a la confiabilidad, la consistencia interna del instrumento resultó ser altamente significativa.

ABSTRACT

The current research aims to the construction of a valid and dependable pilot project (which consists of a comparison list, a questionnaire for students and a questionnaire for teachers) that allows the inquest of the levels of scholar violence practiced inside the classroom, from both the teacher and the student, aiming to the independent enforcement in each educational establishment, and from the results, to the reflection about the features of the problem in each particular context and the feasible solutions that could generate for the improvement of the academic coexistence, and therefore, the educational quality of the establishment.

Within the performance of the pilotage, the sample took teachers and students from secondary education of six educational establishments from the Valparaíso province into consideration.

The validity of the instrument regarding the content, the construct and the inner structure of the reliability coefficient statistically analyzed through the SPSS computational software was established.

From the analysis of the data we could validate the instrument regarding its content. Nonetheless, when extracting the construct validity, we observed that it is necessary to improve the definitions proposed for the scholar violence phenomenon. As to reliability, the inner consistence of the instrument turned out to be highly significant.

INTRODUCCIÓN

La violencia en la escuela se ha transformado en un tema de creciente importancia, cada vez son más frecuentes las noticias divulgadas por los medios de comunicación que hablan de escolares violentos, estudiantes que golpean o insultan a sus profesores, niños y jóvenes que se suicidan como resultado de los constantes abusos que reciben por parte de sus compañeros en el colegio, etc. (Arancibia, 1994, en Tamar, 2005; Fundación Paz Ciudadana, 2005b; García y Madriaza, 2005a; MINEDUC y Ministerio del Interior, 2006; Ortega, 1996, en Martínez y Pérez, 2005). Se establece por lo tanto como parte importante de la calidad educativa, teniendo también consecuencias negativas en ésta, por ejemplo:

- los niños victimizados disfrutan menos de ir al colegio, tienen menos amigos y encuentran menos utilidad en lo aprendido, estableciendo un riesgo para el proceso de aprendizaje en los estudiantes;
- los comportamientos disruptivos en la sala de clases dificultan el aprendizaje de todos los alumnos;
- la calidad de la convivencia escolar influye directamente en los logros académicos y en el desarrollo integral de los estudiantes (Fundación Paz Ciudadana, 2005a, p. 4).

Es tal la relevancia que tiene la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial, que la UNESCO (2007) declaró esta década 2001-2010 como la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo” (p.s/n).

En Chile, el MINEDUC, tomando en cuenta los medios de comunicación y las denuncias del cuerpo docente, considera que la situación de violencia escolar es preocupante, y que es urgente enfrentarla y prevenirla para poder mejorar la calidad de la convivencia social en el campo educativo. A partir de esto, el MINEDUC, ha trabajado en diversos programas orientados a paliar la violencia en los contextos escolares. Como ejemplo de esta preocupación por parte del Gobierno, se puede mencionar la política de convivencia escolar cuyo fin es lograr una educación de calidad

e integral para todos, independiente de las condiciones personales y el medio social en que se encuentren (MINEDUC, 2003).

A este respecto, a nivel nacional “Los datos que existen de la opinión pública respecto a la violencia en las escuelas chilenas, apuntan a que un porcentaje importante de la población percibe que en la escuela existen relevantes fuentes de violencia, especialmente en los niveles socioeconómicos más bajos, entre los cuales un 82% afirma que existen problemas de robo, un 75% de violencia entre los alumnos y un 43% percibe abusos de parte de los profesores. En los niveles medio y alto estos porcentajes tienden a disminuir, sin embargo no dejan de ser porcentajes importantes” (Arancibia, 1994, en Tamar, 2005, p. 2).

Otras cifras nacionales acerca de la violencia son las arrojadas por el “Primer Estudio Nacional de Convivencia” donde es posible apreciar que el 86,5% de los estudiantes y el 91,7% de los docentes refieren agresión en la convivencia escolar de sus establecimientos. Específicamente, de este grupo, 34,8% de estudiantes y 51,5% de los docentes, incluso perciben la agresión *todos los días o al menos una vez por semana* (MINEDUC y Ministerio del Interior, 2006).

Sumado a lo anterior, tal como afirman García y Madriaza (2005b), a través los datos de las cuatro encuestas que ha hecho el Instituto Nacional de la Juventud, puede observarse un aumento progresivo a nivel nacional de la percepción de que la violencia física entre los estudiantes es uno de los problemas frecuentes al interior de los establecimientos educacionales, así como también en un último estudio sobre Violencia Escolar en Enseñanza Media, aún no publicado, proveniente de una investigación FONDECYT, en que se indaga sobre la percepción de este tipo de violencia en la escuela (García y Madriaza, 2005b), se obtienen los siguientes resultados: un 16,9% de los encuestados piensa que hay entre Bastante y Mucha Violencia en sus colegios. Un 6,2% dice haber participado en Robos con Amenaza y Chantaje al interior de sus establecimientos, y un 9,6% se ha visto involucrado como víctima en situaciones como la descrita anteriormente. Además, un 50,7% dice haber sido agredido verbalmente y un 18,3% dice haber sido agredido físicamente.

Finalmente, en un estudio realizado por la Fundación Paz Ciudadana (2005b) es posible apreciar que en Chile: “Un tercio de los niños es víctima de agresiones físicas o psicológicas cometidas por pares al menos una vez durante el año” (p. s/n).

Teniendo en cuenta los altos índices y las consecuencias negativas de la violencia escolar presentes en las investigaciones realizadas a nivel nacional, y de acuerdo a la Fundación Paz Ciudadana (2005b), uno de los principales desafíos para Chile es: “Mejorar la cantidad y calidad de la información sobre el problema (magnitud, características, evolución en el tiempo) y sus consecuencias” (p. 22), que se espera sea uno de los aportes de esta investigación al tema de la violencia escolar.

Es en pos de profundizar la información de una temática tan relevante en la actualidad escolar, que este estudio busca generar un instrumento piloto de fácil aplicación que permitan indagar acerca de los niveles de violencia ejercidos en la sala de clases, por parte del profesor y del estudiante de enseñanza media, con el propósito de que cada establecimiento educativo lo pueda aplicar de manera independiente y, a partir de los resultados, reflexione acerca de cómo se presenta el problema en su contexto y las posibles soluciones que se podrían generar. Para dar validez de contenido al instrumento se contará con un conjunto de expertos en el tema de violencia escolar. En relación a la confiabilidad del instrumento, la muestra será extraída de los establecimientos educativos de la provincia de Valparaíso, considerando a estudiantes de enseñanza media de distintos tipos de dependencias educativas (particular pagado, particular subvencionado y municipal).

En base a los aspectos señalados, el problema de estudio se define de la siguiente manera: **“¿Cómo se pueden medir de manera válida y confiable los niveles de violencia escolar presentes en el aula asociada a la calidad de la educación?”**

A partir de la formulación expresada en el párrafo anterior, se desprende como principal objetivo la creación de un instrumento de medición que permita indagar acerca de los niveles de violencia presentes en el aula de enseñanza media¹. Al ser la escuela un

¹ En base a la definición de calidad integral adoptada en esta investigación la violencia forma parte de la calidad educativa, considerando esta última como el conjunto de componentes que

ámbito de intervención privilegiado para la socialización y formación de valores prosociales (Fundación Paz Ciudadana, 2005a), es imperante considerar dentro de la calidad educativa la convivencia entre los estudiantes.

Es importante destacar que si bien se han realizado estudios acerca de la violencia escolar en establecimientos escolares chilenos, las técnicas de recolección de datos de estas investigaciones estaban más orientadas a la percepción que tienen los estudiantes en relación a la violencia, pero no existe en la actualidad un instrumento que permita cuantificar los niveles de violencia dentro de la sala de clases. Se enmarca dentro del aula, ya que este es el espacio privilegiado de aprendizaje dentro de los centros educativos, siendo además un espacio de debilidades en la implementación de la Reforma Educativa², dentro de este escenario (aula) se considerará la violencia ejercida por parte del profesor y del estudiante, entendiendo que ambos actores son partícipes de violencia tanto física y/o psíquica. Para lo anterior, fueron tomados en cuenta distintos tipos de dependencias educativas (particular pagado, particular subvencionado y municipal), con la finalidad de proporcionar una muestra más amplia y diversa.

Finalmente, es importante mencionar que en la primera parte de este informe se expone una revisión de los fundamentos y antecedentes teóricos y empíricos relacionados con los temas de violencia escolar y construcción de instrumentos de medición. A continuación se presentan los objetivos de la investigación, junto con una exhaustiva descripción de la metodología utilizada en la construcción del instrumento. En seguida se hace referencia a los resultados obtenidos durante la investigación, para luego finalizar el informe con una discusión y análisis acerca de la validez y confiabilidad del instrumento generado.

fomentan el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

² Debido al uso variable de los recursos didácticos (introducidos por la reforma) por parte de los docentes y los tipos de práctica pedagógica que se dan en aula, para los que algunos profesores han adoptado los modelos promovidos por la reforma y otros siguen insertos en un modelo de enseñanza tradicional (Bellei, 2003).

I. MARCO TEÓRICO

1.1. Contexto Educativo Nacional

El MINEDUC (2007) establece como misión “(...) encargarse de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles y promover el progreso integral de todas las personas a través de un sistema educativo que asegure igualdad de oportunidades y aprendizaje de calidad para todos los niños/as, jóvenes y adultos durante su vida, con independencia de la edad y el sexo; otorgándoles una educación humanista, democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza, cautelando el buen uso de los recursos públicos y contribuyendo activamente a la garantía del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza” (p.s/n).

Con respecto a los establecimientos educacionales, éstos se dividen a nivel nacional, según su tipo de dependencia en: municipales, particulares subvencionados y particulares pagados; en relación a los cuales “en el año 2002, el país contaba con un total de 10.879 establecimientos de la educación parvularia, básica y media, de los cuales el 56,8% eran municipales, 33,5% particulares subvencionados, 9,1% particulares pagados”, siendo destacable que “del total de alumnos pertenecientes al sistema regular de educación básica y media, un 52,1% asistió a establecimientos de dependencia municipal, mientras que un 37,8% lo hizo a colegios particulares subvencionados, un 8,5% a establecimientos particulares (...)” De los datos anteriores, es importante destacar que un 91,5% de los alumnos estudian en el sector financiado por el Estado (MINEDUC, 2003, p.17).

1.2. Calidad en la educación

La calidad de la educación es un tema que se ha discutido enormemente en los últimos años. Son muchos los autores que han querido participar en esta discusión entregando sus definiciones acerca de lo que ellos consideran como calidad dentro de los

contextos educativos. A continuación se expondrán algunas definiciones de este concepto para luego optar por una de ellas que será la que se tomará en cuenta en esta investigación cada vez que se haga referencia a este concepto.

“A partir de la segunda guerra mundial se produce en los países centrales, que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos desafíos de la sociedad. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la “calidad educativa” (Seibold, 2000, p. 3).

Tal concepto “viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final” (Aguerrondo, 2004, p. 2).

Esta definición se relaciona directamente con las políticas educativas creadas por el MINEDUC orientadas a mejorar la calidad y equidad dentro de los sistemas educativos, esto último en el sentido de entregar educación a toda la población. La calidad de un sistema educativo, bajo esta mirada, es medida a través del rendimiento académico de sus alumnos, “basándose en la ideología de la eficiencia social que entiende la calidad de la educación como eficiencia, y a ésta como rendimiento escolar” (Aguerrondo, 2004, p. 2).

Además de esta conceptualización basada en el producto educativo, dentro de la literatura especializada, existen otras maneras de definir calidad educativa, como por ejemplo, a través del proceso con el cual se lleva a cabo la entrega y construcción de conocimiento; este es el caso de Jacques Delors (1996, p.34), quien plantea, que una educación de calidad es aquella que se va desarrollando a través de cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Cada uno se especifica a continuación:

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

En opinión de Delors (1996, p 34), en esta concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

Otra definición que se encuentra dentro de este marco es la que plantea que: "La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados" (Mortimore, 2003; en Marqués, 2005, p.s/n).

En este sentido, la eficacia no estará en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los alumnos a partir de sus circunstancias personales. En este sentido conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos.

Por su parte, Aguerrondo (2004, p. 5) plantea que, “(...) cuando hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera se habla de calidad. Esto conlleva a que (...) lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra y lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra” (p. 4). El autor plantea además, que “(...) en términos generales, podemos decir que un criterio para definir en el nivel macro si el sistema educativo es o no de calidad, es reconocer si el sistema educativo alimenta al sistema cultural con los valores que este reclama para constituirse como sociedad, es decir, si cumple con su misión de ayuda a la integración social” (p. 6). Por otro lado, el mismo autor refiere que “(...) la definición correspondiente a este nivel surge a partir de demandas y requerimientos que el cuerpo social hace a su educación. La demanda más global es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento, a partir de esto es que se dice que un sistema educativo no es de calidad si no nos transmite conocimientos socialmente válidos. Existen también demandas específicas que surgen de las interrelaciones del sistema educativo con otros subsistemas” (p. 6).

Por último, están aquellas conceptualizaciones más integrales de calidad como la que establece que “Un centro educativo de calidad es aquel que potencia las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas sociales o culturalmente desfavorecidas” (Marchesi, 1998, p. 33).

Como se puede apreciar, existen diversas definiciones de calidad en educación cada una con sus características y orientaciones específicas. Esta investigación tomará como referencia una definición de calidad que integre las conceptualizaciones de Marchesi (1998) y Delors (1996) con el fin de lograr una definición más completa. Esto último debido a que la definición generada por Marchesi da cuenta de los resultados de una educación de calidad en todos los ámbitos, es decir es una idea más integral del término y Delors aporta con lo que se refiere al proceso para poder conseguir estos resultados. Esta integración responde a la interrogante de qué se entiende por educación de calidad y cómo se puede llevar a cabo una educación con esta condición. La definición que resulta, entonces es: Una educación de calidad es aquella que se va desarrollando a través de cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser y que además, tiene como fin potenciar las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuir a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promover el desarrollo profesional de los docentes e influir con su oferta educativa en su entorno social. Tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas sociales o culturalmente desfavorecidas.

1.3. Convivencia escolar

En nuestra sociedad, de acuerdo a “ (...) los datos proporcionados por el último Censo del año 2002, y por determinados indicadores de modernidad, el país ha experimentado un aumento sustantivo en bienes y servicios, pero vive paralelamente un deterioro en términos de la asociatividad de sus actores. Esto se expresa directamente en un resquebrajamiento del sentido comunitario” (Aristegui, Bazán, Leiva, López, Muñoz y Ruz, 2005, p. 2).

Sumado a lo anterior, es importante destacar que la sociedad y la cultura tienen directa incidencia en las escuelas, en sus estilos de trabajo y en sus formas de organización. Pero también se puede apreciar la relación inversa, viendo cómo la escuela influye en nuestra cultura y en nuestra sociedad. El sistema escolar no sólo está inserto en la sociedad, sino que es congruente con esa cultura y con la estructura social. Además, casi todo el sistema social institucional tiende a reflejarse en la institución escolar. La escuela no sólo tiene como misión entregar contenidos, sino que también tiene como objetivo primordial de la educación, hacer que las personas aprendan a vivir en una sociedad democrática, pacífica y justa, donde la solidaridad –justicia social–, la igualdad de oportunidades, la cooperación y el respeto mutuo sean normas habituales (Herrera, Herrera, Ramírez, Roa, 2004).

Antes de profundizar más en el tema de la convivencia escolar, es importante conocer algunas de sus definiciones, entre ellas se encuentra, la que plantea el MINEDUC, dentro del marco del Comité de convivencia escolar democrática (2002a) que dice que la convivencia escolar es “Una red de relaciones sociales, que se desarrollan en un tiempo-espacio determinado (escuela-liceo), que tiene un sentido y/o propósito (educación y formación de los sujetos) y que convoca a los distintos actores que participan en ella (docentes, estudiantes, directivos y apoderados) a ser capaces de cooperar, es decir, operar en conjunto y acompañarse en la construcción de relaciones y vínculos entre sus miembros (...). La convivencia escolar se configura como un espacio relacional de cooperación y crecimiento y se construye y reconstruye en la vida cotidiana” (p. 9). A su vez, el Ministerio de Educación (MINEDUC), plantea otra definición, en su Política de convivencia escolar (2002b), menciona que ésta es “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional (...), no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye la forma de interacción de los diferentes estamentos que conforman una unidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores de la comunidad educativa”(p. 7).

Para los fines de este seminario, la convivencia escolar será entendida dentro del marco de esta última definición, ya que no sólo considera a todos los actores, sino que además hace hincapié en el funcionamiento institucional, tomando en cuenta a los estamentos que involucran a todo establecimiento educacional.

La calidad de la convivencia escolar, así entendida, en la escuela y en el liceo, es un antecedente decisivo que contribuirá a configurar la calidad de la convivencia social, en tanto la comunidad educativa constituye un espacio privilegiado de convivencia interpersonal, social y organizacional que servirá de modelo y que dará sentido a los estilos de relación entre los niños y jóvenes, futuros ciudadanos del país. Por ello, una de las formas de avanzar en la construcción de una democracia sana y sustentable, es reconocer la importancia de la acción educativa en el ámbito de la convivencia (MINEDUC, 2002b).

La convivencia escolar es una dimensión del currículo que involucra a todos los actores educativos, es el marco básico para entender el tipo de relaciones que se establecen en la institución educativa y la capacidad que ésta desarrolla para comprender y acoger a sus diversos miembros. En este sentido, no se trata de un ámbito aislado en la vida institucional, sino de una dimensión transversal a todas las actividades y prácticas que se desarrollan en el establecimiento escolar. El estilo de convivencia que exista al interior de cada unidad educativa marcará fuertemente el carácter inclusivo o exclusivo de ésta. (MINEDUC, 2002b).

Así entendida esta temática, se puede observar que tiene una gran relevancia, ya que los establecimientos educacionales son un lugar de privilegio para que los niños, niñas y jóvenes aprendan a vivir juntos y desarrollen las capacidades para convertirse en ciudadanos que defiendan y promuevan la no violencia, el respeto mutuo y la colaboración.

En consecuencia, la educación de la convivencia es parte sustantiva de la misión institucional de todo establecimiento. Por ende, intencionar e integrar en el proceso de enseñanza aprendizaje los contenidos, habilidades y actitudes que contribuyan a la construcción de una cultura escolar respetuosa de la diferencias y de la dignidad,

promotora de la paz y justicia apelan a deberes propios del trabajo escolar, así como, a las expectativas de aprendizajes de docentes, estudiantes y apoderados (MINEDUC, 2002b).

A pesar de la importancia de este tema, existe la percepción en la ciudadanía, que en los últimos años se ha producido un deterioro de la convivencia en los establecimientos educacionales. Los medios de comunicación han dado cuenta de diversos conflictos ocurridos en las escuelas y liceos del país. A raíz de esto, se han generado una serie de preocupaciones en la población, que incrementan la sensación de deterioro en la convivencia (IDEA, 2005).

En virtud de estos antecedentes se realizó el primer estudio referente al tema de la convivencia escolar en nuestro país, el Estudio de Convivencia Escolar implementado por IDEA CHILE (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) en el año 2005, el cual responde a una inquietud conjunta del Ministerio de Educación de Chile y de UNESCO, quienes decidieron abordar un estudio que responda a las múltiples interrogantes sobre los niveles, formas y problemas que enfrenta la convivencia escolar; a partir de la perspectiva contrastada de estudiantes y docentes.

La Convivencia Escolar en los establecimientos escolares se abordó analíticamente a partir de cuatro ámbitos, dentro de los cuales se hacen relevantes para los fines de esta investigación, la valoración de la convivencia escolar y el maltrato en los establecimientos educacionales.

El estudio de la percepción de Convivencia Escolar se planteó en torno a tres categorías: relaciones sociales, normas y participación. De éstas, la más valorada por profesores y alumnos es la de las relaciones sociales, luego las normas y en tercer lugar la participación del alumnado.

Con respecto a los resultados obtenidos en dicho estudio, y en relación al maltrato, la mayoría de los alumnos, que van desde los 13 a los 18 años, considera que no ha recibido maltrato y/o agresión de sus compañeros. Sin embargo el 28% de los alumnos considera que ha recibido insultos y maledicencia a menudo y el 9% señala ser golpeado frecuentemente. De acuerdo a esta relación, se concluye que los alumnos

declaran ser víctimas principalmente de un maltrato psicológico, mientras el maltrato físico (pegar) se presenta como el menos frecuente. Con respecto al maltrato y/o agresión desde alumnos hacia docentes, destacan los altos índices que dicen relación con que los alumnos no agreden a sus profesores. En el caso de los alumnos esta cifra asciende al 97% que nunca les arremete. Los docentes señalan no ser agredidos por los alumnos en un 87%. Finalmente, en relación al maltrato desde profesores a alumnos se puede observar que en general existe una percepción de no agresión, aunque se hace notar como un aspecto relevante el favoritismo que demuestran los docentes por ciertos alumnos.

A modo de reflexión, la situación recién descrita se contradice con el enfoque mediático y su impacto que genera en la opinión pública; dado que considera hechos de violencia aislados de fuerte connotación social que generan en la población una percepción de inseguridad que incluso supera al ámbito escolar a una dimensión social (IDEA, 2005). Al existir esta diferencia, entre los resultados de este estudio y la percepción nacional de un incremento de los hechos de violencia escolar, se hace relevante para este estudio revisar teóricamente a qué se refiere este término y qué factores se encuentran dentro de él. Esto será abordado en la sección siguiente.

1.4. Violencia

El concepto de violencia posee múltiples significados, definidos en términos históricos y culturales (Chesnais, 1981 y Dupâquier, 1999; ambos en: Abramovay, 2006), que contiene situaciones que van desde mínimas infracciones hasta hechos que representan riesgo para la propia vida.

Antes de adentrarse en las definiciones y elementos propios de la violencia, es importante mencionar la diferencia que existe entre conflicto, agresividad y violencia, pues son conceptos que suelen confundirse. De esta manera, mientras que la violencia no es innata a los seres humanos, sino que es un aprendizaje, el conflicto sí es consustancial a la vida humana, algo natural y por lo tanto, inevitable (Valero y Sala i Giner, 2006).

Debido a esto, más que eliminar el conflicto, se trata de saber regularlo creativa y constructivamente, de manera no violenta, ya que es una oportunidad para el cambio.

Asimismo, los términos agresividad y violencia suelen utilizarse como sinónimos. Según Corsi y Peyrú (2003, en Nájera, 2004) “El sentido común no los diferencia, pero la agresividad es una potencialidad de todos los seres vivos y la violencia es un producto esencialmente humano (cultural). Frente a la agresividad como potencia innata, las culturas intervienen con la socialización y la adaptación social. A través de ellas podemos llegar a la violencia” (p. 4).

En relación al origen de la violencia, es posible mencionar que ésta es producto de una acción recíproca y compleja de factores individuales, relacionales, sociales, culturales y ambientales (OMS, 2002). Sin embargo, ninguno de estos factores puede explicar por sí solo la razón por la que ciertos individuos tienen comportamientos violentos hacia otros o por qué la violencia es más prevalente en algunas comunidades que en otras.

Para comprender esta naturaleza polifacética de la violencia, la OMS (2002) plantea un enfoque o modelo ecológico que indaga la relación entre los factores individuales y contextuales, y que considera la violencia como producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento. En la figura 1 se grafica el modelo ecológico y se procede a la explicación de cada uno de sus niveles:

Figura 1: Modelo ecológico de violencia



Fuente: OMS, 2002

El nivel individual identifica los factores biológicos y de la historia particular que influyen en el comportamiento de un individuo. Centra su atención en las características de éste, que aumentan la probabilidad de ser víctima o ejecutor de actos de violencia. Se consideran factores tales como la impulsividad, el bajo nivel educativo, el abuso de sustancias psicotrópicas y los antecedentes de comportamiento agresivo o de haber sufrido maltrato.

El nivel de las relaciones sociales incluye como actores a los amigos, pareja, familia o un otro cercano, quienes podrían aumentar el riesgo de que un sujeto se convierta en víctima o en agresor, dado que se mantiene una relación continua y cercana entre ellos.

El nivel comunitario, explora los contextos de la comunidad en los que se inscriben las relaciones sociales, tales como la escuela, el lugar de trabajo y el barrio. Este nivel busca identificar las características de esos espacios que se asocian con ser víctimas o agresores.

El nivel social considera los factores sociales que con mayor frecuencia determinan las tasas de violencia. En este nivel se tienen en cuenta diversos elementos entre los que destacan los que crean un clima de aceptación de la violencia, los que minimizan las inhibiciones contra ésta, y aquellos que crean y mantienen las desigualdades entre los distintos segmentos de la sociedad, o que generan tensiones entre diferentes grupos, se pueden mencionar: las normas culturales que consideran la violencia como una forma aceptable de resolver los conflictos; las actitudes que consideran el suicidio como una opción personal, más que como un acto de violencia evitable; las normas que refuerzan el dominio masculino sobre las mujeres y sobre los niños; las normas que respaldan el uso excesivo de la fuerza policial contra los ciudadanos; políticas sanitarias, educativas, económicas y sociales que mantienen altos niveles de desigualdad económica o social entre distintos grupos, sobre todo teniendo en cuenta los efectos de la globalización, etc.

Este modelo, destaca las múltiples causas de la violencia y la interacción de los factores de riesgo que operan dentro de la familia y de la escuela y en los ámbitos social,

cultural y económico más amplios. Si bien, se tendrá en cuenta la multiplicidad de factores influyentes en la violencia, el estudio focalizará especialmente en la violencia ejercida dentro del aula, es decir, a nivel colectivo.

Ya habiendo analizado la naturaleza y características de la violencia, resulta necesario revisar distintas definiciones acerca de este concepto. A este respecto, Corsi y Peyrú (2003, en Nájera, 2004) definen violencia como “(...) una modalidad cultural, conformada por conductas destinadas a obtener el control y la dominación sobre otras personas. La violencia opera mediante el uso de operaciones que ocasionan daño o perjuicio físico, psicológico o de cualquier otra índole” (p.4).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2005) en un informe acerca de violencia, incorpora una definición de ésta en términos más generales, que engloba un amplio rango de manifestaciones. Esta organización define la violencia como: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p. 5).

A partir de esta definición se pueden identificar tres categorías generales en que pueden clasificarse los tipos de violencia, estos son:

A. Violencia autoinflingida

- comportamiento suicida
- auto mutilación

B. Violencia interpersonal

- *violencia familiar o de pareja*
 - violencia contra la mujer
 - violencia contra los niños
- *violencia contra niños por los padres o responsables*
 - abuso físico, sexual y psicológico
 - prostitución infantil
 - niños soldados

- *violencia contra ancianos*
- *violencia comunitaria*
 - violencia juvenil
 - violación o asalto sexual por extraños
 - violencia en establecimientos públicos (escuela, trabajo, prisión y hogares de ancianos).

C. Violencia colectiva

- *violencia social*
 - actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados
 - actos terroristas
 - violencia de masas
- *violencia política*
 - guerras
 - violencia de Estado
- *violencia económica*
 - ataque por grupos grandes cuya motivación es obtener ganancia económica

Siguiendo con la conceptualización de violencia establecida por la OMS y en relación a la naturaleza de ésta, se puede señalar que los actos violentos pueden ser físicos, sexuales, psíquicos, o aquellos que incluyen privaciones o descuidos.

Por otra parte, la Fundación Paz Ciudadana (2005b), definió violencia como “(...) cualquier comportamiento de individuos que intentan, amenazan con causar o efectivamente causan daño físico o de otra naturaleza” (p. s/n). Sobre la base de esta investigación se identifican diferentes clases de violencia:

- Física: golpes, empujones, daños, robo, uso de armas, agresión sexual
- Verbal: amenazas, acoso, sobrenombres, burlas, insultos
- Social: rumores, exclusión, discriminación

Además de la distinción realizada por Paz Ciudadana, es posible agregar otro tipo de violencia que no está de forma explícita en la clasificación anterior: la violencia psicológica, la cual socava poderosamente la seguridad y la confianza del individuo en sí mismo. Javier Medina de Salustiano (1991), en el Programa de prevención de la violencia familiar, afirma que la violencia psicológica es el tipo de violencia más sutil y complejo, que incluye la humillación intensa y continuada, las amenazas de violencia, el control y vigilancia constantes de las acciones del otro, el aislamiento social provocado, etc. (p. s/n).

De acuerdo a CINDOC (2004) (Centro de Información y Documentación Científica), siempre existe un componente psicológico en toda forma de violencia. El abuso psicológico tiene consecuencias gravísimas en la autoestima de los individuos y por ende en otros aspectos de su vida. Según esta institución, la violencia psicológica se describe como una forma en que se destruye la autoestima de una persona de manera sistemática, a través de críticas, desprecios, abandono o insultos. De esta manera, CINDOC agrega que la violencia psicológica es una forma de maltrato más sutil y difícil de percibir o detectar que la violencia física.

En base a las definiciones señaladas anteriormente, este estudio entenderá la violencia como conductas físicas, verbales o sociales, que implican el uso de fuerza o poder, en tanto amenaza o efectivo, contra otro sujeto o grupo y, que posiblemente pueda ocasionar efectos nocivos en el otro.

1.4.1. Violencia Escolar

A partir de los elementos revisados en el apartado anterior, un tema que cobra especial relevancia es el de la violencia escolar, lo cual ha sido demostrado en diversas investigaciones. A este respecto Ortega (1996; en Martínez y Pérez, 2005), señala que las relaciones de maltrato entre compañeros afectan a un porcentaje que oscila entre el 5% y el 25% de los alumnos, y que se da con más frecuencia en los propios centros escolares (aulas, patios, etc.) que en la calle.

Otra investigación en relación a la violencia escolar, es la realizada en Chile por la Fundación Paz Ciudadana (2005b), la cual revela que un tercio de los niños es víctima de violencia física o psicológica cometida por los pares al menos una vez durante el año, además, se señala entre los resultados más relevantes que un 44% pertenecen a violencia psicológica y un 21% a violencia física.

Habiendo establecido el contexto en el que actualmente se desarrolla esta temática, se considera relevante para este estudio establecer el marco conceptual de la misma. Una de las definiciones que alude a este concepto, es el planteado por Serrano e Iborra (2005), quienes mencionan que la violencia escolar es “aquella que se produce en el sistema educacional” (p.12) estando enmarcada dentro de la violencia colectiva-social.

Por su parte, el MINEDUC (2000) define la violencia escolar como “un comportamiento de prepotencia o abuso injustificado que unos ejercen sobre otros, afectando el clima de convivencia en la escuela y de la sala de clases, dañando el desarrollo de los alumnos y alumnas, y a su vez, perjudicando el desempeño profesional de los docentes” (p. 9).

Olweus, (1998; en Tamar, 2005), explica que la violencia escolar está definida en los siguientes términos: "un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (p. s/n).

Como fue señalado en las definiciones anteriores, la violencia escolar se manifiesta en ámbitos educativos, ya sea dentro o fuera del aula. De esta manera, los actores principales son los docentes y/o estudiantes de enseñanza media que se desenvuelven en el establecimiento. De este modo, se hace referencia a alumnos que se encuentran en una etapa de transición en su vida, entre la niñez y la adultez, es decir, la adolescencia. Dentro de este grupo etario, que comprende aproximadamente 14 a 19 años, al que pertenecen los estudiantes de enseñanza media, es posible señalar que éstos jóvenes poseen determinadas características específicas, que apuntan a cambios fisiológicos, psicológicos y relacionales, entre los que se destacan la necesidad de

diferenciarse de los adultos, el querer ser autónomos e independientes, con la posibilidad de tomar decisiones y adquirir formas particulares para su expresión y comunicación. Todas características que intervienen o pueden influir en el convertirse en posibles víctimas y victimarios de agresión en la escuela (Díaz- Aguado, M. 2005).

Entre las características más frecuentes que evidencian los agresores, se destacan las siguientes: “una situación social negativa, aunque tienen algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad; tienen dificultad de autocrítica; en relación a lo cual cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones al intentar evaluar la autoestima de los agresores, y encontrarla media o incluso alta”. (Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997, en Díaz – Aguado, M, 2005, p.550). Por otra parte, hay aspectos familiares que inciden en la caracterización de los jóvenes agresores, dentro de los que se identifica la ausencia de una relación afectiva cálida y segura con los padres, dificultades en la enseñanza de respetar límites y la aceptabilidad de conductas agresivas y antisociales, lo cual repercute en que los jóvenes no dispongan de estrategias no violentas para resolver conflictos (Martínez y Seoane, 2004, en Díaz- Aguado, 2005).

Por otra parte, es posible identificar otras características en los agresores, como la intolerancia en las relaciones con los demás, manifestada en sexismo, racismo y xenofobia, lo cual da cuenta de modelo social basado en el dominio y la sumisión. Además, existe una dificultad en ponerse en el lugar del otro. Su razonamiento moral se encuentra desarrollado en un nivel más primitivo que sus pares, en cuanto identifican la justicia con «hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen» (Díaz- Aguado, 2005, p.550). Por otra parte, suelen estar más insatisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores.

Dentro de los aspectos que caracterizan a las víctimas de agresión, es posible identificar (Martínez y Seoane, 2004, en Díaz-Aguado, 2005; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Smith et al, 2004, en Díaz- Aguado M., 2005): una situación social de aislamiento, lo cual se relaciona con una baja asertividad y dificultades de comunicación, una conducta pasiva, manifiestan miedo ante la violencia y vulnerabilidad ante la misma. También, presentan alta ansiedad, inseguridad y baja autoestima, además de caracterizarse por una fuerte impopularidad, llegando a ser alumnos rechazados por sus compañeros.

Estas características pueden ser claves en la identificación de jóvenes víctimas y victimarios de agresión producida en los establecimientos educacionales. Ambos actores se conectan interrelacionando su fuerza y sus debilidades personales, convergen y contribuyen a situaciones que tienen la particularidad de potenciar violencia, es decir, de convertirse en actos violentos.

El término más utilizado en la actualidad para hablar de violencia escolar, proviene del mundo anglo: *bullying*, que se refiere a una forma de violencia escolar la cual es definida por Cerezo (1998) como “violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar” (p. 133) y se refiere al carácter de intimidación, acoso y victimización que presentarían estas conductas entre escolares (Ortega, 1998).

El concepto de violencia escolar revisado anteriormente, se puede categorizar en distintos tipos. En este sentido, Avilés (2003) establece la siguiente distinción:

- Física. A través de empujones, patadas, puñetazos, etc.
- Verbal. Es el más habitual, y se expresa por medio de insultos, de humillaciones públicas, de burlas acerca de algún defecto real o imaginado, etcétera.
- Psicológica. Este componente está presente en todas las versiones de violencia. Su finalidad es infundir temor a la víctima.
- Social. Se busca aislar o desprestigiar a la víctima. Se debilita o se rompe el soporte social del sujeto, para que este quede del todo indefenso (p. 18-19).

Es posible destacar la distinción que realizan Garandeanu y Cillessen (2006), respecto a la clasificación de la violencia escolar. Estos autores plantean la existencia de dos grandes tipos:

- Violencia directa: Acciones físicas o verbales que pueden producir daño físico o psicológico.
- Violencia indirecta: Caracterizada por la ausencia de confrontación directa entre el perpetrador y la víctima. En esta forma de agresión el grupo de pares se convierte en un componente crucial al servir como vehículo para el ataque.

Otra clasificación es la presentada por la ONI (2001), que divide la violencia escolar en:

- Violencia de los alumnos: En los procesos de interacción en el aula se deben considerar factores motivacionales, el autoconcepto académico, el ánimo con que se afronta la tarea y los factores afectivos. Este tipo de violencia se expresa en hurtos y robo de objetos, lesiones, ataques sexuales, homicidios, suicidios, etc.
- Violencia del alumno hacia los docentes: Este tipo de violencia, comprende distintas modalidades del conflicto con la autoridad educativa, es decir, toda agresión tanto física, verbal o psíquica que el alumno pueda ejercer hacia los docentes.
- Violencia del personal docente: Comprende tanto a autoridades, profesores, personal administrativo y de mantenimiento, que trabajan en el centro educativo. Esta violencia puede adquirir diferentes manifestaciones: Física, emocional (humillaciones, violencia verbal, etiquetamiento de los alumnos como problemáticos), expulsiones de alumnos de ámbitos educativos (expulsión es una actitud violenta que pone de manifiesto la impotencia institucional), relaciones confusas (casos de relaciones impropias hacia los alumnos, cartas pasionales, caricias, abusos).

- Violencia del personal hacia los padres: Se puede constatar cuando los padres son citados por los docentes y autoridades escolares para transmitir los aspectos negativos del alumno creando, muchas veces un círculo de incomunicación.
- Violencia entre el personal docente: La violencia entre docentes en un espacio educativo es una de las situaciones más delicadas y graves por los modelos que significan estos comportamientos para los alumnos.
- Violencia institucional: Tanto de la institución hacia el alumno, padres y profesores, como en su relación inversa. Ejemplo de estos son la exclusión de alumnos que no se adaptan al perfil de la institución, despedir a profesores por motivos que no corresponden directamente con su desempeños profesional (ideologías políticas, religiosas, etc), entre otras.

Para fines de este estudio se construyó una definición propia, la cual se basó en las definiciones propuestas por Garandeau y Cillessen (2006), Cerezo (1998) y Avilés (2003) en aras de entender la violencia escolar. De esta forma, se define violencia escolar como toda acción dirigida a causar tanto agresión verbal como física a un individuo o grupo dentro del contexto educativo, específicamente en el aula, considerando las relaciones entre compañeros, estudiantes – docentes y docentes – estudiantes. También se consideró dentro de este concepto, la violencia pasiva, que es la realización de una conducta que impide ciertas actividades o conductas, que resulta en un daño o perjuicio a otra persona, como las omisiones o exclusiones, dirigidas a causar daño a una persona o grupo.

1.5. Construcción de instrumentos

1.5.1. Estudio piloto

El estudio piloto hace referencia a la investigación preliminar que encierra la creación de un prototipo de la prueba. Los reactivos de prueba pueden ser estudiados en

forma piloto, para valorar si deben ser incluidos, excluidos o modificados en la versión del instrumento final (Cohen, 1996).

En el estudio piloto, los elaboradores de la prueba generalmente pretenden determinar la manera de medir mejor el constructo que tienen como objetivo. Dicho proceso puede implicar, la creación, revisión y eliminación de muchos reactivos de prueba (Cohen, 1996).

1.5.2. Fases en la construcción de un instrumento

De acuerdo a Cohen (1996), el proceso de elaboración de cualquier prueba se lleva a cabo en cinco etapas:

- Conceptualización de la prueba: esta fase incluye aquellas decisiones en torno a qué, cómo y por qué medirá lo que medirá el instrumento a construir.
- Construcción de la prueba: en esta fase se incluye la elaboración de la escala y la calificación de reactivos.
- Ensayo de la prueba: una vez creada una reserva de reactivos, desde la cual se elabora la versión final de la prueba, los elaboradores llevarán a cabo el ensayo de dicha prueba. Ésta, debe ensayarse con personas similares, en los aspectos considerados como críticos de las personas para quienes está diseñada la prueba. Además, tal ensayo deberá aplicarse en base a condiciones que sean lo más similares posibles a la situación en la cual se aplicará la prueba estandarizada.
- Análisis de reactivos: en base a la validez, confiabilidad y discriminación de un reactivo, se seleccionan los mismos, para pasar a constituir la prueba.
- Revisión de la prueba: en la etapa de análisis de los reactivos, se genera gran cantidad de información; en base a ésta, algunos reactivos de la reserva original producida, serán redactados nuevamente o simplemente eliminados, lo cual dependerá de cuán defectuosos se encuentren los mismos.

1.5.2.1. Fases en la construcción de instrumentos de medición educacional

Al momento de construir un instrumento de medición educacional, de acuerdo a Himmel (2006), deben considerarse las tres fases que se explicitan a continuación:

- Fase Preparatoria: esta fase incluye dos momentos, primero se encuentra la definición de los propósitos de la medición y posteriormente se da paso a la definición y selección de dimensiones que encierra el constructo a medir.
- Fase de construcción: esta fase incluye cuatro etapas. En una primera instancia se selecciona el tipo de reactivo que utilizará la prueba para medir el constructo. Luego se procede a construir los reactivos. Posteriormente se redactan las instrucciones para la aplicación correcta de la prueba y, finalmente, se produce el ensamblaje, diagramación e impresión de la prueba.
- Fase de evaluación formativa: esta última fase contempla la evaluación de expertos, quienes revisarán críticamente los ítems construidos para dar validez de contenido a la prueba, la cual será aplicada a una muestra pequeña por parte de evaluadores capacitados con el objetivo de darle confiabilidad al instrumento. Luego de esta aplicación se realizará un análisis y revisión de los resultados con la finalidad última de aplicar esta prueba a una muestra mayor para nuevamente analizar y revisar los resultados que darán paso a una reelaboración de los ítems o, en caso de que no existiera ninguna corrección, se procedería a la edición de la versión definitiva de la prueba que sería aplicada para determinar las normas que permitirán el correcto uso del instrumento.

1.5.3. La confiabilidad

La confiabilidad de una prueba hace referencia a “la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos cuando éstos son examinados con el mismo instrumento en dos o más ocasiones distintas” (Escalona y Toledo, 1999, p. 106). El concepto de confiabilidad ha sido utilizado para abarcar varios aspectos de la

consistencia de la puntuación. La confiabilidad de una prueba apunta entonces, a definir en qué medida los errores de la medición pueden ser atribuidos a diferencias individuales, y hasta qué punto pueden ser atribuidos a diferencias verdaderas de la característica que se está sometiendo a evaluación. Por lo tanto, toda medida de confiabilidad revela qué proporción de la varianza total de las puntuaciones es una varianza error y qué proporción es una varianza verdadera; generalmente, ésta puede expresarse en función de un coeficiente de correlación.

De acuerdo a Escalona y Toledo (1999), existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento y todos utilizan fórmulas que producen *coeficientes de confiabilidad*, que oscilan entre los valores 0 y 1, donde un coeficiente 0 significa una confiabilidad nula, y 1 representa un máximo de confiabilidad, por lo tanto, entre más se acerque el coeficiente a 0 hay mayor error en la medición.

Los procedimientos más utilizados para determinar la confiabilidad mediante un coeficiente son: tets – retest, método por formas paralelas, método de mitades partidas y consistencia interna. A continuación se hará referencia cada uno de estos procedimientos:

- Test - retest: se refiere a “una estimación de la confiabilidad obtenida al correlacionar pares de puntuaciones de las mismas personas en dos aplicaciones diferentes de la misma prueba” (Cohen, 1996, p. 159).
- Método de división por mitades: “se obtiene correlacionando dos pares de puntuaciones obtenidas de mitades equivalentes de una sola prueba aplicada una sola vez” (Cohen, 1996, p. 161).
- Método por formas paralelas: Este método se refiere a la construcción de versiones diferentes de una prueba, cuya finalidad es la de ser equivalentes, lo cual deriva en un coeficiente de confiabilidad. (Cohen, 1998).
- Consistencia interna: es uno de los métodos más habituales para estimar la confiabilidad de las pruebas. Una de las ventajas de éste método es que requiere sólo una administración, además, los

principales coeficientes de estimación, basados en este enfoque son sencillos de computar y están disponibles como opción de análisis en los programas estadísticos más conocidos, como es, SPSS. Dentro de esta categoría de coeficientes, Alfa de Cronbach, es el más ampliamente utilizado por los investigadores. Alfa estima el límite inferior del coeficiente de fiabilidad y se expresa como:

$$\alpha = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_{sum}^2} \right)$$

Donde k es el número de ítems de la prueba, S_i^2 es la varianza de los ítems (desde $1 \dots i$) y S_{sum}^2 es la varianza de la prueba total. El coeficiente mide la confiabilidad de la prueba en función de dos términos: el número de ítems o longitud de la prueba, y la proporción de varianza total de la prueba debido a la covarianza entre sus ítems. Es decir, la confiabilidad de la prueba depende de la longitud de la prueba y la covarianza entre sus ítems (Ledesma, Molina y Valero, 2002).

1.5.4. La validez

La validez de una prueba, se refiere a un juicio concerniente a lo bien que mide una prueba lo que refiere medir. Conceptualmente, apunta a “un juicio basado en evidencia sobre lo apropiado de las inferencias extraídas de las puntuaciones de prueba” (Nunnally, 1978, en, 1996, p.184). Otra definición la aporta la AERA, APA, NCME (2004), quienes entienden el concepto de validez como “el grado en el cual la teoría y la evidencia sostienen las interpretaciones de los puntajes guiados por los propósitos de uso del test” (p.9).

La validación apunta al “proceso de recopilación y valoración de la evidencia de validez” (Cohen, 1996, p.184). Además, puede ser vista como el desarrollo de un argumento de validez científicamente sólido para servir de base a la interpretación

pretendida de los resultados del test y su relevancia para el uso propuesto (AERA, *et al.*, 2004).

La validez de un instrumento puede ser abarcada a través de maneras distintas, las cuales no necesariamente son excluyentes: validez de contenido, validez relacionada con un criterio y validez de constructo.

La validez de contenido “describe un juicio concerniente a lo adecuado del muestreo que hace una prueba del comportamiento representativo del universo de comportamiento del que la prueba estaba diseñada para tomar una muestra” (Cohen, 1998, p. 186). Para los fines de este seminario se utilizará la tabla valores mínimos de la razón de validez de contenido³, propuesta por Lawshe (1975, en Cohen, 1996).

Para determinar el valor mínimo de validación de cada indicador, se utiliza la siguiente fórmula:

$$\text{CVR} = \frac{\text{Ne} - \text{N}/2}{\text{N}/2}$$

Donde:

CVR: Es la razón de validez de contenido.

Ne: Es el número de expertos que señalan que el ítem/indicador es “adecuado”.

N: Es el número total de expertos.

Si el resultado obtenido en la fórmula no corresponde al rango de aceptación, el ítem no es válido y debe ser descartado.

La validez referida al criterio se refiere “a un juicio respecto a lo adecuado que puede ser el uso de una puntuación de prueba para inferir la posición más probable del individuo en alguna medida de interés, siendo la medida de interés el criterio” (Cohen, 1996, p. 191). Dentro de este tipo de validez es posible encontrar dos categorías distintas: la validez concurrente y la validez predictiva. La primera de ellas es aquella

³ Ver anexo 1

validez que se relaciona con un criterio, el cual es un indicador del grado en que una puntuación de prueba se relaciona con alguna medida criterio obtenida al mismo tiempo (en forma concurrente). Por otro lado, la validez predictiva, se refiere a aquella validez relacionada con un criterio que es un índice del grado en que una puntuación de prueba, predice alguna medida criterio (Cohen, 1996).

La validez del constructo “es un juicio de lo apropiado de las inferencias extraídas de las puntuaciones de prueba respecto a posiciones individuales en una variable llamada *Constructo*” (Cohen, 1996, p. 206). Por su parte, un constructo se refiere a “una idea científicamente informada, elaborada o construida para describir o explicar el comportamiento” (Cohen, 1996, p. 206). El o los investigadores que analizan la validez de constructo de una prueba, debe formular hipótesis del comportamiento esperado de las personas que obtienen puntuaciones altas y las que obtienen puntuaciones bajas en la prueba (Cohen, 1996).

Para determinar la validez de constructo, se utiliza el análisis factorial, que es un término genérico utilizado para describir un grupo de técnicas que tienen como finalidad investigar las relaciones entre un conjunto de variables de diferencias individuales. La idea en la que se basan los procedimientos es que cualquier medida dada de una variable de diferencias individuales puede considerarse como constituida por varios componentes y, si se estudian las relaciones entre un conjunto de medidas es posible identificar dichos componentes (Gardner, 2003).

El análisis factorial es un procedimiento estadístico que no se ocupa de la forma en que alguna variable de tratamiento influye en la conducta, sino que se ocupa de las relaciones entre las variables. Una idea base del análisis factorial es que la medida de cualquier variable se compone potencialmente de una serie de variables latentes y, el objetivo de este procedimiento estadístico es descubrir tales variables latentes subyacentes, denominadas también factores o dimensiones. El proceso entonces pasa por dos etapas, en que primero se determinan qué variables están altamente relacionadas con la dimensión y, luego se identifica la dimensión en términos de qué tienen en común las variables altamente relacionadas con la dimensión y, en qué difieren las variables que no

están altamente relacionadas con la dimensión (Gardner, 2003).

Existen dos formas básicas de enfocar el análisis factorial, el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio. “El primero parte de la relaciones entre las variables indicadoras y procura descubrir las dimensiones subyacentes” (Gardner, 2003, p. 238), mientras que el segundo, comienza con un modelo o teoría a priori, acerca de “...la naturaleza de las dimensiones subyacentes de un conjunto de variables indicadoras e intenta determinar hasta qué punto las dimensiones explican las relaciones entre las variables” (Gardner, 2003, p.238).

Etapas del análisis factorial

De acuerdo de Gardner (2003), el análisis factorial consta de tres etapas esenciales:

- **Etapa 1:** en esta etapa se calculan las relaciones entre las variables, para obtener una matriz de correlaciones entre todas las variables que entran en el análisis.
- **Etapa 2:** en esta etapa se produce la extracción de los factores, los cuales corresponden a las dimensiones que describen los componentes principales de la varianza en la matriz de correlación. Se busca entonces, averiguar el número de factores comunes necesarios para explicar las correlaciones halladas. Finalmente, la matriz de correlaciones entre las variables y las dimensiones constituye la matriz de factores iniciales.

Existen diversos métodos de extracción, o métodos para obtener factores comunes, dentro éstos, los principales son el análisis factorial de componentes principales y el análisis factorial de ejes principales. “El análisis de componentes principales se ocupa de analizar toda la varianza asociada a las variables, mientras que el análisis factorial de ejes principales, se ocupa de analizar sólo la varianza que la variables tienen en común” (Gardner, 2003, p. 242).

La matriz factorial estimada no ofrece una interpretación clara de los factores, dada la gran cantidad de cargas factoriales con valores intermedios y, debido a que el primer factor está relacionado con muchas variables (Martínez, 2004).

Para obtener una solución más inteligible es necesario recurrir a métodos de rotación de factores que se explican en la etapa siguiente.

- **Etapa 3:** en esta etapa se identifican los factores que describen de la forma más simple posible las relaciones entre las variables. Esto es posible a través de la rotación de los factores descritos en la matriz de factores iniciales, rotación, que consiste en que los ejes se giran hasta una posición que sea significativa, todo esto, para producir una estructura más susceptible de ser interpretada. La matriz que resulta de las asociaciones entre las variables y los factores rotados, da origen a la matriz de factores rotada (Gardner, 2003).

Según Morero (2003), existen varios métodos de rotación, los cuales se pueden agrupar en dos grandes tipos: ortogonales y oblicuos. Se obtiene una rotación ortogonal cuando los ejes forman un ángulo recto (90 grados) uno con otro, es decir que la correlación entre los ejes es nula y los factores se mantienen independientes entre sí, de forma que la interpretación de un factor no afecta la interpretación de otro. Se habla de una rotación oblicua, cuando la correlación entre factores no es nula y permitiéndose que exista una correlación entre los factores, lo cual implica que las interpretaciones de los factores se pueden superponer de alguna forma, dependiendo del grado de correlación entre los factores dados. “Esta correlación se permite en el procedimiento de rotación dejando que los factores formen un ángulo de de menos (o de más) de 90 grados entre sí” (Gardner, 2003, p.241).

Luego de todos estos procedimientos, es posible pasar a una interpretación por parte de los investigadores acerca de la significación de los factores examinados del fenómeno de estudio. Cabe destacar que para los fines de este estudio se utilizó el análisis factorial confirmatorio de ejes principales con rotación oblicua.

II. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Construir un instrumento piloto de medición (conformado por lista de cotejo y cuestionarios) que permita cuantificar de manera válida y confiable los niveles de violencia escolar existentes dentro del aula en los distintos establecimientos educativos de enseñanza media.

2.2. Objetivos Específicos

1. Estimar la validez y confiabilidad de una lista de cotejo piloto que permita cuantificar los niveles de violencia escolar dentro del aula de enseñanza media.
2. Estimar la validez y confiabilidad de dos cuestionarios piloto (docentes y estudiantes de enseñanza media) que permitan cuantificar los niveles de violencia escolar dentro del aula

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño General de la Investigación

3.1.1. Diseño metodológico

El presente estudio responde a un diseño de investigación no experimental exploratorio y de tipo transversal para la construcción de un instrumento de medición válido y confiable acerca de los niveles de violencia escolar presentes en el aula. Se abordó el estudio desde un enfoque metodológico cuantitativo, ya que se busca establecer la confiabilidad y la validez de un instrumento piloto.

3.1.2. Justificación, Diseño y Metodología

El estudio corresponde a un diseño no experimental, al no implicar manipulación deliberada de variables independientes; más bien intenta observar y describir el fenómeno de la violencia escolar en su contexto natural (aula) para objetivar potenciales falencias del instrumento y la comprensión de cada uno de los ítems. Además, es un estudio transversal, ya que los datos se recolectarán en un solo momento, sin intentar analizar los cambios que han de producirse en el tiempo acerca de la violencia escolar.

3.2. Descripción Metodológica

3.2.1. Población

Todos los estudiantes de enseñanza media y docentes que impartan clases en estos niveles.

3.2.2. Muestra

3.2.2.1. Tipo de selección de la muestra

La muestra reclutada es de tipo no probabilística, puesto que la selección de los docentes y estudiantes fue intencionada, siguiendo las características requeridas para los fines de este estudio.

3.2.2.2. Criterios de selección de la muestra

Los liceos y/o colegios seleccionados tuvieron que cumplir con los siguientes requerimientos para integrar la muestra:

- Ser establecimientos educacionales de la Provincia de Valparaíso, debido a la cercanía geográfica, la que permitía tener mayor acceso a la muestra.
- Ser establecimientos educacionales de enseñanza media mixtos, ya que se considera la variable género de los estudiantes como un factor que podría incidir en los niveles de violencia escolar al interior del aula.
- Ser establecimientos educacionales de enseñanza media laicos, para así evitar cualquier influencia de alguna ideología que podría incidir en los niveles de violencia escolar al interior del aula.

Los cursos seleccionados tuvieron que cumplir con los siguientes requerimientos para integrar la muestra

- Los cursos incluidos en la muestra pertenecen a la modalidad Humanista Científica (HC), ya que la modalidad Técnico Profesional (TP) sólo existe en los liceos municipalizados y particulares subvencionados, no así en los particulares pagados.

Los docentes seleccionados tuvieron que cumplir con los siguientes requerimientos para integrar la muestra:

- Realizar una asignatura en el curso a observar que no sea religión, ni consejo de curso u orientación. Se establece este criterio, ya que se considera importante en dos aspectos: por una parte, religión es una asignatura que no se imparte en todos los establecimientos, por lo que sería una variable interviniente en el estudio. Y por otra parte, consejo de curso u orientación no es una clase expositiva en que se tratan temáticas netamente teórico- pedagógicas.

3.2.2.3. Composición de la muestra

La muestra incluida en este estudio es la siguiente:

Tabla 1: Composición de la muestra

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Total
Número de establecimientos ⁴	2	2	2	6
Número de alumnos	254	239	210	703
Número de docentes	8	8	8	24

⁴ Para una mayor profundización acerca de los establecimientos, ver anexo 2

3.3. Procedimiento

El presente estudio se desarrolló a través de las siguientes etapas:

Etapas preliminares:

- *Identificación de los establecimientos educacionales de la provincia de Valparaíso* que cumplan con los criterios para la muestra.
- *Solicitud de autorizaciones* para realizar las observaciones al interior del aula en los distintos establecimientos educacionales de la provincia de Valparaíso, para lo cual se presentó un documento con las características generales de la investigación a realizar en los distintos establecimientos.

Etapas 1: Se realizó la definición conceptual de “Violencia Escolar”, además de una descripción de los objetivos que se quiere evaluar y de las dimensiones y subdimensiones que se enmarcan dentro del constructo. Esta etapa tuvo una duración de 1 semana.

Etapas 2: Construcción de una tabla de especificaciones, que consiste en la estructura o esquema del instrumento, la cual abarcó tres categorías acerca del fenómeno de estudio: dimensiones generales, subdimensiones y una breve definición de cada dimensión. Además en esta etapa se realizó la construcción de los ítems, lo que finalmente derivó en la construcción del instrumento. Esta etapa tuvo una duración de 1 semana.

Etapas 3: Evaluación crítica por parte de las investigadoras, quienes cuestionaron la composición y adecuación de los ítems construidos. Esta etapa tuvo una duración de 1 semana.

Etapas 4: Se entregó una tabla de evaluación a los expertos, quienes realizaron una revisión crítica de los ítems construidos, lo cual constituyó una retroalimentación para perfeccionar el instrumento y lograr así, la obtención de la validez de contenido y realizar el ensamblaje de los ítems aprobados para construir el instrumento piloto, consistente en cuestionarios para docentes y estudiantes y una lista de cotejo. Esta etapa tuvo una duración de 3 semanas. Luego de esto, se construyó el instrumento piloto.

Etapa 5: Aplicación de los instrumentos (lista de cotejo y cuestionarios para docentes y estudiantes) a la muestra seleccionada (muestra piloto). Esta etapa tuvo una duración de 2 meses.

Etapa 6: Análisis de los resultados de los instrumentos para la obtención de los puntajes brutos correspondientes a las muestras en estudio y posterior procesamiento de estos resultados mediante el programa estadístico SPSS. Esta etapa tuvo una duración de 1 semana.

Etapa 7: Análisis estadístico de los resultados obtenidos a través de la etapa anterior mediante procedimientos de estadística inferencial del programa SPSS. Esta etapa tuvo una duración de 2 semanas.

Etapa 8: Determinación de los alcances y limitaciones del instrumento construido. Esta etapa tuvo una duración de 2 semanas.

Etapa 9: Elaboración del informe final escrito del proceso de investigación y construcción del instrumento piloto. Esta etapa tendrá una duración de 2 semanas.

3.4. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos, fueron utilizadas para otorgar validez y confiabilidad al instrumento.

Se estudiaron dos tipos de validez, la validez de constructo y la validez de contenido. Para otorgar la validez de contenido, se hizo entrega de los distintos ítems construidos a un grupo de dieciséis (16) expertos. El primer documento entregado correspondía a los indicadores de la lista de cotejo, y se enmarcaba dentro de las siguientes características:

Tabla 2: Composición lista de cotejo

Composición Lista de Cotejo		
Dimensión	Subdimensión	Número de Ítems
Violencia Pasiva		26
Violencia Activa	Violencia Verbal	33
	Violencia Física	52
Total		111

En una segunda etapa se hizo entrega a los expertos, de una propuesta de cuestionario para los distintos actores con la finalidad de obtener su validez de contenido. No se incluyó la dimensión de violencia pasiva en ésta propuesta debido a que fue descartada por los expertos en la revisión de la lista de cotejo. De esta manera, los cuestionarios tenían las siguientes características:

Tabla 3: Composición cuestionario estudiantes

Composición cuestionario estudiantes		
Dimensión	Subdimensión	Número de Ítems
Violencia Activa	Violencia Verbal	26
	Violencia Física	15
Total		41

Tabla 4: Composición cuestionario docentes

Composición Cuestionario Docentes		
Dimensión	Subdimensión	Número de Ítems
Violencia Activa	Violencia Verbal	13
	Violencia Física	8

Total	21
-------	----

Por otra parte, para otorgar la validez de constructo se utilizó el análisis factorial, a través del programa SPSS. Finalmente, para otorgar la confiabilidad del instrumento piloto, éste fue aplicado a la muestra nombrada en los párrafos anteriores.

3.5. Procedimiento de análisis de datos

Los datos obtenidos provienen de la revisión de los ítems por parte de los expertos, las listas de cotejo utilizadas en las observaciones realizadas en las salas de clases y de los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes pertenecientes a los distintos establecimientos de la muestra.

3.5.1. Técnicas estadísticas

Para determinar la validez de contenido se utilizó la Razón de Validez de Contenido propuesta por Lawshe (1975). Por otra parte, para determinar la validez de constructo se utilizó el análisis factorial confirmatorio con el fin de comprobar la existencia de uno o más dominios en el instrumento, respecto del constructo propuesto. Luego del establecimiento de dominios se procedió a evaluar la consistencia interna a través del Alfa de Cronbach.

3.5.2. Procesamiento de datos

En el procesamiento de la información se utilizó el programa computacional SPSS para capturar las puntuaciones de cada reactivo y observar cómo se agrupan, con la finalidad de establecer los resultados del instrumento piloto construido. Posteriormente, se realizó la tabulación de los datos utilizando las funciones gráficas del programa Microsoft Excel.

IV. RESULTADOS

Como ha sido explicitado en los párrafos anteriores, los resultados de esta investigación consisten en la construcción de un instrumento piloto para medir los niveles de violencia escolar al interior del aula, además de establecer la validez y confiabilidad del instrumento, consistente en una lista de cotejo y dos cuestionarios (uno para docentes y otro para estudiantes). A continuación se detallan los resultados obtenidos a través del proceso de pilotaje.

4.1. Validez del instrumento

La validez del instrumento fue determinada a través de dos modalidades; validez de contenido y validez de constructo.

4.1.1. Validez de contenido

Para determinar la validez de contenido del instrumento se utilizó el procedimiento de juicio de expertos. Se contactaron un total de veintiséis (26) expertos de distintas localidades del país, quienes fueron escogidos por tener una destacada relación con el tema de la convivencia y violencia escolar; de estos, dieciséis (16) decidieron participar en la investigación. Cada uno de los expertos recibió un documento⁵ que contenía los indicadores propuestos por las investigadoras para cada dimensión y subdimensión.

Después de obtener las respuestas de los expertos, que consistían en la aceptación o no aceptación de cada indicador(es) propuesto(s) por las investigadoras, se procedió a realizar una sumatoria de las respuestas afirmativas para cada indicador.

⁵ Ver anexo 3

Para determinar cuál era el valor mínimo de validación de un indicador se utilizó la razón de validez de contenido (CVR) propuesta por Lawsche (1975, en Cohen, 1996)⁶.

4.1.1.1. Lista de Cotejo

Para obtener la validez de la lista de cotejo, se les entregó a los expertos una lista con ciento once (111) indicadores divididos en las distintas dimensiones de violencia escolar. Dentro de la dimensión de violencia pasiva se incluyeron veintiséis (26) indicadores, por su parte, la dimensión de violencia activa contenía ochentaseis (85) indicadores, de los cuales cincuenta y dos (52) pertenecían a la subdimensión de violencia física y treinta y cuatro (34) a la subdimensión de violencia verbal.

Se estableció como criterio de aprobación un CVR de 0.49, es decir, de los dieciséis (16) expertos, doce (12) debían coincidir en que el indicador medía la dimensión que decía medir.

Una vez recibidas las respuestas de los expertos, los datos se organizaron en la tabla 2, presentada a continuación:

⁶ Ver anexo 1

Tabla 5: Tabulación de validación de indicadores (lista de cotejo) por juicio de expertos

	INDICADOR / EXPERTOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	DECISIÓN
	VIOLENCIA PASIVA																	
1	No tomar en cuenta a una persona cuando está hablando o quiere hablar (ha levantado la mano).	si	no	no	si	si	si	no	no	no	si	no	si	si	no	si	no	no mide
2	No tomar en cuenta a una persona que está levantando la mano para poder hablar.	si	si	no	si	no	si	no	no	no	si	si	si	si	no	si	no	no mide
3	No dar la palabra a alguien que quiera opinar.	si	no	no	si	si	si	no	no	no	si	si	si	si	no	si	no	no mide
4	No responder a una pregunta realizada por alguien.	si	si	si	si	no	si	no	si	no	si	si	no	si	no	no	si	no mide
5	Excluir a una persona de una actividad.	si	no	si	no	si	no	no	no	no	si	si	si	no	no	no	si	no mide
6	No integrar a una persona en alguna actividad.	si	no	no	no	no	no	no	si	no	si	si	si	si	no	no	no	no mide
7	No integrar o incluir a alguna persona en alguna actividad.	no	no	no	no	no	no	no	si	no	si	si	si	si	no	no	no	no mide
8	No incluir a alguna persona en alguna actividad.	no	no	no	no	no	no	no	no	no	si	si	si	si	no	no	no	no mide
9	Saludar a algunas personas, ignorando a otras.	si	si	si	si	no	si	no	no	no	no	si	no	si	no	si	si	no mide
10	No sentarse junto a otras personas.	si	si	si	si	no	no	no	no	no	si	si	no	si	no	no	no	no mide
11	No juntarse con otra persona.	si	no	no	si	no	no	no	no	no	si	si	no	si	no	no	no	no mide
12	Considerar en los ejemplos pedagógicos sólo un grupo de la clase.	si	si	si	no	no	si	no	si	no	si	si	no	si	si	si	si	no mide
13	Aceptar sólo las peticiones de un grupo.	si	si	si	no	no	si	no	si	no	si	si	no	si	si	si	no	no mide
14	Se impide sentarse junto a otra persona.	si	no	si	si	no	si	no	no	no	no	no	no	no	no	no	si	no mide
15	Se impide hablarle a otra persona.	si	no	si	no	no	si	no	si	no	no	no	no	no	no	si	si	no mide
16	Privar de algún beneficio a alguien.	si	si	si	no	no	si	no	si	no	no	si	si	si	no	no	si	no mide
17	No evitar conductas de violencia.	no	si	si	no	no	si	no	si	no	no	si	si	si	no	si	no	no mide
18	No defender a una persona violentada.	si	si	si	si	no	si	no	si	no	no	si	si	si	si	no	no	no mide
19	No frenar conductas de violencia hacia otra persona.	si	si	si	no	no	si	no	si	no	no	si	si	si	si	si	no	no mide

20	No entregar información pública a alguien.	no	no	no	no	no	no	no	si	no	si	si	no	no	si	si	no	no mide
21	Ocultar información pública a alguien.	no	si	si	si	no	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	mide
22	Excluir a alguien de un grupo de trabajo.	si	si	no	si	no	si	no	si	si	si	si	si	si	si	no	si	no mide
23	Tomar en cuenta la opinión de un sólo grupo.	si	no	si	si	no	no	no	si	si	si	si	no	si	si	si	no	no mide
24	Hacer actividades que estén destinadas a un solo grupo	si	no	si	si	no	no	no	si	no	si	si	no	si	si	si	si	no mide
25	Hacer actividades donde se excluye a ciertas personas del grupo.	si	si	si	no	no	si	no	si	no	si	si	si	si	si	no	si	no mide
26	Entregar materiales para las clases a algunos miembros del grupo.	si	no	no	si	no	no	no	si	no	no	si	no	si	no	no	si	no mide
	VIOLENCIA VERBAL																	
1	Ridiculizar el error.	si	si	no	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	mide
2	Mofarse del error de alguien.	no	si	si	no	si	si	no	si	no	si	si	si	si	no	si	si	no mide
3	Burlarse de alguien.	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	no	si	si	si	si	si	mide
4	Reírse de alguien.	no	si	si	si	no	si	no	no	si	si	no	si	si	si	si	no	no mide
5	Ridiculizar a alguien.	si	si	no	no	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	mide
6	Decir garabatos a alguien.	si	si	si	si	si	si	no	si	no	si	si	si	si	si	si	no	mide
7	Insultar a alguien.	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	no	si	si	mide
8	Dirigirse de manera despectiva a alguien (uso de gestos, tono de voz).	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	no	si	si	si	si	no	mide
9	Utilización de palabras hirientes para referirse a alguien.	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
10	"Hablar mal" de alguien.	si	si	si	si	si	si	no	no	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
11	Realizar comentarios degradantes dirigidos a alguien.	si	si	si	no	si	si	no	si	no	si	si	si	si	si	no	si	mide
12	Realizar comentarios humillantes dirigidos a alguien.	no	si	si	si	si	si	no	si	no	si	si	si	si	si	no	si	mide
13	Utilización de calificativos negativos dirigidos a alguien.	si	si	si	si	si	si	no	si	no	si	si	si	si	no	si	no	mide
14	Menospreciar a alguien a través de comentarios negativos.	si	si	si	no	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
15	Menoscabar a alguien a través de comentarios negativos.	no	si	no	no	si	si	no	si	si	si	si	si	si	no	no	no	no mide
16	Hacer comentarios hirientes acerca de	no	si	no	no	si	si	no	si	si	si	si	si	si	no	si	no	no mide

	alguien.																	
17	Uso de sobrenombres.	si	si	no	si	no	si	no	no	no	si	si	si	si	si	si	no	no mide
18	Dirigirse a otros con sobrenombres peyorativos	si	no	no	no	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	mide
19	Tratar a garabatos a alguien.	si	si	no	no	si	si	no	si	si	si	si	si	si	no	si	no	no mide
20	Dirigirse con garabatos a alguien.	si	si	no	no	si	si	no	si	no	si	si	si	si	si	si	no	no mide
21	Amenazar a alguien (con ridiculizaciones o humillaciones...).	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	mide
22	Utilización de gestos obscenos dirigidos a alguien.	si	si	si	si	si	si	no	si	no	si	si	si	si	si	si	no	mide
23	Gritarle a alguien.	no	si	si	si	si	si	no	no	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
24	Interrumpir cuando otra persona habla.	si	si	no	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	mide
25	Dar a conocer información privada/personal de alguien (sin permiso).	si	si	no	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
26	Bajas expectativas hacia alguien verbalizadas.	si	no	no	si	no	no	no	no	no	si	no	si	si	no	si	si	no mide
27	Hacer declaraciones de incompetencia sobre alguien.	si	si	si	si	si	si	no	si	si	no	no	si	si	no	si	si	mide
28	Exposición pública de los defectos de alguien.	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	no	si	si	mide
29	Exposición pública de información privada de alguien.	si	no	si	si	no	si	no	no	no	si	si	si	si	si	si	si	no mide
30	Hacer comentarios sexuales dirigidos a alguien.	no	si	no	no	no	no	no	si	no	no	no	si	si	no	no	no	no mide
31	Imitar a alguien cuando habla.	si	si	no	no	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	no	mide
32	Imitar los gestos de alguien	si	si	no	si	no	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
33	Responder a alguien a través de un gesto obsceno.	si	si	si	no	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
	VIOLENCIA FÍSICA																	
1	Golpear a alguien.	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	mide
2	Morder a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
3	Tirar el pelo a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	mide
4	Cortar el pelo de alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	no	mide
5	Empujar a alguien.	si	si	no	si	no	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
6	Botar a alguien.	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	no	mide

7	Lanzar objetos a alguien.	si	si	no	si	no	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	no	mide
8	Zamarrear (tirar la ropa).	si	si	no	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
9	Hacer zancadilla a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
10	Pisar a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	si	no	mide
11	Tirar escupo a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	no	mide
12	Aprisionar a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	si	no	mide
13	Acorralar a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
14	Ensuciar a otra persona.	si	si	si	si	si	si	si	no	no	si	si	si	si	si	si	no	mide
15	Tirarse encima de una persona.	no	no	si	si	si	si	si	no	no	si	si	si	si	no	si	no	no mide
16	Levantarse a alguien.	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	si	si	si	no	no	no	no mide
17	Ahorcar a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	mide
18	Estrangular o intentar estrangular a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	no	si	si	no	si	si	mide
19	Ahogar o intentar ahogar a alguien (asfixiar).	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	no	si	si	mide
20	Asesinar a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	no	si	si	no	si	no	mide
21	Romperle la ropa a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
22	Tirarle un eructo a alguien.	si	si	si	si	si	no	si	si	no	si	si	si	si	no	si	no	mide
23	Tirarle un pedo a alguien.	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	no	si	no	mide
24	Tirarle flema a alguien.	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	si	no	mide
25	Pegar una cachetada a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	mide
26	Abofetear a alguien.	si	no	si	no	si	si	si	si	si	no	no	si	si	no	si	si	no mide
27	Realizar una torcedura a alguien.	no	si	si	no	no	no	si	si	no	si	no	si	si	no	si	no	no mide
28	Golpear a alguien con objetos.	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	no	si	si	mide
29	Golpear a alguien con su cuerpo (con puños).	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	no	si	si	no	si	si	mide
30	Amenazar con tirarle algún objeto a alguien.	no	si	si	si	si	no	no	si	si	si	si	si	si	si	si	no	no mide
31	Cortar a alguien con algún objeto.	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
32	Quemar a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	no	mide
33	Patear a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	mide
34	Pellizcar a alguien.	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	mide
35	Dañar con cualquier tipo de arma a alguien.	si	si	si	no	si	si	si	no	si	si	si	si	si	no	si	no	mide

De la tabulación recién presentada, se pueden desprender algunos resultados, los cuales se expondrán de forma gráfica para facilitar así, la exposición y comprensión de ellos.

Figura 2: Gráfico de porcentaje de indicadores de violencia pasiva válidos versus no válidos.

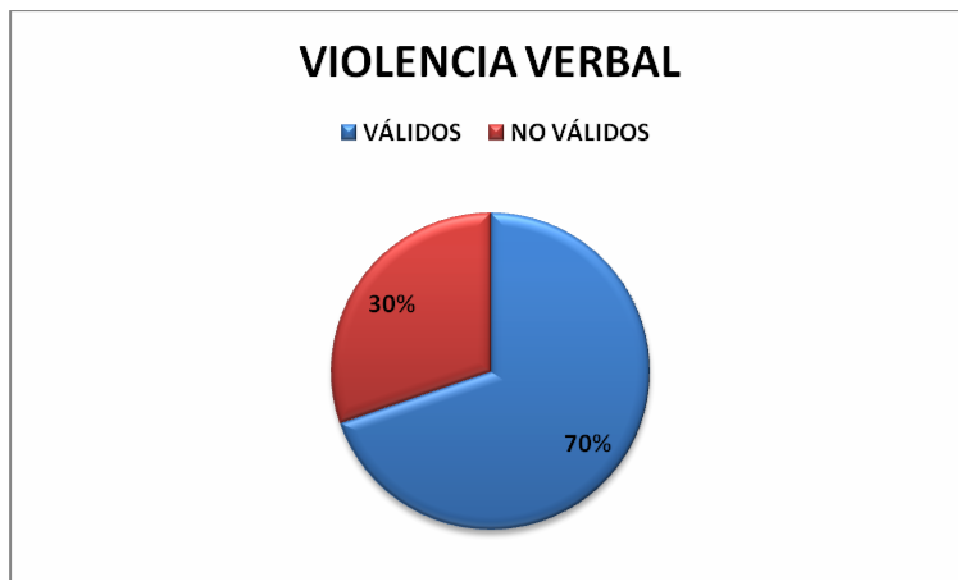


N = 111

n = 26

En la figura 2 se puede apreciar que el porcentaje de indicadores validados por los expertos para la dimensión de **violencia pasiva** es de 4%, cifra correspondiente a un solo indicador (Ver en tabla 2, indicador número 21 dentro de esta dimensión), lo que tiene como resultado veinte y cinco indicadores no validados, es decir, un 96%.

Figura 3: Gráfico de porcentaje de indicadores de violencia verbal válidos versus no válidos.

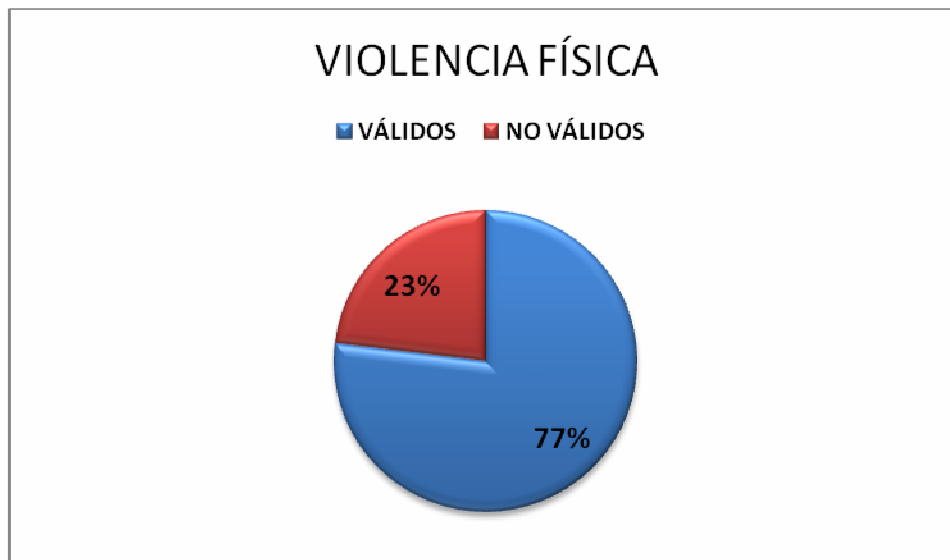


N = 111

n = 33

En la figura 3 se encuentran los datos relacionados a la subdimensión de violencia verbal, en la cual se puede constatar que del total de indicadores establecidos para esta subdimensión, 70% fueron validados por los expertos, lo que corresponde a un total de veintitres (23) indicadores, siendo rechazados diez (10) de éstos, lo que corresponde a un 30% (Ver en tabla 2, indicadores 2, 4, 15, 16, 17, 19, 20, 26, 29 y 30 dentro de esta dimensión).

Figura 4: Gráfico de porcentaje de indicadores de violencia física válidos versus no válidos.

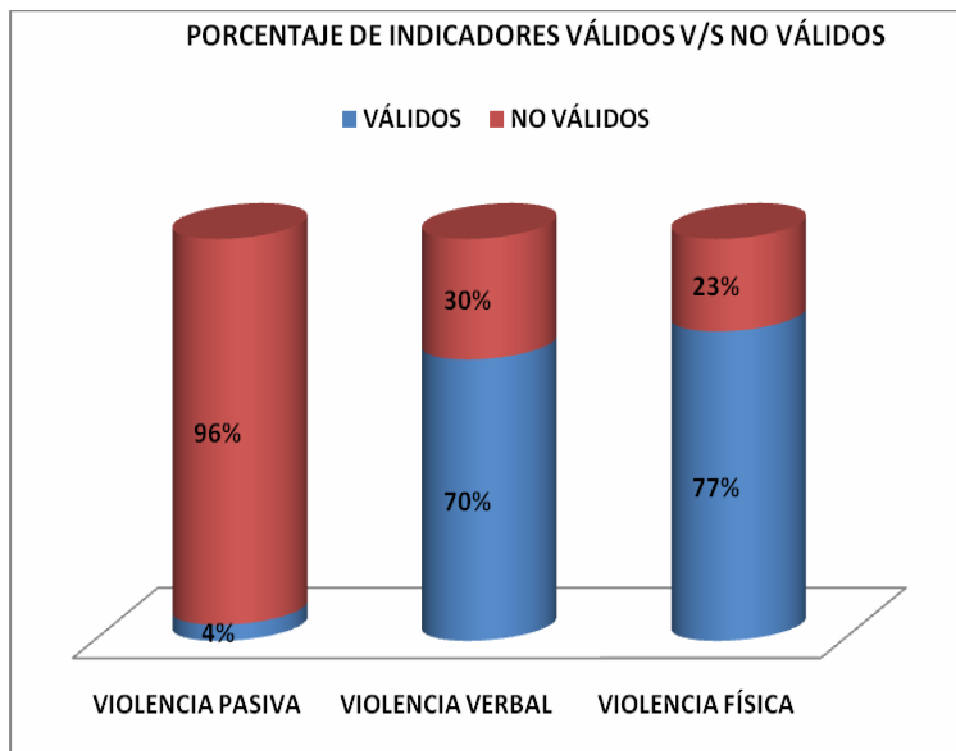


N = 111

n = 52

En relación a la subdimensión de violencia física (figura 4), fueron validados cuarenta (40) indicadores, lo que corresponde a un 77%, siendo rechazados por los expertos un total de doce (12) indicadores (Ver en tabla 2, indicadores 15, 16, 26, 27, 30, 38, 41, 44, 45, 46, 50 y 52 de esta dimensión), correspondiente al 23% del total de indicadores presentados.

Figura 5: Gráfico de porcentaje de indicadores válidos versus no válidos.



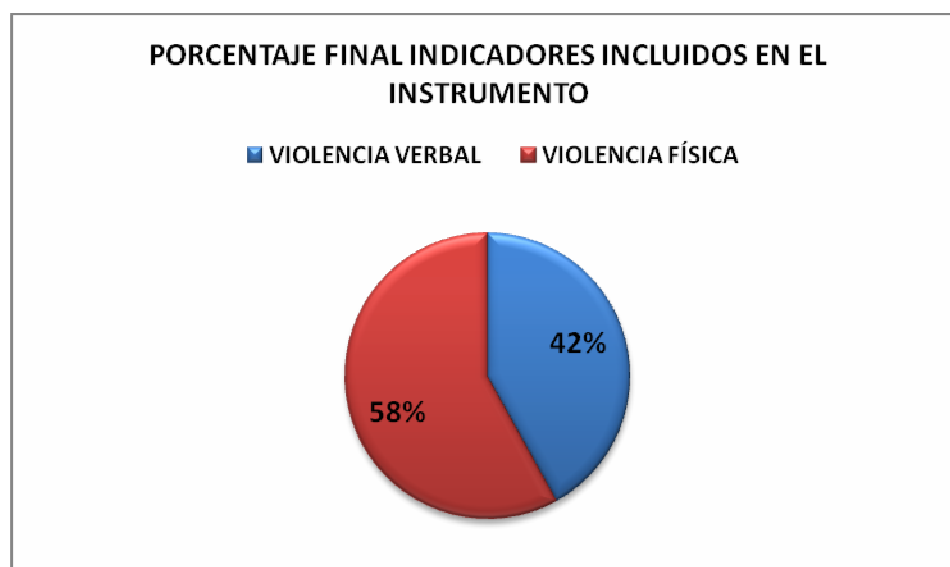
N = 111

En la figura 5 se puede apreciar una comparación entre la aprobación y no aprobación de los indicadores pertenecientes a las distintas dimensiones. Así, es posible observar un mayor porcentaje de indicadores válidos en la dimensión de violencia física, seguido de la violencia verbal, para finalmente llegar a la violencia pasiva, la cual, de acuerdo al juicio de expertos, es la dimensión menos aprobada de las tres. Es importante destacar que la violencia pasiva es ostensiblemente menos aprobada por los expertos, existiendo un 63% de diferencia entre ésta y la dimensión con mayor aprobación, que corresponde a la dimensión de violencia física.

A través del análisis final, que consistió en la suma de indicadores validados (obtenidos a través del cálculo expuesto anteriormente) y después de realizar la evaluación crítica por parte de las investigadoras, se construyó la lista de cotejo piloto final, la que consta de trece (13) indicadores para la subdimensión de violencia verbal y

dieciocho (18) indicadores para la subdimensión de violencia física. Por su parte, la dimensión pasiva fue descartada, ya que sólo fue validado un (1) ítem. Así, es posible graficar los resultados de la siguiente manera:

Figura 6: Gráfico de porcentaje final de indicadores incluidos en el instrumento piloto.



N = 31

En la figura 6 se puede apreciar que un 58% de los indicadores que constituyen la lista de cotejo final corresponden a la subdimensión de violencia física y un 42% corresponde a la subdimensión de violencia verbal.

4.1.1.2. Cuestionarios

Para determinar la validez de los cuestionarios se estableció un criterio de un 80%, es decir, de los cinco (5) expertos contactados para esta validación, cuatro (4) debían coincidir en que la pregunta medía la dimensión que decía medir. Al igual que para la lista de cotejo, se les entregó un documento⁷, el cual contenía un total de

⁷ Ver anexo 4

sesentaidos (62) ítems, los cuales fueron contraídos a partir de los indicadores de la lista de cotejo aceptados por los expertos.

4.1.1.2.1. Cuestionario estudiantes

A continuación se presenta la tabulación de las respuestas de los expertos para este instrumento:

Tabla 6: Tabulación de validación de ítems (cuestionario estudiantes) por juicio de expertos

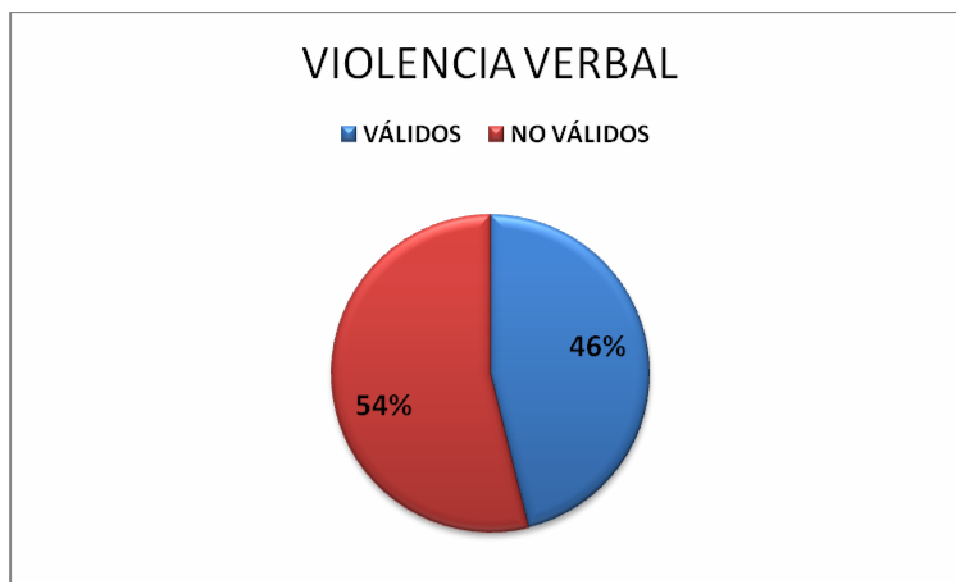
	ITEM / EXPERTOS	1	2	3	4	5	DECISIÓN
	VIOLENCIA VERBAL						
1	Cuando cometo un error mis compañeros se burlan de mí.	no	si	no	si	si	no mide
2	Cuando cometo un error mis profesores se burlan de mí.	no	si	no	si	si	no mide
3	Tengo compañeros que se burlan de mi	no	si	no	si	si	no mide
4	Tengo profesores que se burlan de mi	no	si	no	si	si	no mide
5	Cuando mis compañeros se dirigen a mi lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo).	si	si	no	si	si	mide
6	Cuando mis profesores se dirigen a mi lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo).	si	si	no	si	si	mide
7	Mis compañeros me dicen palabras hirientes.	no	no	no	si	si	no mide
8	Mis profesores me dicen palabras hirientes.	no	no	no	si	si	no mide
9	Mis compañeros hablan mal de mí.	si	si	no	si	si	mide
10	Mis profesores hablan mal de mí.	si	si	no	si	si	mide
11	Mis compañeros amenazan con ponerme en vergüenza.	no	si	no	si	si	no mide
12	Mis profesores amenazan con ponerme en vergüenza.	no	si	no	si	si	no mide
13	Mis compañeros me hacen gestos obscenos.	no	si	no	si	si	no mide
14	Mis profesores me hacen gestos obscenos.	no	si	no	si	si	no mide
15	Mis compañeros me gritan	si	si	no	si	si	mide

	ofensivamente.						
16	Mis profesores me gritan ofensivamente.	si	si	no	si	si	mide
17	Cuando le cuento algo privado a un compañero, él le cuenta al resto sin mi permiso.	no	si	no	si	no	no mide
18	Cuando le cuento algo privado a un profesor, él le cuenta al resto sin mi permiso.	no	si	no	si	no	no mide
19	Mis compañeros me molestan por mis defectos.	si	si	no	si	si	mide
20	Mis profesores me molestan por mis defectos.	si	si	no	si	si	mide
21	Mis compañeros me dicen garabatos para ofenderme.	si	si	no	si	si	mide
22	Mis profesores me dicen garabatos para ofenderme.	si	si	no	si	si	mide
23	Mis compañeros me dicen sobrenombres para molestarme.	si	si	no	si	si	mide
24	Mis profesores me dicen sobrenombres para molestarme.	si	si	no	si	si	mide
25	Mis compañeros me interrumpen cuando hablo.	si	si	no	no	no	no mide
26	Mis profesores me interrumpen cuando hablo	si	si	no	no	no	no mide
	VIOLENCIA FÍSICA						
1	Mis compañeros me agreden físicamente (empujar, golpear, tirar el pelo, escupir, zamarrear, botar, quemar, dañar con algún objeto).	si	si	no	si	si	mide
2	Mis compañeros dañan mis objetos personales.	si	si	no	no	no	no mide
3	Mis profesores dañan mis objetos personales.	si	si	no	no	no	no mide
4	Mis compañeros me han encerrado dentro de la sala de clases.	no	si	no	no	si	no mide
5	Mis profesores me han encerrado dentro de la sala de clases.	no	si	no	si	si	no mide
6	Mis compañeros me han pegado carteles en la espalda sin avisarme.	no	si	no	si	si	no mide
7	Mis profesores me han pegado carteles en la espalda sin avisarme.	no	si	no	si	si	no mide
8	Mis compañeros me han tocado en partes privadas.	no	si	no	no	si	no mide
9	Mis profesores me han tocado en partes privadas.	no	si	no	si	si	no mide

10	Mis compañeros me quitan mis cosas.	si	si	no	si	si	mide
11	Mis profesores me quitan mis cosas.	si	si	no	si	no	no mide
12	Mis compañeros esconden mis cosas.	si	si	no	si	si	mide
13	Mis profesores esconden mis cosas.	si	si	no	si	si	mide
14	Mis compañeros roban mis cosas.	si	si	no	si	si	mide
15	Mis profesores roban mis cosas.	si	si	no	si	si	mide

Al igual que en los resultados de la lista de cotejo, los resultados que emergen de la tabulación recién presentada, se expondrán a continuación de forma gráfica, para facilitar la comprensión:

Figura 7: Gráfico de porcentaje de ítems de violencia verbal válidos versus no válidos



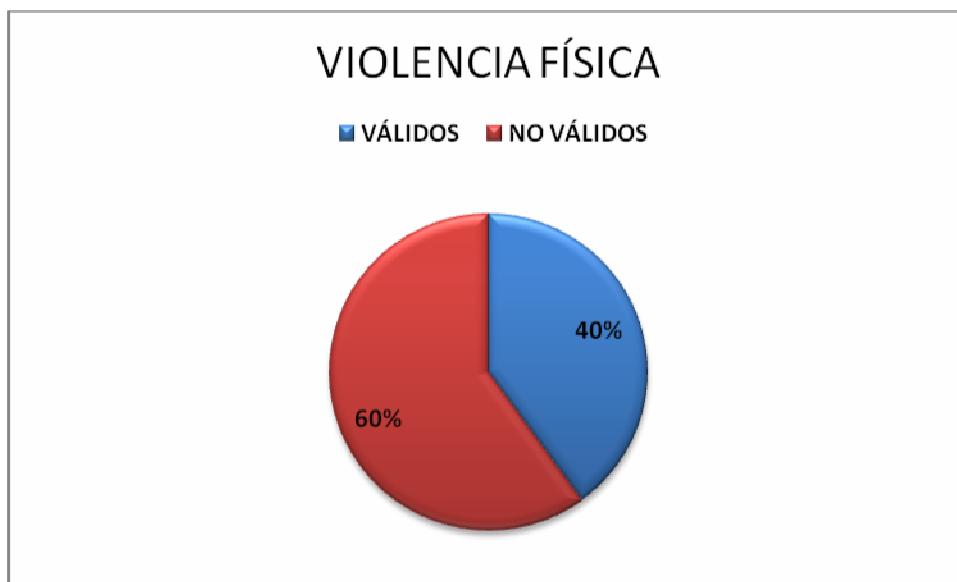
N = 41

n = 26

En la figura 7 se puede apreciar que dentro de la dimensión de violencia verbal, el 46% de los ítems son válidos, mientras que un 54% fueron considerados por los

expertos como no válidos (Ver en tabla 3, ítems 1, 2, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 25 y 26).

Figura 8: Gráfico de porcentaje de ítems de violencia física válidos versus no válidos.

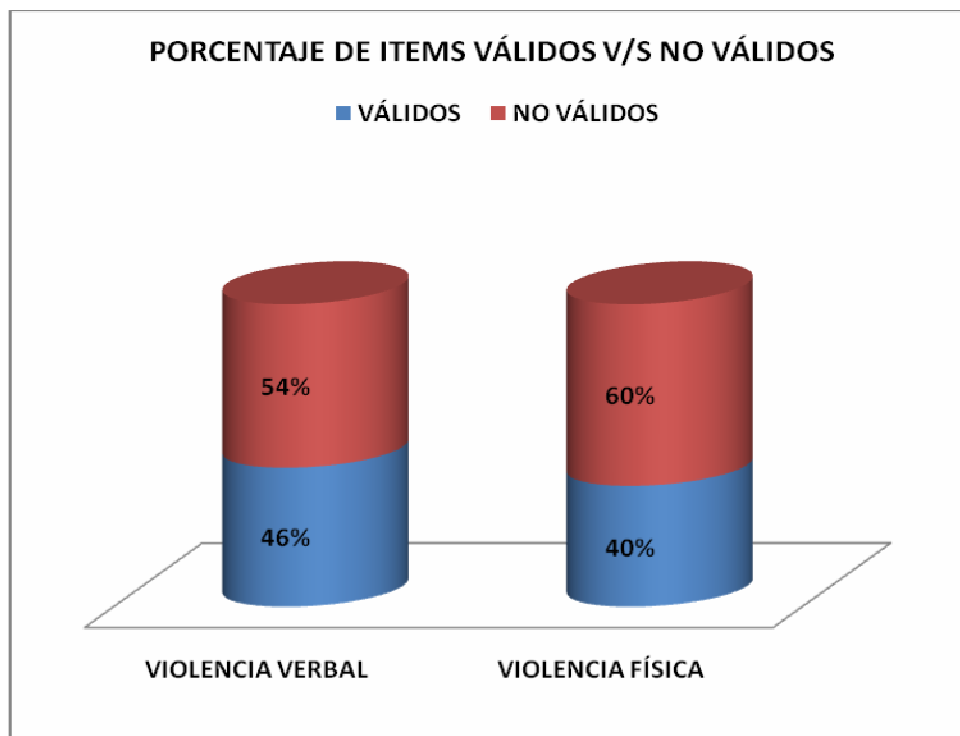


N = 41

n = 15

En la figura 8, que describe la dimensión de violencia física, es posible observar que un 40% de los ítems fueron considerados como válidos, mientras que un 60% fue evaluado como no válido (Ver en tabla 3, ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 11).

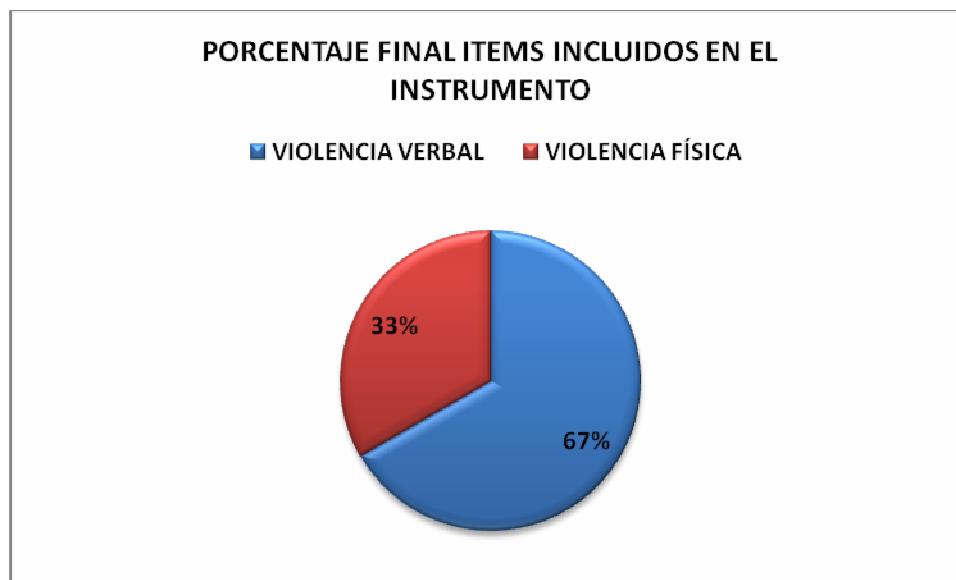
Figura 9: Gráfico de porcentaje de ítems válidos versus no válidos.



N = 41

En la figura 9, es posible apreciar una comparación entre las dimensiones de violencia verbal y violencia física. Es posible observar un equilibrio entre los porcentajes de ítems considerados como válidos y entre los considerados como no válidos. De esta manera, el porcentaje de indicadores válidos, tanto en violencia verbal como en violencia física, corresponden a un 46% y 40% respectivamente. Por otra parte, los indicadores considerados como no válidos, corresponden a un 54% en violencia verbal y un 60% en violencia física.

Figura 10: Gráfico de porcentaje final de ítems incluidos en el instrumento.



N = 18

En la figura 10 es posible apreciar el porcentaje final de los ítems que fueron incluidos en el instrumento. De esta forma, un 67% de los indicadores corresponde a la dimensión de violencia verbal, mientras que un 33% se enmarca dentro de la dimensión de violencia física.

4.1.1.2.2. Cuestionario docentes

A continuación se presenta la tabulación de las respuestas de los expertos para este instrumento:

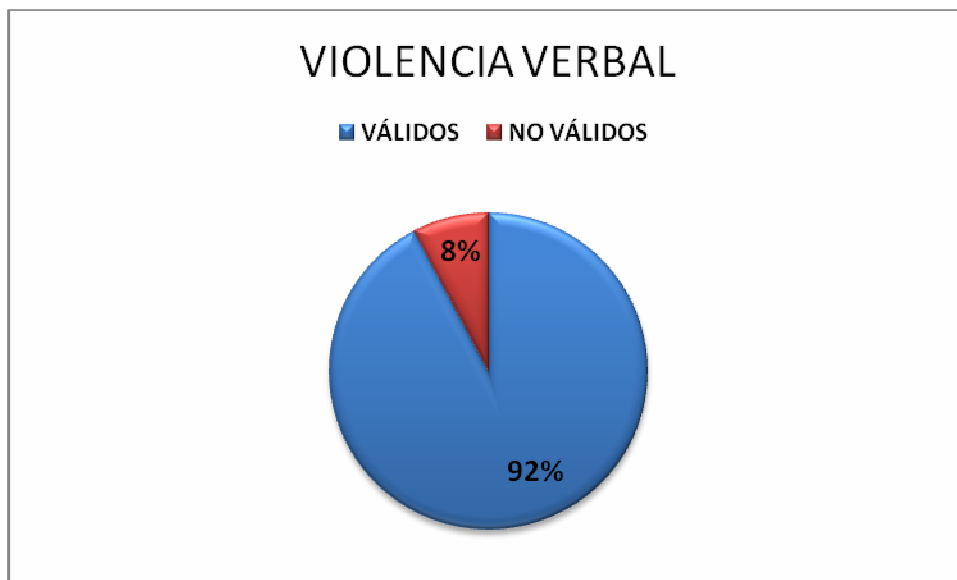
Tabla 7: Tabulación de validación de ítems (cuestionario docentes) por juicio de expertos

	ITEM / EXPERTO	1	2	3	4	5	DECISIÓN
	VIOLENCIA VERBAL						
1	Cuando cometo un error los alumnos se burlan de mí.	si	si	no	si	si	mide

2	Mis alumnos se burlan de mí.	si	si	no	si	si	mide
3	Cuando los alumnos se dirigen a mi lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo).	si	si	no	si	si	mide
4	Los alumnos me dicen palabras hirientes.	si	si	no	si	si	mide
5	Los alumnos hablan mal de mí.	si	si	no	si	si	mide
6	Los alumnos me amenazan.	si	si	no	si	si	mide
7	Los alumnos me hacen gestos obscenos.	si	si	no	si	si	mide
8	Los alumnos me gritan ofensivamente.	si	si	no	si	si	mide
9	Los alumnos me molestan por mis defectos.	si	si	no	si	si	mide
10	Los alumnos me dicen garabatos para ofenderme.	si	si	no	si	si	mide
11	Los alumnos me dicen sobrenombres para molestarte.	si	si	no	si	si	mide
12	Los alumnos me interrumpen cuando estoy hablando.	no	si	no	no	no	no mide
13	Los alumnos hacen comentarios degradantes acerca de mí.	si	si	no	si	si	mide
	VIOLENCIA FÍSICA						
1	Los alumnos me agreden físicamente (empujar, golpear, tirar el pelo, escupir, zamarrear, botar, quemar, dañar con algún objeto).	si	si	no	si	si	mide
2	Los alumnos dañan mis objetos personales.	si	si	no	no	si	no mide
3	Los alumnos me han encerrado dentro de la sala de clases.	si	si	no	si	si	mide
4	Los alumnos me han pegado carteles en la espalda sin avisarme.	si	si	no	si	si	mide
5	Los alumnos me han tocado en partes privadas.	no	si	no	no	si	no mide
6	Los alumnos esconden mis cosas.	si	si	no	no	si	no mide
7	Los alumnos roban mis cosas.	si	si	no	si	si	mide
8	Los alumnos me quitan mis cosas.	si	si	no	si	si	mide

A partir de la tabulación anterior, se pueden presentar los siguientes resultados:

Figura 11: Gráfico de porcentaje de ítems de violencia verbal válidos versus no válidos.

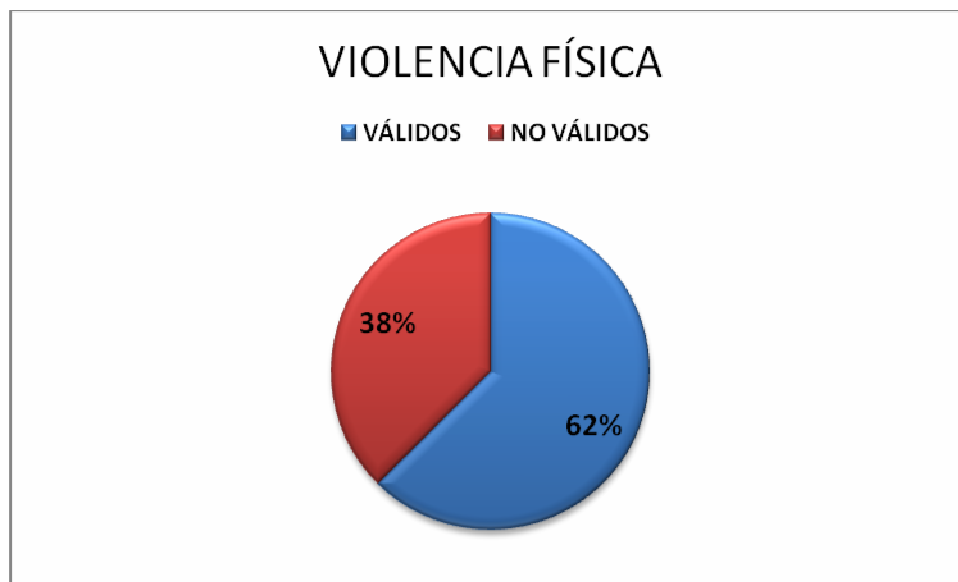


N = 21

n = 13

En la figura 11 es posible observar que de acuerdo a la decisión de los expertos en relación a los ítems que correspondían a violencia verbal, un 92% de los ítems se consideraron como válidos, mientras que un 8% fueron considerados como no válidos.

Figura 12: Gráfico de porcentaje de ítems de violencia física válidos versus no válidos

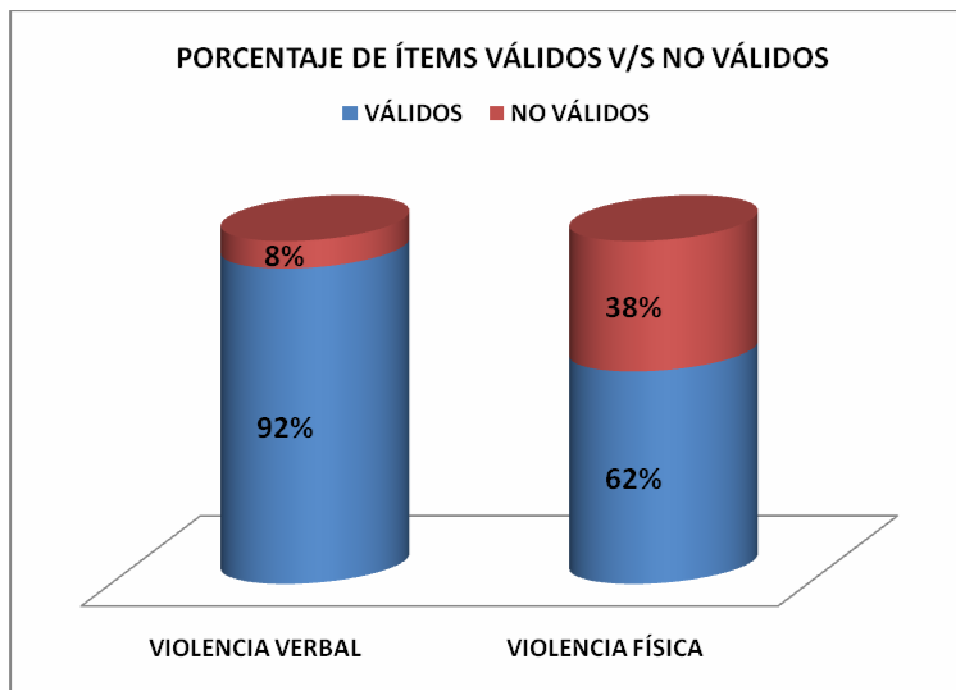


N = 21

n = 8

En la figura 12 es posible apreciar que a través del juicio de expertos, en la dimensión de violencia física, se consideraron como válidos un 62% de los ítems, mientras que un 38% de los ítems fueron considerados como no válidos.

Figura 13: Gráfico de porcentaje de ítems válidos versus no válidos.



N = 21

En la figura 13 es posible apreciar en porcentaje, el total de los ítems que fueron considerados como válidos y no válidos, tanto en la dimensión de violencia física como en la verbal.

De esta manera, dentro de los ítems válidos, un 92% corresponde a violencia verbal y un 62% a violencia física. Por otra parte, entre los ítems que fueron considerados como no válidos, un 8% corresponde a violencia verbal, mientras que un 38% a violencia física.

En ambas dimensiones se observa un mayor porcentaje de ítems válidos que no válidos. Por otro lado, el porcentaje de ítems válidos es superior en la dimensión de violencia verbal que en la de violencia física.

Figura 14: Gráfico de porcentaje final de ítems incluidos en el instrumento.



N = 17

En la figura 14 es posible apreciar el porcentaje final de ítems que fueron incluidos en el instrumento, considerando tanto violencia verbal como violencia física. De esta manera, se observa que un 71% de los ítems corresponde a violencia verbal, mientras que un 29% de los ítems se incluyen dentro de la dimensión de violencia física.

4.1.2. Validez de constructo

Para determinar la validez de constructo se utilizó la técnica del análisis factorial confirmatorio de los resultados obtenidos en los distintos instrumentos, ya que las dimensiones que se pretenden encontrar estaban planteadas con anterioridad a la aplicación del instrumento.

4.1.2.1. Lista de cotejo

No fue posible obtener la validez de constructo de la lista de cotejo, debido a que la varianza en los resultados es muy cercana a cero (0).

4.1.2.2. Cuestionarios

4.1.2.2.1. Cuestionario estudiantes

La validez de constructo del cuestionario de estudiantes fue obtenida a través del análisis factorial confirmatorio. Se utilizó además una factorización de ejes principales de los datos recogidos a través de la aplicación del instrumento. En primera instancia, se realizó el análisis factorial sin rotar, con la finalidad de no intervenir en los resultados arrojados en la matriz de estructura del instrumento.

A continuación se presenta la tabla de la matriz de estructura del cuestionario de estudiantes:

Tabla 8: Matriz de Estructura del cuestionario estudiantes. Solución sin rotar.

	Dimensión	
	1	2
Tengo compañeros que me dicen garabatos para ofenderme	,632	
Tengo compañeros que me gritan ofensivamente	,603	-,311
Tengo compañeros que me molestan por mis defectos	,560	
Tengo compañeros que me dicen sobrenombres para molestarme	,542	
Tengo compañeros que esconden mis cosas	,528	

Tengo compañeros que me quitan mis cosas	,480	
Tengo compañeros que hablan mal de mí.	,450	
Tengo compañeros que roban mis cosas	,444	
Tengo compañeros que me agreden físicamente (empujar, golpear, tirar el pelo, escupir, zamarrear, botar, quemar dañar con algún objeto)	,443	
Cuando mis compañeros se dirigen a mí lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo)	,418	
Tengo profesores que me dicen sobrenombres para molestarme	,417	
Cuando mis profesores se dirigen a mí lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo)	,376	
Tengo profesores que me molestan por mis defectos	,347	,307
Tengo profesores que me gritan ofensivamente	,342	,547
Tengo profesores que me dicen garabatos para ofenderme		,355
Tengo profesores que esconden mis cosas		,333

Al analizar la matriz anterior, no fue posible identificar una estructura factorial interpretable, de esta forma, se realizó la rotación oblicua de los ítems, para encontrar una interpretación adecuada de las dimensiones. Se utilizó este tipo de rotación que supone la interrelación de los factores tal como se plantea en la propuesta teórica del presente estudio, con el establecimiento en dos subdimensiones de violencia escolar (física y verbal) que se interrelacionan, al pertenecer a una misma dimensión que es la violencia escolar.

A continuación se presenta la tabla de la matriz de estructura del instrumento, esta vez, con la ración de los factores pertenecientes a cada dimensión.

Tabla 9: Matriz de Estructura del cuestionario estudiantes. Solución rotada.

	Dimensión	
	1	2
Tengo compañeros que me gritan ofensivamente	,662	
Tengo compañeros que me dicen garabatos para ofenderme	,649	
Tengo compañeros que me dicen sobrenombres para molestar	,574	
Tengo compañeros que me molestan por mis defectos	,572	
Tengo compañeros que esconden mis cosas	,540	
Tengo compañeros que me quitan mis cosas	,482	
Tengo compañeros que hablan mal de mí.	,461	
Tengo compañeros que me agreden físicamente (empujar, golpear, tirar el pelo, escupir, zamarrear, botar, quemar dañar con algún objeto)	,443	
Tengo compañeros que roban mis cosas	,436	
Cuando mis compañeros se dirigen a mí lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo)	,413	
Tengo profesores que me gritan ofensivamente		,640
Tengo profesores que me dicen garabatos para ofenderme		,459
Tengo profesores que me molestan por mis defectos		,457

Tengo profesores que me dicen sobrenombres para molestarte	,350	,432
Cuando mis profesores se dirigen a mi lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo)	,308	,411
Tengo profesores que esconden mis cosas		,396

Debido a que los factores obtenidos en el análisis anterior, no son coherentes con el constructo teórico propuesto en el presente estudio, se realizó un análisis factorial exploratorio, de manera de identificar otras dimensiones que dieran cuenta de las planteadas teóricamente.

A continuación, se presenta la tabla con los resultados obtenidos en dicho análisis:

Tabla 10: Matriz de estructura del cuestionario estudiantes. Análisis factorial exploratorio

	Dimensión			
	1	2	3	4
Tengo compañeros que me dicen sobrenombres para molestarte	,697			
Tengo compañeros que me gritan ofensivamente	,646	,419		,420
Tengo compañeros que me dicen garabatos para ofenderme	,638	,443		,332
Tengo compañeros que me molestan por mis defectos	,624	,341		
Tengo compañeros que hablan mal de mí.	,415	,327		,357
Tengo compañeros que me agreden físicamente (empujar, golpear, tirar el pelo, escupir, zamarrear, botar, quemar dañar con algún objeto)	,400	,374		
Tengo compañeros que me quitan mis cosas	,342	,722		

Tengo compañeros que esconden mis cosas	,439	,635		
Tengo compañeros que roban mis cosas	,303	,584		
Tengo profesores que me gritan ofensivamente			,625	
Tengo profesores que me molestan por mis defectos			,472	
Tengo profesores que me dicen sobrenombres para molestarte	,384		,460	
Tengo profesores que me dicen garabatos para ofenderme			,449	
Tengo profesores que esconden mis cosas			,402	
Cuando mis compañeros se dirigen a mi lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo)	,364			,781
Cuando mis profesores se dirigen a mi lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo)			,379	,561

4.1.2.2.2.. Cuestionario docentes

No fue posible obtener la validez de constructo del cuestionario de profesores, ya que la muestra de veinticuatro (24) docentes no es suficiente para obtener este tipo de validez.

4.2. Confiabilidad del Instrumento

La confiabilidad del instrumento, fue obtenida a través de la aplicación de éste a la muestra piloto, cuyos resultados fueron evaluados a través de la técnica estadística Alfa de Cronbach.

4.2.1. Lista de Cotejo⁸

Debido a que la varianza de los resultados de la lista de cotejo es cercana a cero (0), no resulta posible estimar la confiabilidad del instrumento.

4.2.2. Cuestionarios

La confiabilidad se obtuvo a través del análisis de los datos por medio del coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual fue arrojado por el programa computacional SPSS.

4.2.2.1. Cuestionario estudiantes

El cuestionario construido posterior a la evaluación de los expertos, está conformado por 16 ítems de los cuales once (11) corresponden a violencia verbal, mientras que los cinco (5) restantes corresponden a violencia física. Estos ítems están enfocados desde los distintos actores que se encuentran en el aula (estudiantes y profesor).

Es importante mencionar, que se agregaron ocho (8) preguntas distractoras referentes a la convivencia escolar, las cuales no influyen en los resultados del instrumento, ya que no se consideran dentro de la tabulación y análisis.

Se aplicaron los cuestionarios a una muestra de 519 estudiantes, pertenecientes a las distintas dependencias educativas de la Provincia de Valparaíso.

Luego del análisis de los datos obtenidos se pudo establecer una confiabilidad de 0.7966, lo que resulta significativo para el estudio.

⁸ Para ver tabulación de la muestra y tabulación de resultados, ir a anexos 5 y 6 respectivamente.

4.2.2.2. Cuestionario docentes

No se pudo establecer la confiabilidad del cuestionario de docentes, debido a que la muestra a la cual se le aplicó el instrumento resulta ser insuficiente para determinar este tipo de análisis.

4.3. Descripción del instrumento piloto final

El instrumento piloto elaborado, fue denominado batería IVEA, ya que esta sigla hace referencia a un Instrumento de Violencia Escolar en Aula, que es el fenómeno que pretende medir.

La batería IVEA se compone de dos instrumentos: lista de cotejo y cuestionario. A continuación se explicitarán las características generales de cada uno.

- *Lista de Cotejo*⁹: Está conformada por dos dimensiones las cuales corresponden a violencia verbal y violencia física. La primera está compuesta por trece (13) indicadores y la segunda dimensión contiene dieciocho (18) indicadores. A través de éstos se pretende medir la frecuencia de las acciones realizadas por los diferentes actores, ya sea del profesor hacia los alumnos, de los alumnos hacia el profesor y entre pares. La frecuencia registrada a partir de la observación realizada, se expresa en base al número de veces que se realiza la conducta, donde:
 - 0 = ausencia de conducta
 - 1 = una (1) o dos (2) veces
 - 2 = tres (3) o cuatro (4) veces
 - 3 = cinco (5) o seis (6) veces
 - 4 = siete (7) o más veces

⁹ Ver anexo 8

- *Cuestionarios:* Dentro de la batería IVEA existen dos cuestionarios, uno que es respondido por los docentes y otro que debe ser contestado por los estudiantes. Ambos contienen preguntas en relación a la violencia escolar en el aula, junto con preguntas distractoras que guardan relación con la convivencia escolar dentro del establecimiento.

El cuestionario para estudiantes¹⁰ está compuesto por veinticuatro (24) ítems de las cuales dieciséis (16) son de violencia escolar: once (11) de la dimensión de violencia verbal y cinco (5) de violencia física. Los ocho (8) restantes corresponden a preguntas distractoras.

El cuestionario dirigido a los docentes¹¹ se compone de veinte (20) ítems, de los cuales, doce (12) apuntan a violencia escolar: nueve (9) corresponden a violencia verbal y tres (3) a violencia física. Los ocho (8) restantes corresponden a preguntas distractoras.

El cuestionario debe responderse en relación a la frecuencia en que son percibidas las conductas dentro de la sala de clases por ambos actores (docente y alumno). Donde:

1= nunca

2= pocas veces

3= a menudo

4= siempre

¹⁰ Ver anexo 9

¹¹ Ver anexo 10

V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El presente estudio buscó elaborar un instrumento para medir la violencia escolar en estudiantes y docentes de enseñanza media.

Se realizarán conclusiones, discusiones y limitaciones del instrumento en primer lugar, y del estudio en segundo lugar.

1. Conclusiones y Discusiones del Instrumento

A. Validez del instrumento

Validez de contenido:

En lo que respecta a la validación de contenido del instrumento, realizada a través del juicio de expertos se pudo evidenciar que resultaron validados más indicadores de **violencia física** en comparación con las otras áreas, ya que éstos, según refieren los expertos, son hechos cuantificables y netamente observables, por lo que requieren de menor grado de interpretación y resultan más adecuados para conformar una lista de cotejo.

Es posible pensar que la mayor aceptación de los indicadores de violencia física por parte de los expertos, se deba a distintos factores: en primer lugar, ésta parece ser la dimensión de violencia escolar más reconocida por parte de los medios de comunicación, en desmedro de la violencia de tipo verbal u otro tipo de maltrato; de esta manera es posible observar frecuentemente escenas de maltrato físico impactantes entre compañeros, y en segundo lugar, según diversos autores (Olweus 1998, en Lecannelier 2005; Garandeanu y Cillessen 2006; Avilés 2003, entre otros) la violencia física es el tipo de violencia más visible por parte de las autoridades, quedando ésta fácilmente en evidencia cuando sucede (aunque lo anterior no significa que sea más nociva que las demás).

En menor medida, pero aún así de manera relevante, se validaron indicadores de **violencia verbal** que, como referían los expertos, eran los que aún se podían medir de manera objetiva.

Sin embargo, la dimensión de **violencia pasiva** fue eliminada del instrumento porque los expertos expresaron que era un ámbito de la violencia escolar difícil de identificar sin realizar un análisis de la intencionalidad que motiva cada conducta. Lo anterior, dificulta la cuantificación de estos fenómenos en una lista de cotejo, puesto que ésta solo incluye los comportamientos observables.

Se podría explicar la eliminación de la dimensión de violencia escolar pasiva, debido a la convergencia de múltiples factores, dentro de los cuales se pueden mencionar: a) la existencia de una intencionalidad violenta por parte del supuesto agresor, b) los rasgos de personalidad de la supuesta víctima (por ejemplo, si ésta se siente más cómoda fuera de los grupos sociales, no necesariamente se estará ejerciendo violencia pasiva contra ella de llegar a observarse alguna exclusión, ya que ésta podría significar un acto de respeto hacia su idiosincrasia) y c) la necesidad de una mayor interpretación por parte de los investigadores, debido a lo anteriormente mencionado. Junto a lo anterior, Garandeanu y Cillessen (2006) postulan, que la dimensión indirecta de la violencia (correspondiente a la violencia pasiva en el presente estudio) es difícilmente percibida incluso por las personas involucradas directamente en ella.

Finalmente, la validez de contenido del instrumento es significativa, ya que evidencia que todos los ítems miden el constructo que se pretende medir, condición deseable de todo instrumento de medición.

Validez de constructo:

Lista de Cotejo: No se pudo obtener la validez de constructo de este instrumento, ya que algunos de sus indicadores no presentaron varianza significativa, imposibilitando el análisis de este estadístico.

Cuestionario Docentes: No se pudo obtener la validez de constructo de este instrumento, ya que se adoptó el criterio de Nunnally (1978, en Gardner 2003) acerca

del tamaño muestral necesario para el análisis estadístico de los datos. Este criterio establece una razón de diez es a uno (10:1), es decir, por cada ítem que compone el instrumento son necesarias diez (10) aplicaciones del instrumento, lo que no se cumple en el presente estudio, ya que se aplicó el cuestionario sólo a los docentes de los cursos observados, siendo estos veinticuatro (24) en total.

Cuestionario Estudiantes: En primer lugar, se realizó un análisis factorial confirmatorio de los datos sin rotar. Para dicho análisis, se determinaron dos dimensiones (o factores) correspondientes a las dimensiones de violencia escolar propuestas teóricamente en el estudio (verbal y física). A partir del análisis, se obtuvieron, dos factores; uno de los cuales se compuso de trece (13) variables que no evidencian características similares y representa el veinte coma ocho por ciento (20,8%) de la varianza de los resultados; y un segundo factor, con menos capacidad de explicación de la varianza (5,8%), que agrupa 3 variables que tampoco evidencian características similares.

Frente a lo anterior es posible afirmar que no fue posible obtener factores interpretables, y por ende tampoco fue posible identificar las dimensiones teóricas propuestas, debido a lo cual se procedió a realizar una rotación oblicua para aumentar la interpretabilidad de los factores obtenidos.

En el análisis factorial rotado se obtuvieron dos dimensiones interpretables y relativamente equitativas, una con diez (10) variables y la otra con seis (6) variables. Ambas dimensiones hacen referencia a la direccionalidad de la agresión, la primera en relación a conductas de violencia entre pares, y la segunda en relación a conductas de violencia ejercidas desde el profesor hacia los alumnos.

En dicho análisis, a pesar de la interpretabilidad de los factores obtenidos, no se obtuvo coherencia con el constructo teórico propuesto, por lo que se realizó un análisis factorial exploratorio, con la finalidad de indagar acerca de otras dimensiones que pudieran explicar dicho constructo. En este análisis se obtuvieron **dos (2) dimensiones** y **dos (2) agrupaciones de variables** que no alcanzan a componer factores; estas cuatro (4) dimensiones y variables en conjunto explican un treintaseis coma veintiocho por

ciento (36,28%) de la varianza de los datos, es decir, explica aproximadamente un diez por ciento (10%) más de la varianza de los mismos que los análisis previos.

Las **dimensiones** obtenidas se corresponden con las obtenidas en el análisis anterior, teniendo ambas relación con la direccionalidad de la agresión ejercida; la primera de éstas incluye seis (6) variables (cinco (5) verbales y una (1) física) y guarda relación con las conductas entre alumnos, y la segunda hace referencia a conductas ejercidas por el docente, e incluye cinco (5) variables (cuatro (4) verbales y una (1) física).

Estos factores tienen una clara lógica de agrupación, pero que no son necesariamente coherentes con las dimensiones de la definición de violencia escolar propuesta en el estudio. Esta agrupación de los ítems por direccionalidad de la agresión (docente- estudiante o estudiante-estudiante), se podría deber, por un lado, al escaso número de ítems referentes a violencia física que posee el instrumento (sólo 1 ítem de agresión física propiamente tal, sumado a 4 ítems de sustracción de objetos) lo que haría poco viable la agrupación de estos ítems en un factor, y, por otro lado, a la presencia de ítems que responsabilizan a dos actores (docente y estudiante/s) por separado, lo que no fue considerado en el constructo teórico de violencia escolar.

Además, como se mencionaba anteriormente, en el análisis se identifican **dos agrupaciones de variables** insuficientes para conformar un factor y sin relación evidente con los anteriores, aunque igualmente relevantes en su interpretación: una de ellas es constituida por tres (3) ítems que hacen referencia a conductas de violencia física, específicamente con la sustracción de objetos (acción que no representa en sí misma agresión hacia una persona); y la otra de ellas, incluye dos (2) ítems cuya única relación es la inclusión de la palabra “despectivo” en su formulación.

Una posible explicación para las agrupaciones de ítems que no son posibles de identificar dentro del constructo previo del estudio, es que éstas puedan estar dando cuenta de dimensiones no incluidas dentro de esta definición, como lo que sucedió con una de las agrupaciones que hace referencia únicamente a la sustracción de objetos. Otra posible explicación es que los ítems que conforman agrupaciones desconocidas en el

segundo caso, se agrupan debido a una falta de comprensión o diferencias en la interpretación por parte de los integrantes de la muestra (lo que se podría reafirmar con la reacción de desconocimiento de éstos, acerca de la palabra “despectivo” durante la aplicación de los cuestionarios).

Es posible concluir con respecto a la validez de constructo del cuestionario de estudiantes, que los factores extraídos a través del análisis factorial no demuestran ser coherentes con las dimensiones propuestas en el constructo de violencia escolar del presente estudio, ya que los ítems no son agrupados en subdimensiones de violencia como podrían ser la verbal o la física, sino que la agrupación es realizada en función de la direccionalidad de la agresión ejecutada, es decir, de acuerdo al actor que ejecuta la acción. Sin embargo, los factores extraídos pueden ser de utilidad en alguna futura reformulación del constructo.

B. Confiabilidad del instrumento

Lista de cotejo: No se pudo obtener confiabilidad de este instrumento, ya que algunos de los indicadores no presentaron varianza significativa, imposibilitando el análisis de este coeficiente. Esta imposibilidad podría explicarse por la fina división o escasa agrupación de los indicadores realizada por las investigadoras.

Cuestionario docentes: No se pudo obtener la confiabilidad del instrumento, ya que se adoptó el criterio de Nunnally (1978, en Gardner 2003) acerca del tamaño muestral necesario para el análisis estadístico de los datos. Este criterio establece una razón de diez es a uno (10:1), es decir, por cada ítem que compone el instrumento son necesarias diez (10) aplicaciones distintas del instrumento, lo que no se cumple en el presente estudio, ya que se aplicó el cuestionario sólo a los docentes de los cursos observados, siendo estos veinticuatro (24) en total.

Cuestionario estudiantes: La consistencia interna del instrumento mostró ser altamente significativa (coeficiente Alfa de Cronbach 0.79), ya que el coeficiente se acerca a 1, valor que corresponde al grado de confiabilidad absoluta.

En relación a la *confiabilidad* de dicho instrumento (cuestionario estudiantes), es posible afirmar que los niveles de confiabilidad alcanzados por éste son un gran logro en la presente investigación, ya que se trató de un estudio piloto que no ha sido replicado aún, y de un instrumento en el cual no se realizó ninguna modificación posterior a la obtención del coeficiente para aumentar la confiabilidad del mismo.

C. Alcances del instrumento

Algunos alcances del instrumento dicen relación con la posibilidad de establecer niveles de violencia escolar y la posibilidad de comparar la información obtenida por el observador (Lista de cotejo) y la obtenida de la percepción de los propios actores involucrados (cuestionario de estudiantes y de docentes), lo que permite la obtención de información triangulada y por ende más detallada y certera. Además, las características del instrumento permiten realizar comparaciones considerando variables de curso, edad, género, número de estudiantes por curso, años de experiencia del docente, tipo de dependencia educativa, entre otras.

D. Limitaciones del instrumento

- El Instrumento para medir la Violencia Escolar al interior del Aula construido en este estudio no incluye la medición del ámbito de violencia pasiva, siendo éste un tipo de violencia escolar que se podría presentar en la sala de clases de los distintos establecimientos. Por lo anterior, es necesario dar cuenta de que, actualmente, el instrumento entrega una visión limitada de la violencia escolar en el aula, teniendo como consecuencia una necesaria aplicación de un instrumento complementario de carácter cualitativo para indagar en esta dimensión.
- Al momento de realizar la observación requerida para recopilar la información que pide la lista de cotejo se produce una limitación importante a tener en cuenta, esta es, que el observador como agente externo puede afectar en los resultados

obtenidos, ya que influye en el comportamiento que tienen los actores dentro de la sala de clases e impide que éstos mantengan su dinámica cotidiana. Por la influencia que tiene esta situación en los resultados, es relevante considerarla al momento de analizar e interpretar los resultados.

- La frecuencia de los indicadores establecida en la lista de cotejo, no discrimina qué actor realiza las conductas o el número de conductas violentas que registra cada actor, por lo cual, es importante indicar como observación cuando las conductas violentas son realizadas sólo por un actor dentro del aula, ya que los resultados de la lista de cotejo se pueden ver distorsionados.
- El desconocimiento de la validez de constructo para la lista de cotejo y el cuestionario de docentes, junto a la escasa validez de constructo para el cuestionario de estudiantes, constituyen otra limitación para el instrumento, al ser la validez en general una característica deseable en un instrumento de medición en el sentido de poder afirmar que éste mide lo que dice medir.
- Otra limitación del instrumento es el desconocimiento de los coeficientes de confiabilidad para lista de cotejo y el cuestionario de docentes, sin los cuales no se puede tener conocimiento acerca de cuán fiables son los datos obtenidos con el instrumento, es decir, no se puede saber si la capacidad de medir la violencia escolar de dichos instrumentos es estable en distintas mediciones en el tiempo.

E. Sugerencias al instrumento

- En orden de superar ciertas falencias del instrumento, detectadas por el análisis factorial se percibe la necesidad de modificar los cuestionarios, eliminando ítems en los que se utilicen palabras que requieran de mayor interpretación (palabras como “despectivo”, “ofensivo”, y “amenaza”). Sería recomendable también desglosar el único ítem de violencia física en varios ítems de mayor especificidad, de manera de que las respuestas entreguen información más detallada acerca de este fenómeno. Por otro lado y en relación al constructo de

violencia escolar, sería relevante distinguir en éste la violencia entre pares de la violencia entre docente y estudiante/s, junto con agregar en la subdimensión de violencia física una división entre los ítems de agresión física y los de “sustracciones de objetos”.

- Se podría obtener una batería más completa y con mayores alcances en la investigación del fenómeno de la violencia escolar, si se realizaran algunas modificaciones a futuro, como: agregar a los indicadores de la lista de cotejo las reacciones de los testigos a comportamientos violentos, y por otro lado, adaptar la lista de cotejo que actualmente es de aplicación en aula, para su aplicación en otros espacios de los establecimientos. En relación al primer aspecto a adaptar, las reacciones de los testigos en el fenómeno de la violencia escolar son muy relevantes de considerar, ya que la intervención del profesor o demás testigos juega un rol central en la mantención e incremento de las conductas violentas. En relación al segundo aspecto a modificar, esto es la adaptación de la lista de cotejo de aula a otros espacios de los establecimientos, se sugiere adaptar dicho instrumento al patio, en base a las conclusiones de una investigación realizada por Olweus (1993, en Lecannelier, 2005), donde se afirma que los lugares de maltrato más frecuentes en el colegio son; en el caso de la violencia física durante el recreo y en los baños, y en la sala de clases para el caso de la violencia verbal.

2. Conclusiones y Discusiones del Estudio

A. Conclusiones y Discusiones

La inclusión de establecimientos de distintos tipos de dependencias educativas en el presente estudio, permitió tener mayor variabilidad de la muestra, lo que aumenta la representatividad del universo a observar. Lo que a su vez, posibilita la disminución de errores en los análisis de los resultados.

En relación a la muestra, al incluir a los distintos niveles de Enseñanza Media también se favorece la representatividad de la misma, pudiéndose obtener resultados más significativos. Sin embargo, debido a la extensión temporal del estudio (un año), no se abarcaron los distintos niveles de Educación Básica ni Pre-Básica.

Se considera además que la muestra de alumnos del estudio fue adecuada para poder analizar los datos según las distintas técnicas estadísticas que permitieron dar cuenta de la confiabilidad y validez del instrumento. Por otro lado, la muestra de expertos considerada para este estudio fue adecuada, ya que, a pesar del retiro de algunos de ellos durante el proceso, se logró cumplir con el criterio de cantidad de expertos que permitiera definir la validez de contenido de los instrumentos incluidos en la batería.

B. Limitaciones y Sugerencias

En relación a la muestra utilizada en la investigación, se considera que el estudio no abarcó a los estudiantes ni docentes de los niveles educativos suficientes para abordar el fenómeno de la violencia escolar de manera adecuada, debido a que junto a la limitación temporal de la investigación, la muestra fue previamente determinada, lo que influyó en la elección de ésta (la investigación tuvo que enmarcarse en los liceos pertenecientes al programa “liceos prioritarios”).

Sumado a lo anterior diversos autores mencionan que la violencia aparece a temprana edad, alrededor de los 6-7 años (Crick, Casas & Ku, 1999; Deater-Deckard, 2001; en Lecannelier 2005), de manera que se considera de suma importancia en futuras investigaciones incluir los distintos niveles de Enseñanza Básica y Pre-Básica, especialmente al tener en cuenta algunos los estudios anteriormente nombrados en torno a la violencia escolar, frente a los cuales, la aplicación del instrumento en niveles inferiores (Básica y Pre-Básica) se hace relevante para la prevención de conductas violentas.

Otra limitación encontrada en el presente estudio, apunta hacia la composición de la muestra de docentes utilizada, la cual constó de veinticuatro (24) profesores, que impartían clases en los cursos analizados. El número de docentes observados, fue insuficiente para obtener resultados en relación a la confiabilidad y validez de constructo del cuestionario de docentes. Esto, ya que para obtener ambos estadísticos, es necesario para la presente investigación contar con un número mínimo de docentes, correspondiente a ciento veinte (120) sujetos. En relación a lo anterior, se requiere, en otra oportunidad, aumentar la cantidad de docentes para poder analizar estadísticamente los resultados obtenidos a través del cuestionario de éstos, de manera de poder definir las características psicométricas de éste, tales como su confiabilidad y validez de constructo.

Dentro de las limitaciones evidenciadas a lo largo de esta investigación, es posible destacar el tipo de selección de muestra utilizada, correspondiendo al tipo no probabilístico intencionado. Al no ser una selección aleatoria, ésta podría ser una debilidad, ya que existe menor probabilidad de que sea representativa de la población y por ende, menor probabilidad de ser significativa, lo que impide la generalización de los resultados obtenidos. Debido a lo anterior, se sugiere realizar una selección aleatoria de la muestra para obtener resultados más significativos y representativos de la población.

Otra posible limitación del estudio, dice relación con el número de observaciones realizadas en el aula mediante el uso de la lista de cotejo, ya que de haber sido aplicada un mayor número de veces, los datos podrían haber arrojado una varianza suficiente para el análisis de la confiabilidad de este instrumento. En función de esta limitación, se sugiere realizar un mayor número de observaciones con la lista de cotejo de manera de ver la posibilidad de dar confiabilidad al instrumento.

Junto con las limitaciones anteriores, se pueden identificar factores que, si bien no son limitaciones, obstaculizaron el desarrollo de esta investigación; tal como la estrechez de tiempo para la realización del estudio y la dependencia de otras personas o

instituciones (expertos, establecimientos, docentes, etc.) para el desarrollo de esta investigación.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. (2006) Violencia en las escuelas: Un gran desafío. Revista Iberoamericana de Educación N° 38. Documento disponible en red: <http://www.rieoei.org/rie38a03.htm>

AERA, APA, NCME (2004). Standard. For Educational and Psychological testing. American Educational Research Association: Washington, DC.

Aguerrondo, I. (2004). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. Sala de lectura de Calidad y Equidad en la Educación. Documentos OEI. Documento disponible en red: <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>.

Arístegui, R., Bazan, D., Leiva, J. López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. Psykhe. vol.14, no.1 p.137-150. Documento disponible en red: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100011&lng=es&nrm=iso>.

Avilés, M. (2003) La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). El Refugio. Documento disponible en red: <http://www.el-refugioesjo.net>

Bellei, C. (2003) ¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa en Chile? Coordinación Nacional de Supervisión. Ministerio de Educación, DEG, CPEIP, UCE. Documento disponible en red: <http://www.umcc.cu/pasantia>

Cerezo, F. (1998). Conductas agresivas en la edad escolar. Ed. Pirámide, Madrid.

CINDOC (2004). Violencia psicológica y emocional. Centro de información y documentación científica. Documento disponible en red: <http://www.malostratos.org/cindoc>

Cohen, R. (1996). Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición. México: Editorial McGraw-Hill.

Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s.XXI. Editorial Santillana, Ediciones UNESCO. Madrid, España.

Díaz - Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. Psicothema, Vol. 17, nº 4, pp. 549-558. Universidad Complutense de Madrid. Documento disponible en red: <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>

Escalona, A. y Toledo, R. (1999). Adaptación del MMPI-A en jóvenes de la quinta región Minnesota multiphasic personality inventory- adolescent. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y Título de Psicólogo. Universidad de Valparaíso.

Fundación Paz Ciudadana. (2005a). Seminario Soluciones para la Violencia Escolar. Violencia Escolar en Chile: Situación Actual y Desafíos. Documento disponible en red: http://www.pazciudadana.cl/vio_escolar/violencia_escolar_en_chile_situacion_actual_d_esafios.pdf

Fundación Paz ciudadana (2005b). Violencia escolar en Chile: Situación actual y desafíos. Documento disponible en red: http://www.pazciudadana.cl/vio_escolar/violencia_escolar_en_chile_situacion_actual_d_esafios.pdf

Garandean, C. y Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. Aggression and violent behavior 11. Documento disponible en red: <http://www.sciencedirect.com>

García, M. y Madriaza, P. (2005a). La imagen herida y el drama del reconocimiento: estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. Psyche, Vol. 31 no. 2, p 27-41. Documento disponible en red: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100013. ISSN 0718-2228.

García, M. y Madriaza, P. (2005b). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. Psyche Vol. 14, N° 1, 165 – 180. Documento disponible en red: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718 - 22282005000100013](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100013) ISSN 0718-2228.

Gardner, R. (2003). Estadística para Psicología usando el SPSS para Windows. México. Pearson Educación.

Herrera, F., Herrera, I., Ramírez, M., Roa, J. (2004). Convivencia versus violencia. Intervención psicológica en el ámbito escolar. Instituto de Estudios Ceutíes, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, España. En: OEI – Revista iberoamericana de educación. Documento disponible en red: <http://www.rieoei.org/deloslectores/725Herrera108.PDF>

Himmel, E. (2006). Material de trabajo Magíster en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Santiago. Documento de uso restringido.

IDEA (2005). Informe Final Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar. La Opinión de Estudiantes y Docentes 2005. Estudio solicitado por el Ministerio de Educación y la UNESCO. Documento disponible en red: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/primer_estudio_nacional_convivencia_escolar_informe_final_2005.pdf

Lecannelier, F. (2005) Bullying: Acoso Escolar. CEIS Orientación. Documento de uso restringido.

Ledesma, R., Molina, G., y Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. Psico-USF, vol.7, n°2. Documento disponible en red: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v7n2/v7n2a03.pdf>

Marchesi, Á. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.

Marqués, P. (2005). Calidad e Innovación Educativa en Los Centros. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Documento disponible en red: <http://dewey.uab.es/pmarques/calida2.htm>

Martínez, E. (2004). Análisis Factorial. Universidad de Antofagasta. Chile. Documento disponible en red: <http://www.uantof.cl/facultades/csbasicas/Matematicas/academicos/emartinez/economia/factorial/factorial.html>

Martínez, V. y Pérez, O. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. Revista Iberoamericana de Educación N° 38. Documento disponible en red: <http://www.rieoei.org/rie38a02.htm>

Medina de Salustiano, J. (1991). Programa de prevención de la violencia familiar. La intervención psicológica como alternativa a las medidas penales. Revista “papeles del psicólogo” N° 48. Documento disponible en red: <http://www.cop.es/papeles/>

MINEDUC y Ministerio del Interior (2006) Principales Resultados del Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Documento disponible en red: http://www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/pres_ppt.pdf

MINEDUC (2000). Resolución de conflictos. Material de apoyo para la convivencia escolar. Documento disponible en red: <http://www.mineduc.cl>

MINEDUC (2002a). Comité de Convivencia escolar democrática. Marco conceptual. Documento disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/MarcoConceptual.pdf>

MINEDUC (2002b). Política de convivencia escolar. Hacia una educación de calidad para todos. Documento disponible en red: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica_Convivencia.pdf

MINEDUC (2003). Estadísticas de la Educación 2002. Documento disponible en red: <http://biblioteca.mineduc.cl/documento/AnuarioEstadistico2002.pdf>

MINEDUC (2007). Misión. Documento disponible en red: http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=204&id_contenido=90

Morero, P. (2003). El Análisis Factorial y los Tests Psicológicos. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Psicología. Documento disponible en red: <http://www.psicologia.unt.edu.ar/programas04/analisisfactorialytestpsic.doc>

Nájera, E. (2004). Violencia escolar una lectura pedagógica. Documento disponible en red: <http://www.scribd.com/doc/13490/Violencia-Escolar>

OMS (2002). Alianza para la prevención de la violencia. Promoción de un compromiso mundial en pro de la prevención de la violencia. Campaña mundial de prevención de la violencia. Documento disponible en red: http://www.who.int/violenceprevention/publications/vpabroch_es.pdf

OMS (2005). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D.C. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. Documento disponible en red: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf

ONI (2001). Tipos de Violencia. Olimpiadas Nacionales de Contenidos Educativos en Internet. Documento disponible en red: <http://www.oni.escuelas.edu.ar/2001/bs-as/violencia/paginas/tipos.htm>

Ortega, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Seibold, J. (2000). ¿Equidad en la educación? Revista Iberoamericana de Educación. Número 23. Documento disponible en red: <http://www.rieoei.org/rie23a07.htm>

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. España. Documento disponible en red: http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/violencia_escuelas2005.pdf

Tamar, F. (2005) Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar. Psykhe, vol.14, no.1, p.211-225. Documento disponible en red: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100016 ISSN 0718-2228.

UNESCO (2007) Decenios y Días Internacionales de las Naciones Unidas. Documento disponible en red: <http://www.unesco.org/education/es/sector>

Valero, L. y Sala i Giner, G. (2006). Reflexiones a partir del fenómeno del “happy slapping”. Revista electrónica El Catoblepas, N° 54, p. 14. Documento disponible en red: <http://www.nodulo.org/ec/2006/n054p14.htm>

VII. ANEXOS

Anexo 1: Tabla de valores mínimos de la razón de validez de contenido

Número de expertos	Valor mínimo
5	0.99
6	0.99
7	0.99
8	0.75
9	0.78
10	0.62
11	0.59
12	0.56
13	0.54
14	0.51
15	0.49
20	0.42
25	0.37
30	0.33
35	0.31
40	0.29

(Lawsche, 1975, en: Cohen, 1996)

Anexo 2: Tabla de características de los establecimientos participantes de la muestra

Establecimiento	Tipo de Dependencia	Año de Fundación	Total Estudiantes	Total Hombres	Total Mujeres	Total de docentes	Cursos por Nivel
1	Municipal	1955	764	542	222	52	1º: 7 2º: 7 3º: 6 4º: 5
2	Municipal	1966	718	428	290	38	1º: 6 2º: 6 3º: 5 4º: 5
3	Particular Subvencionado	1969	746	371	375	46	1º: 2 2º: 2 3º: 1 4º: 1
4	Particular Subvencionado	1991	354	142	212	40	1º: 4 2º: 2 3º: 2 4º: 3
5	Particular Pagado	1979	337	174	163	52	1º: 1 2º: 1 3º: 2 4º: 1
6	Particular Pagado	1969	514	207	307	30	1º: 1 2º: 1 3º: 2 4º: 2

Anexo 3: Documento de evaluación de indicadores para expertos

Estimado/a:

El instrumento de medición que se pretende construir tiene por objetivo medir los niveles de violencia escolar al interior del aula. Este instrumento, comprende una lista de cotejo aplicable a todos los actores presentes en la sala de clases y dos cuestionarios, uno para docentes y otro para estudiantes.

A continuación se presentan los indicadores que compondrán la lista de cotejo, categorizados en las distintas áreas de violencia que se busca medir dentro del aula, es decir, violencia activa¹² y violencia pasiva¹³, con sus distintas subdimensiones.

A partir de la lista de indicadores que se presentan en la tabla ubicada al final de este documento, usted considerará los más apropiados y pertinentes para la construcción del instrumento. En base a la selección que usted realice, se utilizarán los indicadores escogidos para conformar tanto, una lista de cotejo final, como dos cuestionarios; estos últimos, se redactarán de manera que integren los indicadores seleccionados. De esta forma, se espera que luego de la primera etapa de selección de indicadores, usted pueda, más tarde, recibir una propuesta de cuestionarios, la cual sería sometida nuevamente a una revisión de su parte, con la finalidad de obtener una retroalimentación que ayude a perfeccionar el instrumento piloto.

Listado de Cotejo para medir violencia escolar en el aula

A continuación se presenta una lista de cotejo cuyo sustento teórico radica en los conceptos de violencia escolar planteados por los siguientes autores: Garandeanu y Cillessen (2006), Cerezo (1998) y Avilés (2003).

La **definición** que se desprende de estos tres autores es la siguiente: toda acción dirigida a causar tanto daño verbal como físico a un individuo o grupo, así como también la realización de una conducta que impide ciertas actividades o conductas, que resulta en un daño o perjuicio a otra persona, como las omisiones o exclusiones; todo esto enmarcado dentro del contexto educativo, específicamente en el aula, considerando las relaciones entre compañeros y estudiantes – docentes.

El instrumento que presentamos en los siguientes párrafos, considera **dos grandes dimensiones:** *violencia pasiva* y *violencia activa*, esta última dividida en las subdimensiones de

¹² Conducta dirigida a causar daño a un individuo o grupo que implique contacto físico (directo – con el cuerpo- o indirecto –a través de objetos) como verbal hacia otro u otros.

¹³ Conducta que impide ciertas actividades o conductas, que resulta en un daño o perjuicio a otra persona, (como las omisiones o exclusiones).

violencia física y violencia verbal. Todas estas dimensiones en conjunto dan cuenta de la violencia escolar al interior del aula.

Le solicitamos su opinión como experto(a) en el tema, específicamente en cuanto a:

- a) La pertinencia del indicador según la definición dada para cada dimensión y/o subdimensión.
- b) Simpleza en la redacción.
- c) Que el indicador tenga una interpretación clara.

Por lo tanto, le pedimos que evalúe el indicador en base a los siguientes criterios:

- a) Adecuado (Que cumpla con los tres criterios anteriormente expuestos).
- b) Medianamente Adecuado. En este caso, le solicitamos explicitar cuál de los 3 criterios expuestos arriba no cumpliría ese indicador en particular y, en lo posible, hacer sugerencias para mejorar el indicador.
- c) No adecuado (Que no cumpla ninguno de los tres criterios).

La realización de esta revisión tendrá una duración aproximada de 30 minutos. Muchísimas gracias por su colaboración. Desde ya, nuestro profundo agradecimiento.

1. Violencia Pasiva

Esta dimensión incluye indicadores que evalúan la realización de una **conducta que impide ciertas actividades o conductas**, que resulta en un daño o perjuicio a otra persona, **como las omisiones o exclusiones**, dirigidas a causar daño a una persona o grupo.

Marque con una equis (X) la condición que le parezca más adecuada, según los criterios anteriormente nombrados.

Ejemplo:

	Adecuado	Medianamente Adecuado			No Adecuado	Sugerencias
Decirle a una persona un garabato.		a)	b)	c)	X	<i>No se ajusta a la definición dada de violencia pasiva.</i>

	Adecuado	Medianamente Adecuado			No Adecuado	Sugerencias
1. No tomar en cuenta a una persona cuando está hablando o quiere hablar (ha levantado la mano).		a)	b)	c)		
2. No tomar en cuenta a una persona que está levantando la mano para poder hablar.		a)	b)	c)		
3. No dar la palabra a alguien que quiera opinar.		a)	b)	c)		
4. No responder a una pregunta realizada por alguien.		a)	b)	c)		

5. Excluir a una persona de una actividad.		a)	b)	c)		
6. No integrar a una persona en alguna actividad.		a)	b)	c)		
7. No integrar o incluir a alguna persona en alguna actividad.		a)	b)	c)		
8. No incluir a alguna persona en alguna actividad.		a)	b)	c)		
9. Saludar a algunas personas, ignorando a otras.		a)	b)	c)		
10. No sentarse junto a otras personas.		a)	b)	c)		
11. No juntarse con otra persona.		a)	b)	c)		
12. Considerar en los ejemplos pedagógicos sólo a un grupo de la clase.		a)	b)	c)		
13. Aceptar sólo las peticiones de un grupo.		a)	b)	c)		
14. Se impide sentarse junto a otra persona.		a)	b)	c)		

15. Se impide hablarle a otra persona.		a)	b)	c)		
16. Privar de algún beneficio a alguien.		a)	b)	c)		
17. No evitar conductas de violencia.		a)	b)	c)		
18. No defender a una persona violentada.		a)	b)	c)		
19. No frenar conductas de violencia hacia otra persona.		a)	b)	c)		
20. No entregar información pública a alguien.		a)	b)	c)		
21. Ocultar información pública a alguien.		a)	b)	c)		
22. Excluir a alguien de un grupo de trabajo.		a)	b)	c)		
23. Tomar en cuenta la opinión de un sólo grupo.		a)	b)	c)		
24. Hacer actividades que estén destinadas a un solo grupo.		a)	b)	c)		
25. Hacer actividades donde se excluye a ciertas personas del grupo.		a)	b)	c)		
26. Entregar materiales para		a)	b)	c)		

las clases a algunos miembros del grupo.						
--	--	--	--	--	--	--

2. Violencia Activa

Esta dimensión incluye indicadores que evalúan toda acción dirigida a causar tanto **agresión verbal como física** a un individuo o grupo.

2.1. Violencia verbal

Esta subdimensión incluye indicadores que evalúan toda **acción verbal o gestual** dirigida a causar daño a un individuo o grupo.

Marque con una equis (X) la condición que le parezca más adecuada, según los criterios anteriormente nombrados.

Ejemplo:

	Adecuado	Medianamente Adecuado			No Adecuado	Sugerencias
Hacer ruidos mientras otros hablan.		a)	b)	c) X		<i>Especificar qué tipo de ruidos, no queda clara la interpretación del indicador.</i>

	Adecuado	Medianamente Adecuado			No Adecuado	Sugerencias
1. Ridiculizar el error.		a)	b)	c)		
2. Mofarse del error de alguien.		a)	b)	c)		

3. Burlarse de alguien.		a)	b)	c)		
4. Reírse de alguien.		a)	b)	c)		
5. Ridiculizar a alguien.		a)	b)	c)		
6. Decir garabatos dirigidos a alguien.		a)	b)	c)		
7. Insultar a alguien.		a)	b)	c)		
8. Dirigirse de manera despectiva a alguien (uso de gestos, tono de voz).		a)	b)	c)		
9. Utilización de palabras hirientes para referirse a alguien.		a)	b)	c)		
10. “Hablar mal” de alguien.		a)	b)	c)		
11. Realizar comentarios degradantes dirigidos a alguien.		a)	b)	c)		
12. Realizar comentarios humillantes dirigidos a alguien.		a)	b)	c)		
13. Utilización de calificativos negativos dirigidos a alguien.		a)	b)	c)		
14. Menospreciar a alguien a través de comentarios negativos.		a)	b)	c)		

15. Menoscar a alguien a través de comentarios negativos.		a)	b)	c)		
16. Hacer comentarios hirientes acerca de alguien.		a)	b)	c)		
17. Uso de sobrenombres.		a)	b)	c)		
18. Utilización de sobrenombres con connotación negativa.		a)	b)	c)		
19. Tratar a garabatos a alguien.		a)	b)	c)		
20. Dirigirse con garabatos a alguien.		a)	b)	c)		
21. Amenazar a alguien (con ridiculizaciones o humillaciones...).		a)	b)	c)		
22. Utilización de gestos obscenos dirigidos a alguien.		a)	b)	c)		
23. Gritarle a alguien.		a)	b)	c)		
24. Interrumpir cuando otra persona habla.		a)	b)	c)		
25. Dar a conocer información privada/personal de		a)	b)	c)		

alguien (sin permiso).					
26. Bajas expectativas hacia alguien verbalizadas.		a)	b)	c)	
27. Hacer declaraciones de incompetencia sobre alguien.		a)	b)	c)	
28. Exposición pública de los defectos de alguien.		a)	b)	c)	
29. Exposición pública de información privada de alguien.		a)	b)	c)	
30. Hacer comentarios sexuales dirigidos a alguien.		a)	b)	c)	
31. Imitar a alguien cuando habla.		a)	b)	c)	
32. Imitar los gestos de alguien.		a)	b)	c)	
33. Responder a alguien a través de un gesto obsceno.		a)	b)	c)	

2.2. Violencia Física

Esta dimensión incluye indicadores que evalúan toda acción dirigida a causar daño a un individuo o grupo que **implique contacto físico (directo –con el cuerpo- o indirecto –a través de objetos)** hacia otro u otros.

Marque con una equis (X) la condición que le parezca más adecuada, según los criterios anteriormente nombrados.

Ejemplo:

	Adecuado	Medianamente Adecuado			No Adecuado	Sugerencias
Golpear con un objeto a otra persona	X	a)	b)	c)		

	Adecuado	Medianamente Adecuado			No Adecuado	Sugerencias
1. Golpear a alguien.		a)	b)	c)		
2. Morder a alguien.		a)	b)	c)		
3. Tirar el pelo a alguien.		a)	b)	c)		
4. Cortar el pelo de alguien.		a)	b)	c)		
5. Empujar a alguien.		a)	b)	c)		
6. Botar a alguien.		a)	b)	c)		
7. Lanzar objetos a alguien.		a)	b)	c)		
8. Zamarrear (tirar la ropa).		a)	b)	c)		

9. Hacer zancadilla a alguien.		a)	b)	c)		
10. Pisar a alguien.		a)	b)	c)		
11. Tirar escupo a alguien.		a)	b)	c)		
12. Aprisionar a alguien.		a)	b)	c)		
13. Acorralar a alguien.		a)	b)	c)		
14. Ensuciar a otra persona.		a)	b)	c)		
15. Tirarse encima de una persona.		a)	b)	c)		
16. Levantar a alguien.		a)	b)	c)		
17. Ahorcar a alguien.		a)	b)	c)		
18. Estrangular o intentar estrangular a alguien.		a)	b)	c)		
19. Ahogar o intentar ahogar a alguien (asfixiar).		a)	b)	c)		
20. Asesinar a alguien.		a)	b)	c)		
21. Romperle la ropa a alguien.		a)	b)	c)		
22. Tirarle un eructo a alguien.		a)	b)	c)		
23. Tirarle un pedo a alguien.		a)	b)	c)		
24. Tirarle flema a alguien.		a)	b)	c)		

25. Pegar una cachetada a alguien.		a)	b)	c)		
26. Abofetear a alguien.		a)	b)	c)		
27. Realizar una torcedura a alguien.		a)	b)	c)		
28. Golpear a alguien con objetos.		a)	b)	c)		
29. Golpear a alguien con su cuerpo (con puños).		a)	b)	c)		
30. Amenazar con tirarle algún objeto a alguien.		a)	b)	c)		
31. Cortar a alguien con algún objeto.		a)	b)	c)		
32. Quemar a alguien.		a)	b)	c)		
33. Patear a alguien.		a)	b)	c)		
34. Pellizcar a alguien.		a)	b)	c)		
35. Dañar con cualquier tipo de arma a alguien.		a)	b)	c)		
36. Tirarle la ropa interior a alguien.		a)	b)	c)		
37. Encerrar a alguien en un armario.		a)	b)	c)		
38. Tapar la boca a alguien.		a)	b)	c)		

39. Pegarle carteles a alguien.		a)	b)	c)		
40. Quitarle la colación a alguien.		a)	b)	c)		
41. Acosar sexualmente a alguien.		a)	b)	c)		
42. Realizar tocaciones a alguien.		a)	b)	c)		
43. Abusar sexualmente de alguien.		a)	b)	c)		
44. Tocar a otro en partes privadas.		a)	b)	c)		
45. Violar a alguien.		a)	b)	c)		
46. Quitar objetos personales a alguien.		a)	b)	c)		
47. Dañar objetos personales de otra persona.		a)	b)	c)		
48. Esconder pertenencias de otra persona.		a)	b)	c)		
49. Destruir objetos personales de otra persona.		a)	b)	c)		
50. Quemar objetos personales de alguien.		a)	b)	c)		

51. Robar.		a)	b)	c)		
52. Hurtar.		a)	b)	c)		

Anexo 4: Documento de evaluación de ítems para expertos

Estimado/a:

El instrumento de medición que se pretende construir tiene por objetivo medir los niveles de violencia escolar al interior del aula. Este instrumento, comprende una lista de cotejo aplicable a todos los actores presentes en la sala de clases y dos cuestionarios, uno para docentes y otro para estudiantes.

A continuación se presentan los ítems que compondrán el cuestionario, categorizados en las distintas áreas de violencia que se busca medir dentro del aula, es decir, violencia verbal y violencia física, con sus distintas subdimensiones.

A partir de la lista de ítems que se presentan en la tabla ubicada al final de este documento, usted considerará cuáles de ellos son pertinentes para la construcción de este instrumento. En base a la selección que usted realice, se utilizarán los ítems escogidos para conformar dos cuestionarios uno para docentes y otro para los estudiantes.

Cuestionario para medir violencia escolar en el aula

A continuación se presenta un cuestionario cuyo sustento teórico radica en los conceptos de violencia escolar planteados por los siguientes autores: Cerezo (1998) y Avilés (2003).

La **definición** que se desprende de estos dos autores es la siguiente: toda acción dirigida a causar tanto daño verbal como físico a un individuo o grupo; todo esto enmarcado dentro del contexto educativo, específicamente en el aula, considerando las relaciones entre compañeros y estudiantes – docentes.

El instrumento que presentamos en los siguientes párrafos, considera **dos grandes dimensiones:** *violencia verbal* y *violencia física*, las cuales, en conjunto dan cuenta de parte importante de la violencia escolar al interior del aula.

Le solicitamos su opinión como experto(a) en el tema, específicamente en cuanto a:

- d) La pertinencia del ítem según la definición dada para cada dimensión.
- e) Simpleza en la redacción.
- f) Que el ítem tenga una interpretación clara.

Por lo tanto, le pedimos que evalúe cada ítem en base a los siguientes criterios:

- d) **Adecuado** (Que cumpla con los tres criterios anteriormente expuestos).
- e) **Medianamente Adecuado.** En este caso, le solicitamos explicitar cuál de los 3 criterios expuestos arriba no cumpliría ese ítem en particular y, en lo posible, hacer sugerencias para mejorarlo.

f) **No adecuado** (Que no cumpla ninguno de los tres criterios).

La realización de esta revisión tendrá una duración aproximada de 20 minutos. Muchísimas gracias por su colaboración. Desde ya, nuestro profundo agradecimiento.

1. Violencia Verbal

Esta dimensión incluye ítems que evalúan toda **acción verbal o gestual** dirigida a causar daño a un individuo o grupo.

Marque con una equis (X) la condición que le parezca más adecuada, según los criterios anteriormente nombrados.

Ejemplo:

	Adecuado	Medianamente Adecuado			No Adecuado	Sugerencias
Mis compañeros hacen ruido mientras estoy hablando.		a)	b)	c)		<i>Especificar qué tipo de ruidos, no queda clara la interpretación del indicador.</i>

Cuestionario Estudiantes

	Adecuado	Medianamente Adecuado			No Adecuado	Sugerencias
1. Cuando cometo un error mis compañeros se burlan de mí.		a)	b)	c)		
2. Cuando cometo un error mis profesores se burlan de mí.		a)	b)	c)		
3. Mis compañeros se burlan de mí.		a)	b)	c)		
4. Mis profesores se burlan de mí.		a)	b)	c)		
5. Cuando mis compañeros se dirigen a mí lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo).		a)	b)	c)		
6. Cuando mis profesores se		a)	b)	c)		

dirigen a mi lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo).					
7. Mis compañeros me dicen palabras hirientes.		a)	b)	c)	
8. Mis profesores me dicen palabras hirientes.		a)	b)	c)	
9. Mis compañeros hablan mal de mí.		a)	b)	c)	
10. Mis profesores hablan mal de mí.		a)	b)	c)	
11. Mis compañeros amenazan con ponerme en vergüenza.		a)	b)	c)	
12. Mis profesores amenazan con ponerme en vergüenza.		a)	b)	c)	
13. Mis compañeros me hacen gestos obscenos.		a)	b)	c)	
14. Mis profesores me hacen gestos obscenos.		a)	b)	c)	
15. Mis compañeros me gritan ofensivamente.		a)	b)	c)	
16. Mis profesores me gritan ofensivamente.		a)	b)	c)	
17. Cuando le cuento algo privado a un compañero, él le cuenta al resto sin mi permiso.		a)	b)	c)	
18. Cuando le cuento algo privado a un profesor, él le cuenta al resto sin mi permiso.		a)	b)	c)	
19. Mis compañeros me		a)	b)	c)	

molestan por mis defectos.					
20. Mis profesores me molestan por mis defectos.		a)	b)	c)	
21. Mis compañeros me dicen garabatos para ofenderme.		a)	b)	c)	
22. Mis profesores me dicen garabatos para ofenderme.		a)	b)	c)	
23. Mis compañeros me dicen sobrenombres para molestarme.		a)	b)	c)	
24. Mis profesores me dicen sobrenombres para molestarme.		a)	b)	c)	
25. Mis compañeros me interrumpen cuando hablo.		a)	b)	c)	
26. Mis profesores me interrumpen cuando hablo		a)	b)	c)	

Cuestionario Profesores

	Adecuado	Medianamente Adecuado		No Adecuado	Sugerencias
1. Cuando cometo un error los alumnos se burlan de mí.		a)	b)	c)	
2. Mis alumnos se burlan de mí.		a)	b)	c)	
3. Cuando los alumnos se dirigen a mi lo hacen de		a)	b)	c)	

forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo).					
4. Los alumnos me dicen palabras hirientes.		a)	b)	c)	
5. Los alumnos hablan mal de mí.		a)	b)	c)	
6. Los alumnos me amenazan.		a)	b)	c)	
7. Los alumnos me hacen gestos obscenos.		a)	b)	c)	
8. Los alumnos me gritan ofensivamente.		a)	b)	c)	
9. Los alumnos me molestan por mis defectos.		a)	b)	c)	
10. Los alumnos me dicen garabatos para ofenderme.		a)	b)	c)	
11. Los alumnos me dicen sobrenombres para molestar me.		a)	b)	c)	
12. Los alumnos me interrumpen cuando estoy hablando.		a)	b)	c)	
13. Los alumnos hacen comentarios degradantes acerca de mí.		a)	b)	c)	

2. Violencia Física

Esta dimensión incluye ítems que evalúan toda acción dirigida a causar daño a un individuo o grupo que **implique contacto físico (directo –con el cuerpo- o indirecto –a través de objetos)** hacia otro u otros.

Marque con una equis (X) la condición que le parezca más adecuada, según los criterios anteriormente nombrados.

Ejemplo:

	Adecuado	Medianamente Adecuado			No Adecuado	Sugerencias
Mis compañeros me golpean.	X	a)	b)	c)		

Cuestionario Alumnos

	Adecuado	Medianamente Adecuado			No Adecuado	Sugerencias
1. Mis compañeros me agreden físicamente (empujar, golpear, tirar el pelo, escupir, zamarrear, botar, quemar, dañar con algún objeto).		a)	b)	c)		
2. Mis compañeros dañan mis objetos personales.		a)	b)	c)		
3. Mis profesores dañan mis objetos personales.		a)	b)	c)		
4. Mis compañeros me han encerrado dentro de la sala de clases.		a)	b)	c)		
5. Mis profesores me han encerrado dentro de la sala de clases.		a)	b)	c)		
6. Mis compañeros me han pegado carteles en la espalda sin avisarme.		a)	b)	c)		
7. Mis profesores me han		a)	b)	c)		

pegado carteles en la espalda sin avisarme.					
8. Mis compañeros me han tocado en partes privadas.		a)	b)	c)	
9. Mis profesores me han tocado en partes privadas.		a)	b)	c)	
10. Mis compañeros me quitan mis cosas.		a)	b)	c)	
11. Mis profesores me quitan mis cosas.		a)	b)	c)	
12. Mis compañeros esconden mis cosas.		a)	b)	c)	
13. Mis profesores esconden mis cosas.		a)	b)	c)	
14. Mis compañeros roban mis cosas.		a)	b)	c)	
15. Mis profesores roban mis cosas.		a)	b)	c)	

Cuestionario Docentes

	Adecuado	Medianamente Adecuado			No Adecuado	Sugerencias
		a)	b)	c)		
1. Los alumnos me agreden físicamente (empujar, golpear, tirar el pelo, escupir, zamarrear, botar, quemar, dañar con algún objeto).		a)	b)	c)		
2. Los alumnos dañan mis objetos personales.		a)	b)	c)		

3. Los alumnos me han encerrado dentro de la sala de clases.		a)	b)	c)		
4. Los alumnos me han pegado carteles en la espalda sin avisarme.		a)	b)	c)		
5. Los alumnos me han tocado en partes privadas.		a)	b)	c)		
6. Los alumnos esconden mis cosas.		a)	b)	c)		
7. Los alumnos roban mis cosas.		a)	b)	c)		
8. Los alumnos me quitan mis cosas.		a)	b)	c)		

Anexo 5: Caracterización muestra lista de cotejo

Folio	Depen.	Establec.	Curso	X Edad	N° Hombres	N° Mujeres	N° Total	Alum. Pres.	Edad Doc.	Sexo Doc.	Años Expe.	
1	1	1	1	15	16	11	27	19	25	0	3	
2					16	11	27	17	25	0	3	
3					16	11	27	17	25	0	3	
4					16	11	27	16	25	0	3	
5			2	16	16	17	14	31	21	44	0	1
6						17	14	31	22	44	0	1
7						17	14	31	16	44	0	1
8						17	14	31	22	44	0	1
9			3	17	17	25	7	32	30	57	0	30
10						25	7	32	30	57	0	30
11						25	7	32	32	57	0	30
12						25	7	32	31	57	0	30
13			4	18	18	16	15	31	28	53	1	28
14						16	15	31	28	53	1	28
15						16	15	31	24	53	1	28
16						16	15	31	25	53	1	28
17		2	1	15	21	15	36	23	33	1	4	
18					21	15	36	29	33	1	4	
19					21	15	36	27	33	1	4	
20					21	15	36	24	33	1	4	

Folio	Depen.	Establec.	Curso	X Edad	N° Hombres	N° Mujeres	N° Total	Alum. Pres.	Edad Doc.	Sexo Doc.	Años Expe.		
21			2	16	20	13	33	27	37	0	14		
22					20	13	33	28	37	0	14		
23					20	13	33	26	37	0	14		
24					20	13	33	27	37	0	14		
25			3	17			28	11	39	27	56	0	32
26							28	11	39	30	56	0	32
27							28	11	39	36	56	0	32
28							28	11	39	33	56	0	32
29			4	18			12	13	25	24	55	1	31
30							12	13	25	25	55	1	31
31							12	13	25	25	55	1	31
32							12	13	25	20	55	1	31
33			2	3	1	15	14	14	28	24	24	0	2
34	14	14					28	24	24	0	2		
35	14	14					28	28	24	0	2		
36	14	14					28	28	24	0	2		
37	2	16					11	13	24	18	30	1	5
38							11	13	24	19	30	1	5
39							11	13	24	19	30	1	5
40	3	17					11	13	24	20	30	1	5
41							15	17	32	29	26	1	5
42							15	17	32	27	26	1	5

Folio	Depen.	Establec.	Curso	X Edad	N° Hombres	N° Mujeres	N° Total	Alum. Pres.	Edad Doc.	Sexo Doc.	Años Expe.		
43					15	17	32	27	26	1	5		
44					15	17	32	30	26	1	5		
45			4	18	14	14	28	26	32	1	5		
46		14			14	28	26	32	1	5			
47		14			14	28	24	32	1	5			
48		14			14	28	24	32	1	5			
49		4			1	15	10	22	32	22	31	1	10
50	10						22	32	24	31	1	10	
51	10		22	32			28	31	1	10			
52	10		22	32			29	31	1	10			
53	2		16	10	26	36	26	26	0	10			
54				10	26	36	31	26	0	10			
55				10	26	36	30	26	0	10			
56				10	26	36	32	26	0	10			
57	3		17	17	10	27	24	37	0	17			
58				17	10	27	22	37	0	17			
59				17	10	27	21	37	0	17			
60				17	10	27	19	37	0	17			
61	4		18	14	18	32	26	52	1	14			
62				14	18	32	26	52	1	14			
63				14	18	32	16	52	1	14			
64				14	18	32	18	52	1	14			

Folio	Depen.	Establec.	Curso	X Edad	N° Hombres	N° Mujeres	N° Total	Alum. Pres.	Edad Doc.	Sexo Doc.	Años Expe.		
65	3	5	1	15	10	10	20	16	28	1	10		
66					10	10	20	15	28	1	10		
67					10	10	20	18	28	1	10		
68					10	10	20	18	28	1	10		
69			2	16	16	12	22	34	27	53	0	12	
70						12	22	34	22	53	0	12	
71						12	22	34	28	53	0	12	
72						12	22	34	25	53	0	12	
73			3	17	17	12	11	23	16	30	1	12	
74						12	11	23	10	30	1	12	
75						12	11	23	19	30	1	12	
76						12	11	23	19	30	1	12	
77			4	18	18	19	14	33	24	54	1	19	
78						19	14	33	24	54	1	19	
79						19	14	33	23	54	1	19	
80						19	14	33	24	54	1	19	
81					1	15	17	14	31	28	52	1	17
82							17	14	31	28	52	1	17
83							17	14	31	28	52	1	17
84							17	14	31	31	52	1	17
85	2	16			16	10	13	23	21	53	1	10	
86						10	13	23	21	53	1	10	

Folio	Depen.	Establec.	Curso	X Edad	N° Hombres	N° Mujeres	N° Total	Alum. Pres.	Edad Doc.	Sexo Doc.	Años Expe.
87		6			10	13	23	22	53	1	10
88	10				13	23	23	53	1	10	
89	3		17	17	11	28	20	45	1	17	
90				17	11	28	17	45	1	17	
91				17	11	28	20	45	1	17	
92				17	11	28	23	45	1	17	
93				6	12	18	16	30	1	6	
94	4		18	6	12	18	16	30	1	6	
95				6	12	18	15	30	1	6	
96				6	12	18	17	30	1	6	

Donde:

- Folio: Número de lista de cotejo.
- Dependen: Dependencia educativa. Puede ser 1 (municipalizado), 2 (particular subvencionado) y 3 (particular pagado).
- Establec: Establecimiento donde se realizó la observación, estos están identificados con números, para evitar cualquier tipo de estigmatización.
- Edad Alum: Edad promedio de los estudiantes pertenecientes al curso donde se realizó la observación.
- N° Hombres: Número de hombres pertenecientes al curso.
- N° Mujeres: Número de mujeres pertenecientes al curso.
- N° Total: Número total de estudiantes por curso.

- Alum. Pres: Número de estudiantes presentes en el aula al momento de realizar la observación.
- Curso: Nivel en que se realizó la observación, estos serán identificados a través de números: 1 (1ro medio), 2 (2do medio), 3 (3ro medio) y 4 (4to medio).
- Edad Doc: Edad del docente que imparte clases en el aula observada.
- Sexo Doc: Género del docente.
- Años Expe: Años de experiencia profesional del docente.
- Años Jef: Años de jefatura en el curso.

Anexo 6: Tabulación resultados lista de cotejo

FOLIO	PA V 1	PA V 2	PA V 3	PA V 4	PA V 5	PA V 6	PA V 7	PA V 8	PA V 9	PA V 10	PA V 11	PA V 12	PA V 13	PA F 1	PA F 2	PA F 3	PA F 4	PA F 5	PA F 6	PA F 7	PA F 8	PA F 9	PA F 10	PA F 11	PA F 12	PA F 13	PA F 14	PA F 15	PA F 16	PA F 18	PA F 19
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

FOI O	AA V 1	AA V 2	AA V 3	AA V 4	AA V 5	AA V 6	AA V 7	AA V 8	AA V 9	AA V 10	AA V 11	AA V 12	AA V 13	AA F 1	AA F 2	AA F 3	AA F 4	AA F 5	AA F 6	AA F 7	AA F 8	AA F 9	AA F 10	AA F 11	AA F 12	AA F 13	AA F 14	AA F 15	AA F 16	AA F 17	AA F 18		
56	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
57	1	4	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
58	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
59	3	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0		
60	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
61	?	3	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0		
62	2	4	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0		
63	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	1	3	2	0		
64	3	3	0	2	0	2	1	0	0	0	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	
65	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0		
66	0	3	3	0	0	0	3	0	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	2	0	0	1	0		
67	0	0	2	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
68	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
69	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
71	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
72	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
73	0	1	2	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
74	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
75	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
76	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
77	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
78	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
79	0	3	0	1	0	1	1	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
80	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
81	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
82	0	3	4	2	1	0	0	0	0	0	0	2	4	0	2	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
83	1	1	0	2	1	0	1	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
84	2	2	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
85	1	2	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
86	3	4	1	0	0	0	2	0	0	1	1	0	4	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
87	2	3	0	4	0	0	0	0	0	2	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0
88	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
89	1	3	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
90	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
91	1	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	4	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
92	2	1	1	2	0	0	0	1	1	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	4	3	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0

FOLI O	AA V 1	AA V 2	AA V 3	AA V 4	AA V 5	AA V 6	AA V 7	AA V 8	AA V 9	AA V 10	AA V 11	AA V 12	AA V 13	AA F 1	AA F 2	AA F 3	AA F 4	AA F 5	AA F 6	AA F 7	AA F 8	AA F 9	AA F 10	AA F 11	AA F 12	AA F 13	AA F 14	AA F 15	AA F 16	AA F 17	AA F 18	
93	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
94	0	2	0	4	0	0	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
95	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
96	0	3	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Donde:

- PAV: Violencia verbal desde el profesor hacia el alumno.
- PAF: Violencia física desde el profesor hacia el alumno.
- APV: Violencia verbal desde el alumno hacia el profesor.
- APF: Violencia física desde el alumno hacia el profesor.
- AAV: Violencia verbal entre estudiantes.
- AAF: Violencia física entre estudiantes.

Asimismo, se han establecido criterios para identificar el número de conductas observadas. Los criterios son los siguientes:

- 0: No hay presencia de conducta.
- 1: Presencia de 1 – 2 conductas.
- 2: Presencia de 3 – 4 conductas.
- 3: Presencia de 5 – 6 conductas.
- 4: Presencia de 7 ó más conductas.

Donde:

- Folio: Número de cuestionario.
- Dependencia: Dependencia educativa. Puede ser 1 (municipalizado), 2 (particular subvencionado) y 3 (particular pagado).
- Establecimiento: Establecimiento donde se realizó la aplicación del cuestionario, estos están identificados con números, para evitar cualquier tipo de estigmatización.
- Género: Género del docentes
- Edad: Edad del docentes
- Años de experiencia: Años de experiencia profesional del docente.
- p: Ítem, el cual está identificado con una numeración

Anexo 8: Lista de cotejo piloto

**LISTA DE COTEJO
RELACIONES INTERPERSONALES EN AULA**

N° DE ALUMNOS PRESENTES:

CURSO:

ASIGNATURA:

FECHA:

HORA:

INDICADOR	PROFESOR- ALUMNO					ALUMNO- PROFESOR					ALUMNO- ALUMNO				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Área Verbal / Frecuencia															
Ridiculizar el error.															
Burlarse de alguien (imitar mientras habla, imitar gestos).															
Dirigirse de manera despectiva a alguien (uso de gestos, tono de voz).															
“Hablar mal” de alguien.															
Amenazar a alguien (con ridiculizaciones o humillaciones...).															
Utilización de gestos obscenos dirigidos a alguien.															
Gritarle a alguien.															
Dar a conocer información privada/personal de alguien (sin permiso).															
Exposición pública de los defectos de alguien.															
Decir garabatos dirigidos a alguien.															
Dirigirse a alguien con sobrenombres peyorativos															
Realizar comentarios degradantes a alguien (declaraciones de incompetencia, utilización de palabras hirientes).															
Interrumpir a alguien mientras habla															

INDICADOR	PROFESOR- ALUMNO					ALUMNO- PROFESOR					ALUMNO- ALUMNO				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Área Física / Frecuencia															
Morder a alguien.															
Tirar el pelo a alguien.															
Cortar el pelo de alguien.															
Tirar escupo a alguien.															
Acorralar a alguien.															
Ahorcar a alguien.															
Ahogar o intentar ahogar a alguien (asfixiar).															
Golpear a alguien con objetos.															
Golpear a alguien con su cuerpo (empujar, botar, zamarrear, hacer zancadillas, pisar).															
Quemar a alguien.															
Dañar con cualquier tipo de arma a alguien.															
Encerrar a alguien en un estante															
Pegarle carteles a alguien.															
Realizar vocaciones a alguien.															
Quitar objetos personales a alguien															

Dañar objetos personales de otra persona.																				
Esconder pertenencias de otra persona.																				
Robar.																				

OBS:

TIPO DE DEPENDENCIA:	
ESTABLECIMIENTO:	

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS	
Nº TOTAL:	
HOMBRES:	
MUJERES:	
EDAD:	

CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE	
EDAD:	
GÉNERO:	
AÑOS DE EXPERIENCIA:	
AÑOS DE JEFATURA DEL CURSO:	

Anexo 9: Cuestionario estudiantes piloto**CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

Curso:
Sexo:

Edad:

Estimados/as Estudiantes: Este es un cuestionario de opinión **ANÓNIMO** (sólo de te pediremos que indiques tu curso, edad y sexo) que contiene una serie de 25 afirmaciones, las que deben ser contestadas de forma **PERSONAL**. Te pedimos que, para contestar, tomes en cuenta lo que ocurre dentro de la sala de clases.

Instrucciones:

- Al lado de cada afirmación encontrarás cuatro casilleros que indicarán:
1= *Nunca*
2= *Pocas veces*
3= *A menudo*
4= *Siempre*
Marca con un círculo la respuesta que más se ajuste a tu opinión.
- No dejes preguntas sin contestar.**
- Contesta las preguntas de manera **individual**.

¡Muchas gracias por tu participación!

	PREGUNTAS	NUNCA	POCAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE
1	Cuando mis compañeros se dirigen a mi lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo).	1	2	3	4
2	En este colegio le dan mucha importancia cuando un alumno tiene un problema constantemente con otro	1	2	3	4
3	Tengo compañeros que hablan mal de mí.	1	2	3	4
4	Lo paso bien en el colegio	1	2	3	4
5	Tengo compañeros que me gritan ofensivamente.	1	2	3	4
6	En mi curso tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas	1	2	3	4
7	Tengo compañeros que roban mis cosas.	1	2	3	4
8	Tengo profesores que me molestan por mis defectos.	1	2	3	4
9	En mi curso tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismos	1	2	3	4
10	Tengo profesores que me dicen garabatos para ofenderme	1	2	3	4
11	Tengo compañeros que me dicen sobrenombres para molestarme	1	2	3	4
12	Los profesores se enteran cuando un alumno tiene problemas con otros	1	2	3	4
13	Tengo compañeros que me agreden físicamente (empujar,	1	2	3	4

	golpear, tirar el pelo, escupir, zamarrear, botar, quemar, dañar con algún objeto).				
14	Me siento bien en este colegio	1	2	3	4
15	Tengo profesores que esconden mis cosas.	1	2	3	4
16	Tengo compañeros que me quitan mis cosas.	1	2	3	4
17	Tengo compañeros que esconden mis cosas.	1	2	3	4
18	Cuando surge algún conflicto se resuelve de manera justa	1	2	3	4
19	Tengo profesores que me gritan ofensivamente.	1	2	3	4
20	Cuando mis profesores se dirigen a mi lo hacen de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo).	1	2	3	4
21	En este colegio las relaciones entre profesores y alumnos son buenas	1	2	3	4
22	Tengo compañeros que me molestan por mis defectos.	1	2	3	4
23	Tengo compañeros que me dicen garabatos para ofenderme.	1	2	3	4
24	Tengo profesores que me dicen sobrenombres para molestarme	1	2	3	4
25	Tengo compañeros que hablan mal de mí.	1	2	3	4

Anexo 10: Cuestionario docentes piloto**CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR****Edad:****Sexo:****Años de experiencia:**

Estimado/a Docente: Este es un cuestionario de opinión **ANÓNIMO** (sólo le pediremos que indique su edad, sexo y años de experiencia) que contiene una serie de 20 afirmaciones, las que deben ser contestadas de forma **PERSONAL**. Le pedimos que, para contestar, tome en cuenta lo ocurrido dentro de la sala de clases.

Instrucciones:

- Al lado de cada afirmación encontrará cuatro casilleros que indicarán:
1= *Nunca*
2= *Pocas veces*
3= *A menudo*
4= *Siempre*
Marque con un círculo la respuesta que más se ajuste a su opinión.
- No deje preguntas sin contestar.**
- Conteste las preguntas de manera **individual**.

¡Muchas gracias por su participación!

	PREGUNTAS	NUNCA	POCAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE
1	Cuando cometo un error hay alumnos que se burlan de mí.	1	2	3	4
2	Cuando surge algún conflicto en el colegio, se resuelve de manera justa.	1	2	3	4
3	Algunos alumnos se dirigen a mí de forma despectiva (gesto y tono de voz despectivo).	1	2	3	4
4	Hay alumnos que me dicen garabatos para ofenderme.	1	2	3	4
5	Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del establecimiento.	1	2	3	4
6	Hay alumnos que me hacen gestos obscenos.	1	2	3	4
7	Hay alumnos que me gritan ofensivamente.	1	2	3	4
8	En el colegio se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse en forma positiva con los demás.	1	2	3	4
9	Hay alumnos que me molestan por mis defectos.	1	2	3	4
10	Los profesores mantienen el orden en la clase.	1	2	3	4
11	Hay alumnos que me dicen sobrenombres para molestarme.	1	2	3	4
12	En este colegio las relaciones entre alumnos y profesores son	1	2	3	4

	buenas.				
13	Hay alumnos que me agreden físicamente (empujar, golpear, tirar el pelo, escupir, zamarrear, botar, quemar, dañar con algún objeto).	1	2	3	4
14	Hay alumnos que me amenazan.	1	2	3	4
15	La paso bien en el establecimiento.	1	2	3	4
16	Hay alumnos que roban mis cosas.	1	2	3	4
17	Hay alumnos que me quitan mis cosas.	1	2	3	4
18	Tengo buenas relaciones con mis colegas.	1	2	3	4
19	Hay alumnos que hacen comentarios degradantes acerca de mí.	1	2	3	4
20	En el establecimiento se da mucha importancia cuando un alumno presenta problemas constantemente con otro.	1	2	3	4