

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**SEMINARIO DE TITULO PSICOLOGIA EDUCACIONAL PRESENTADO A LA
ESCUELA DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAISO COMO
REQUISITO PARA OPTAR AL GRADO ACADEMICO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGIA Y AL TITULO DE PSICOLOGO**

**CONSTRUCCION DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR NIVELES DE
VIOLENCIA ESCOLAR, ENTRE ESTUDIANTES DE 6° Y 7° BASICO, EN
EL AULA, EN LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.**

PROFESORA GUIA:

ANDREA FLANAGAN BORQUEZ

POR:

MARÍA VICTORIA CONTRERAS LEMUS

VALPARAISO, ENERO DE 2009.



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR
NIVELES DE VIOLENCIA ESCOLAR, ENTRE
ESTUDIANTES DE 6° Y 7° BÁSICO, EN EL AULA, EN LA
COMUNA DE VIÑA DEL MAR.**

POR:

MARÍA VICTORIA CONTRERAS LEMUS

Profesora Guía.

Andrea Flanagan Bórquez.

**Seminario de Título Psicología presentada a la Escuela de Psicología de la
Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de
Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo.**

Enero 2009

Valparaíso, Chile.

*A quienes estuvieron conmigo
entregándome su cariño y apoyo.
Gracias.*

AGRADECIMIENTOS.

A las Instituciones Educativas de la comuna de Viña del Mar que participaron voluntariamente en la presente investigación., facilitando las condiciones para poder llevarla a cabo.

A los y las docentes de la Escuela de Psicología, como de otras instituciones, en especial agradezco a las profesoras Andrea Flanagan y Suyén Quezada, quienes contribuyeron entregando sus conocimientos, y además fueron guías y apoyo durante este proceso de aprendizaje.

A mis Amigas, Amigos y a mi Pareja, gracias por estar conmigo dándome fuerza y apoyo en los momentos precisos, por ser mi familia acá en Valparaíso y estar siempre cuando mas los necesité.

Por último, a mi Familia, quienes a pesar de estar tan lejos, siempre fueron y seguirán siendo mi apoyo incondicional. Agradezco el enorme esfuerzo que han hecho, para que yo pudiera finalizar esta gran etapa.

| | |
|---|----|
| 3.2.2.1. Tipo de selección de la muestra..... | 38 |
| 3.2.2.2. Tamaño de la muestra..... | 38 |
| 3.2.2.3. Composición de la muestra..... | 38 |
| 3.3. Procedimiento..... | 40 |
| 3.4. Técnicas de recolección de datos..... | 42 |
| 3.5. Procesamiento de análisis de datos..... | 43 |
| 3.5.1. Técnicas estadísticas..... | 44 |
| 3.5.2. Procesamiento de datos..... | 44 |
| IV. RESULTADOS..... | 45 |
| 4.1. Descripción del instrumento final..... | 45 |
| 4.2. Validez del instrumento..... | 46 |
| 4.2.1. Validez de contenido..... | 46 |
| 4.2.2. Validez de constructo..... | 53 |
| 4.3. Confiabilidad del instrumento..... | 57 |
| V. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES..... | 59 |
| 5.1. Conclusiones y discusiones..... | 59 |
| 5.1.1. Validez del instrumento..... | 59 |
| 5.1.2. Confiabilidad del instrumento..... | 62 |
| 5.2. Alcances del estudio e instrumento construido..... | 64 |
| 5.3. Limitaciones y Sugerencias..... | 65 |
| 5.3.1. Limitaciones y Sugerencias del instrumento..... | 65 |
| 5.3.2. Limitaciones y Sugerencias para futuros estudios..... | 66 |
| VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS..... | 67 |
| VII. ANEXOS..... | 74 |
| Anexo 1 Tabla de valores mínimos de razón de validez de contenido..... | 74 |

ÍNDICE DE TABLAS.

| | | PAG. |
|---------|--|-------------|
| Tabla 1 | Población total, considerando variables de sexo, curso, y modalidad educativa..... | 37 |
| Tabla 2 | Composición de la muestra pilotaje, según estratos (sexo, curso y modalidad educativa)..... | 39 |
| Tabla 3 | Composición propuesta Cuestionario enviado a expertos..... | 43 |
| Tabla 4 | Tabulación de validación de ítems por juicio de expertos..... | 47 |
| Tabla 5 | Matriz factorial Cuestionario solución sin rotar..... | 54 |
| Tabla 6 | Matriz de estructura con factores rotados de manera oblicua | 56 |

INDICE DE FIGURAS.

| | | PAG. |
|----------|---|-------------|
| Figura 1 | Gráfico de porcentaje de ítems de violencia verbal válidos versus no válidos..... | 49 |
| Figura 2 | Gráfico de porcentaje de ítems de violencia física válidos versus no válidos..... | 50 |
| Figura 3 | Gráfico de porcentajes de ítems válidos versus no válidos..... | 51 |
| Figura 4 | Gráfico del porcentaje final de ítems incluidos en el instrumento según cada subdimensión..... | 52 |

RESUMEN

La temática abordada, en el presente estudio pretende continuar con la línea investigativa del estudio que se desarrolló en el año 2007 en el Departamento de Psicología Educacional. A partir de ello, la presente investigación tuvo por objetivo la construcción de un instrumento, válido y confiable, que permitiera medir los niveles de violencia escolar, entre estudiantes de 6° y 7° básico, presentes en el aula, en la comuna de Viña del Mar

Se abordó la investigación desde un enfoque metodológico cuantitativo, empleándose un diseño de investigación no experimental, dado que se pretendía observar y describir el fenómeno de la violencia escolar en su contexto natural, es decir en el aula, sin manipular las variables.

La población hacia la cual fue dirigido, estuvo definida por todos los estudiantes, hombres y mujeres, de los cursos de 6° y 7° de Enseñanza Básica, pertenecientes a las distintas modalidades de dependencias administrativas (municipal, particular subvencionada y particular pagada), de la comuna de Viña del Mar. La muestra, reclutada fue de 235 estudiantes, de los cuales 123 pertenecieron a 6° año básico y 112 a 7° año. Además, ésta se caracterizó por ser de tipo probabilística, aleatoria, estratificada y proporcional.

Se estableció la validez del instrumento en relación al contenido, por medio del procedimiento de juicio de expertos, y para la de constructo, se utilizó el análisis factorial. Para otorgar la confiabilidad del instrumento, éste fue aplicado a la muestra referida anteriormente.

Tras el análisis de los datos obtenidos en la presente investigación, se pudo concluir que no fue posible obtener factores interpretables, que permitieran determinar las dimensiones de violencia escolar (verbal y física) propuestas por el constructo teórico. En lo que respecta a la consistencia interna del instrumento, el alto índice obtenido (0,929), sugiere analizarlo de manera cautelosa. Por último y a partir del análisis de los resultados obtenidos, se plantean una serie de elementos y antecedentes, que de ser considerados, podrían ser grandes aportes para futuros estudios que tengan por objetivo continuar con esta línea investigativa.

INTRODUCCIÓN.

La violencia ha pasado a ser una problemática social de alta demanda y repercusión, ésta ha penetrado todos los escenarios de la vida, tanto individual como social; afectando y deteriorando cada vez más las relaciones a nivel familiar, laboral, educativo e interpersonal. “Vivimos tiempos violentos. Es decir, vivimos en un mundo en el cual la violencia no es un recurso extremo para situaciones de máxima opresión, sino la forma más común de relacionarnos” (Franco, 1999, p.330).

La violencia, es una problemática de orden mundial, ante la cual organismos tales como la UNESCO (2007; en Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007), declaró la presente década, 2001- 2010, como la “Década Internacional por una cultura de Paz y no Violencia para los Niños del Mundo”. Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) manifiesta que la violencia no es sólo un problema creciente de seguridad en las sociedades occidentales sino que es considerado como un indicador de Salud Pública. (Martínez, Hernández, Torres, 2006). Esto dado, “sus efectos perversos sobre el bienestar humano, el marcado deterioro que produce en la calidad de vida de todas las personas, sus altísimos costos en vidas humanas irreparables (...) convierten a la violencia en tema-problema y desafío para el conjunto de saberes y prácticas que denominamos salud pública internacional” (Franco, 1999, p.330).

El sistema educativo, no es ajeno a esta problemática social, ya que existe una fuerte interacción entre la educación y los diversos cambios y necesidades que emergen del contexto social en el cual se sitúa. Esta interacción no pasa por la simple adaptación del sistema educativo a los cambios, sino que además influye en la orientación de éstos en los procesos sociales, estableciéndose una relación dialéctica entre ambos (Marchesi, 1998).

En Latinoamérica, y de acuerdo a las primeras aproximaciones investigativas llevadas a cabo en esta materia, se estima que la violencia en las escuelas es un tema que surge a finales de los 80', no obstante, la problemática de la violencia entre pares se instala recién al igual que en toda la región tras los años 90' (Abramovay, 2003; en García, y Madriaza, 2005), siendo esta década el punto de inflexión emergente de este tipo de violencias y a su vez es una fecha clave de transformaciones culturales. Durante este periodo, a nivel mundial se acaba la guerra fría y la mayoría de las dictaduras

latinoamericanas dan un paso al lado a favor de las democracias refundadas. En Chile, esto se asocia a un proceso de modernización y Globalización (García, y Madriaza, 2005).

Actualmente, y a nivel Nacional, el Instituto Nacional de la Juventud (2002; en García, y Madriaza, 2005) a partir de los datos de las cuatro encuestas que ha hecho, pudo observar un aumento progresivo de la percepción de que la violencia física entre los estudiantes es uno de los problemas frecuentes al interior de los establecimientos educacionales. ***La percepción de la violencia en las escuelas como un problema pasa de un 14% en la encuesta nacional de 1994 a un 40,3% en su versión 2002.***

En este sentido, en lo que se refiere a estudios realizados en torno esta temática, encontramos que los datos que existen de la opinión pública, apuntan a que un porcentaje importante de la población percibe que en las escuelas, 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 (Arancibia, 1994; en Tamar, 2005).

En lo que se refiere, específicamente a la violencia ejercida entre estudiantes, el autor Antonio Gómez (2005; en Villalobos, 2007), plantea que ésta forma parte de una fuerza que puede ser abierta u oculta con el fin de obtener, ya sea de un individuo o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente. En este sentido, el estudio nacional, solicitado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en conjunto con la UNESCO, titulado “Primer estudio nacional de convivencia escolar”, (IDEA, 2005) entrega antecedentes tales como que “los alumnos que reciben alguna forma de maltrato por sus pares son víctimas, principalmente, de un maltrato de tipo psicológico que tiene que ver con insultos y maledicencia. En este punto, existe un 28% que señala recibirlo frecuentemente, mientras el maltrato físico presenta la menor ocurrencia, con un 9% del alumnado que señala ser golpeado a menudo o siempre” (p. 47). Respecto al género, son los alumnos (hombres) quienes presentan una mayor ocurrencia de agresiones y/o maltratos; en relación a las mujeres: maltrato físico, ser ignorados y amenazados. Por último, a nivel de cursos, los alumnos de niveles menores (enseñanza básica) presentan mayores niveles de maltrato y/o agresividad, tendencia que va decreciendo en cursos de enseñanza media.

En este sentido, se considera relevante abordar esta temática, dado que el deterioro de las relaciones perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos (Abramovay y Rua, 2002; en Abramovay, 2005), estableciéndose una relación directa entre la violencia y el bajo rendimiento escolar. Los autores, Scheerens y Bosker (1997; en Abramovay, 2005), confirman ampliamente el hecho de que las escuelas producen resultados menos satisfactorios cuando los profesores y otros miembros del equipo técnico hacen uso de la violencia simbólica y de la violencia física contra alumnos y colegas, generando así un círculo vicioso y una cultura de fracaso y de abandono de la escuela. En este sentido, se genera una «atmósfera violenta» afectando la función profesional del equipo técnico-pedagógico. Por otra parte, ese ambiente influye en la percepción que los alumnos tienen del espacio físico de la escuela, lo que afecta la idea que ellos se hacen de la administración escolar, y también a sus impresiones sobre los propios colegas (Abramovay, 2005). Es decir, es una problemática que produce efectos de manera transversal en los distintos actores de la institución educativa y en los procesos que se llevan a cabo dentro de ella.

Es por ello, que la mejora de la convivencia en el ámbito escolar es una preocupación y un reto que cada día adquiere mayor importancia a nivel nacional, no solamente para los centros, sino también para las diferentes administraciones educativas, fruto de una presión social que demanda una educación de calidad, entendida ésta no solo como capacidad de mejorar el nivel educativo de todos los alumnos sin excepción, sino también como el establecimiento de un clima de estudio y de convivencia adecuado en los centros docentes que posibiliten esa mejora (Gómez, 2006). Al lograr mejoras en la convivencia también se logran mejores aprendizajes. Con un mejor clima escolar, hay mejores condiciones para la motivación y para que toda la comunidad escolar se involucre en las tareas educacionales, hay mayor colaboración y respeto y por tanto aprendizajes más significativos (Bryk y Schneider, 2002; en Educarchile, 2003).

En este sentido, y apelando a contribuir en el abordaje de este desafío, se plantea que una manera para poder lograr mejoras en el ámbito de la convivencia escolar, pasaría por el poder conocer los niveles de violencia escolar en los contextos educativos. En base a esto, una primera aproximación en este ámbito, se llevó a cabo por medio de una

investigación realizada en el año 2007, cuyo principal objetivo consistía en construir un instrumento que permitiera medir de manera válida y confiable los niveles de violencia escolar al interior del aula, en el ciclo de enseñanza media. Esto dado que, en base a la revisión de la literatura, se podía afirmar que hasta ese momento no se contaba con un instrumento válido y confiable que pudiera abordar esta temática. Dicho estudio, fue desarrollado por el Departamento de Psicología Educacional, de la Universidad de Valparaíso (Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007).

La batería IVEA (Instrumento para medir Violencia Escolar en el Aula), estaba compuesta por una lista de cotejo y dos cuestionarios, uno dirigido a los alumnos y el otro a los docentes, estos pretendían medir la violencia ejercida por el profesor hacia los/as alumnos/as; de los alumnos/as hacia el profesor y por último, la violencia ejercida entre los propios alumnos/as. Ambas partes de la batería, evaluaron la dimensión de violencia activa, la cual estaba conformada por las subdimensiones de violencia verbal y física.

Dentro de las conclusiones obtenidas por este estudio, cabe destacar que respecto a la confiabilidad obtenida por la Batería IVEA, se concluyó una consistencia interna adecuada para el cuestionario de los/as alumnos/as ($\alpha=0.79$). Dado la obtención de este resultado, se sugirió como desafío, continuar con esta línea investigativa de medir los niveles de violencia escolar al interior del aula, pero focalizándose en el ciclo de Enseñanza básica, dado que “la aplicación del instrumento en niveles inferiores se hace relevante para la prevención de conductas violentas” (Bustamante, Lagos, Muñoz, y Riquelme, 2007, p. 79).

En este sentido, y a partir de los desafíos y antecedentes entregados por la investigación referida anteriormente, especialmente dado el alto índice de confiabilidad obtenida por el cuestionario de estudiantes, es que el presente estudio fue dirigido hacia estudiantes de Enseñanza básica, específicamente entre el rango de 6° y 7° básico, dado que al ser considerados como los niveles donde se presenten mayores índices de violencia (IDEA, 2005; MINEDUC y Ministerio del interior, 2006), se hace necesario poder realizar y construir una evaluación que permita una primera aproximación al fenómeno, en estos

contextos. Y a partir de la información obtenida, poder generar propuestas y estrategias reparadoras o de prevención.

Junto con lo anterior, la presente investigación se focaliza al contexto del aula de clases, dado que estudios tales como, el realizado por el MINEDUC en conjunto con el Ministerio del Interior (2006) señalan que, tanto estudiantes (62.5%) como docentes (43.9 %), perciben la sala de clases como uno de los lugares donde más ocurren las agresiones. Además, aquellos estudiantes que han sido agredidos, identifican que la sala de clases es uno de los lugares donde ocurren más las agresiones (59.5%).

A partir de los antecedentes presentados, el objetivo de la presente investigación quedó definido de la siguiente manera: **“Construir un instrumento de medición, conformado por un cuestionario, que permita cuantificar de manera válida y confiable los niveles de violencia escolar, entre estudiantes de 6° y 7° básico, presentes en el aula, en la comuna de Viña del Mar”**. Se efectuó en Viña del Mar, por ser la comuna donde se concentra la mayor población de estudiantes de 6° y 7° básico a nivel Regional. Esto corresponde a un total de 10.066 alumnos/as, pertenecientes a las distintas modalidades educativas, municipales, particulares subvencionados y particulares pagados (MINEDUC, 2003).

La importancia de esta investigación radica en el hecho de que si bien existen estudios que han abordado la temática de violencia escolar, éstas se han centrado en la descripción y comprensión del fenómeno, a partir de la percepción de sus distintos actores (García y Madriaza, 2005, Milicic y Arón 2003). Sin embargo, de acuerdo a la revisión de la literatura existente, no existe un instrumento válido y confiable, con el que cuenten los establecimientos educativos, que les permita medir los niveles de violencia entre estudiantes de 6° y 7° básico en la sala de clases. El poder contar con cifras o datos cuantificables, no sólo entrega información acerca del nivel de violencia, sino que además, entrega una panorámica acerca de cómo se están dando las relaciones, en ese ámbito, entre los estudiantes.

Dado lo anterior, el poder contar con esta herramienta, les permitirá a los distintos actores del establecimiento, recabar información y así conocer la realidad de su propio

contexto educativo, y en base a esto poder elaborar propuestas y estrategias, que al ser implementadas, mejoren la convivencia escolar, y por ende la calidad educativa. Mas aún si se considera que “la calidad de la convivencia escolar influye directamente en los logros académicos y en el desarrollo integral de los estudiantes” (Fundación Paz Ciudadana, 2005 p. s/n).

Finalmente, en la primera parte de este informe se expone una revisión de los fundamentos y antecedentes teóricos y empíricos, relacionados con las temáticas de violencia escolar y construcción de instrumentos de medición. Posterior a ello, se plantean los objetivos trazados para la presente investigación, además de la descripción del diseño metodológico definido para la construcción del instrumento piloto.

Por último, se presentan los resultados obtenidos tras la investigación, en conjunto con el análisis y discusión acerca de la validez y confiabilidad del instrumento construido en el apartado de conclusiones y discusiones. En base a esto, se lleva a cabo un exhaustivo análisis en torno a las limitaciones del estudio y a partir de ello se plantean sugerencias y aspectos relevantes a considerar por aquellos estudios que continúen esta línea investigativa.

I. MARCO TEÓRICO.

1.1 Calidad en la educación.

Los sistemas educativos se encuentran en una tensión constante debido a las rápidas transformaciones que vive el mundo, esto se aprecia nítidamente al analizar la interacción entre la educación y las transformaciones económico-sociales que se experimentan. Esta interacción no pasa por la simple adaptación del sistema educativo a los cambios económicos sociales, sino que constituye una relación dialéctica donde la educación influye en la orientación que adoptan dichos cambios (Marchesi, 1998). Es por esto que el concepto de calidad no es ajeno al contexto en el cual se sitúa el sistema educativo y por ende ha ido variando a lo largo del tiempo, estableciéndose que es un concepto que está social e históricamente determinado.

En este sentido, 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)

Dado lo anterior, a comienzos de los años 90’ se constataba que, ante una demanda más heterogénea, las respuestas del sistema educativo habían permanecido relativamente inalteradas: el crecimiento cuantitativo del acceso educativo no fue acompañado por los niveles de eficiencia, calidad y equidad requeridos, asincronía que revelaba un agotamiento de los modelos educativos tradicionales (Arancibia, 1997; en CEPAL, 2007). A finales de los años 90’ la búsqueda de la calidad educativa pasa a ser una prioridad en materia educativa, esto como respuesta a las nuevas demandas y objetivos que se le imponen al sistema, ante los cuales debe hacer frente (Marchesi, 1998).

A partir de lo esto, “las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos y políticos; por los sentidos que se le asignan a la educación en un momento dado y en una sociedad concreta; por las diferentes concepciones

sobre el desarrollo humano y el aprendizaje; y por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros” (OREALC/UNESCO, 2007 p. 11).

En este sentido, la autora Inés Aguerrondo (2004), expone que “la aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de 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” (p.2). 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 calidad de la educación como eficiencia, y ésta como rendimiento escolar” (Aguerrondo, 2004, p.2; en Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007)

Sin embargo, una definición, centrada no sólo en los logros a alcanzar en materia de resultados, sino que concibe la calidad de una manera más amplia e integral, es la que entrega el autor Mortimore (2003; en Marqués, 2005) quien define la calidad de la educación de la siguiente manera: “La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los 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”. 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 estudiantes a partir de sus circunstancias personales. (...) conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos” (Marqués, 2005, p.s/n).

Dado lo anterior, actualmente a nivel internacional, se intenta dar cuenta de que la calidad en la educación, pasa necesariamente por la capacidad de ésta de incluir principios de equidad. “Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles (...) La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que tan sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad” (OREALC/UNESCO, 2007 p.12)

En este sentido, se hace necesario comprender el concepto de calidad desde una visión más amplia e integral, en el que se puedan incluir diversos elementos y ya no sólo los que tienen relación con el ámbito cognitivo. A partir de ello, el Informe presentado a la UNESCO, por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), plantea que una educación de calidad para todos, debe fundamentarse en cuatro pilares:

- *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 una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo, en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que enfrentan los individuos.
- *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.

Por su parte, a nivel Nacional y de acuerdo al informe entregado por el Consejo Asesor Presidencial (2006), conciben que el derecho a una educación de calidad, desde una perspectiva individual, significa:

- Oportunidad para cada persona (cualquiera sea su condición psicobiológica, económica, de género u origen étnico) de desarrollar al máximo posible sus capacidades cognitivas, sociales, emocionales, creativas y espirituales y aprender las virtudes del carácter en el marco del respeto por otros y del medio ambiente.
- Promoción de los valores consagrados en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*: igualdad entre las personas, respeto a la diversidad, tolerancia y no discriminación.
- Oportunidad de los estudiantes de adquirir los conocimientos y las competencias que les permitan desarrollar sus potencialidades y contribuir, de ese modo, al bien común y al desarrollo del país.

En este sentido, cabe destacar que actualmente uno de los fenómenos que está afectando directamente la calidad de la educación, tanto a nivel nacional como mundial, es la violencia que se está dando en estos contextos. Esto dado que, afecta de modo significativo el ambiente escolar y por ende la convivencia y las relaciones entre los distintos actores que conforman una institución. Por ende se ve perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos (Abramovay y Rua, 2002; en Abramovay, 2005). En este sentido, y tal como lo plantea la autora, Miriam Abramovay (2005) en su artículo “la violencia, hoy en día, es uno de los factores que más peso tiene en la baja calidad de la enseñanza (...) y en el bajo rendimiento escolar” (p. s/n).

Por último, tras la revisión de la literatura, encontramos un sinnúmero de definiciones acerca del concepto de calidad educativa, diversos son los autores y organizaciones que entregan sus aportes y apreciaciones sobre lo que debiese ser considerado al momento de hablar de calidad en la educación. En la presente investigación, se tomará como referencia una definición integrada por dos autores: Marchesi (1998) y Delors (1996). El primero, dado que plantea una definición más integral del concepto de calidad educativa, haciendo alusión a que en ella están implicados los distintos actores que

conforman un centro educativo, además de reconocer la incidencia del contexto social en el cual se sitúa. Todos estos elementos permitirán obtener los resultados de una educación de calidad, que es en lo que se focaliza el autor. Por su parte, Delors, (1996), señala cuales debiesen ser los fundamentos de una educación de calidad, pero enfocado en el proceso de cómo alcanzar lo propuesto por Marchesi (1998, en Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007, p. 9).

En este sentido, se adopta la siguiente definición: “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, 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 a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas”

1.2. Convivencia escolar.

La convivencia ha pasado a ser considerada una temática de análisis a nivel nacional. De acuerdo al informe del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD, 2002; en Arístegui, Bazán, Leiva, López, Muñoz, y Ruz, 2005), la sociedad Chilena aparece caracterizada por la tesis de una diversidad disociada, la que se refiere a una sociedad desintegrada, en ella hay coexistencia de diversos grupos e intereses étnicos, sociales, culturales, políticos, religiosos y otros, pero entre ellos no hay integración, ni siquiera reconocimiento, sino mera yuxtaposiciones. Esto, según el informe, fundamentalmente producto de la desconfianza.

En este sentido, en nuestra sociedad, de acuerdo a los datos proporcionados por el último Censo del año 2002, y por determinados indicadores de modernidad, si bien el país ha experimentado un aumento sustantivo en bienes y servicios, vive paralelamente un

deterioro en términos de la asociatividad de sus actores. Lo que se expresa directamente es un resquebrajamiento del sentido comunitario (Arístegui, Bazán, Leiva, López, Muñoz, y Ruz, 2005).

Todo lo anteriormente mencionado, se ve reflejado en el actual contexto educativo, esto dado que los establecimientos educativos se circunscriben en un marco social y por ende se ven afectados por todos los acontecimientos y problemáticas que se den en éste, mas aún si consideramos que las escuelas son espacios representativos de los modelos sociales. “La sociedad y la cultura tienen directa incidencia en las escuelas, en sus estilos de trabajo, 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. De alguna manera se puede decir que se reproduciría el orden institucional en muchas de nuestras escuelas. La relación entre la escuela y la sociedad es dinámica y está siempre produciendo cambios, transformaciones, modificaciones tanto en lo cultural como en lo social.” (MINEDUC, 2002a, p.12). En este sentido, algunos autores afirman que la escuela, como institución educativa, es una formación social en dos sentidos: está formada a partir de la sociedad y a la vez expresa a la sociedad. Lo que se habla en cada escuela, es el lenguaje particular de la sociedad. Por tal motivo, no es ajena a la profunda crisis socio política en la que estamos inmersos y que como ciudadanos nos afecta (Ianni, 2003).

Dado lo anterior, la calidad de la convivencia en las instituciones educativas, a nivel nacional, es un antecedente decisivo que contribuirá a configurar la calidad de la convivencia ciudadana, 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, niñas 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).

En este sentido, y de acuerdo a lo planteado por el MINEDUC (2002a, p.9), dentro del marco del Comité de convivencia escolar democrática, la convivencia escolar se define

como: “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”.

Por su parte, en la “Política de Convivencia Escolar”, se define convivencia escolar como “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (MINEDUC, 2002b p.7). Para los fines de esta investigación, se tomará como referencia esta última conceptualización, dado que incluye a los distintos actores que conforman la institución, además de hacerlos participes y responsables de la construcción de la comunidad educativa.

La importancia de abordar la convivencia escolar radica en el hecho de que actualmente, se afirma que uno de los pilares de la calidad de la educación, de sus logros sociales y personales, es el estilo de convivencia en pro de la constitución de comunidades de aprendizaje escolar (MINEDUC, 2002a). “Para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre todos los actores de la institución, que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales que denominamos convivencia deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. Sólo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, recién entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje” (Ianni, 2003, p. 2).

En este sentido, y según diversos autores, las situaciones que más preocupan, con respecto a la convivencia escolar, están vinculadas con el uso de estrategias inadecuadas en la resolución de conflictos de parte de los educadores y de los estudiantes, con los climas sociales escolares “tóxicos”, la salud mental de la comunidad educativa, y la cultura escolar en general (Arón & Milicic, 1999; Díaz-Aguado, 2005; Brown, Birch y Kancherla, 2005;

Tamar, 2005; Morrison y Skiba, 2001; Furlong y Morrison, 2000; todos en Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007a).

Se considera importante plantear que en materia investigativa, a nivel nacional existen una serie de estudios que arrojan ciertas discrepancias en torno a la realidad que estaría definiendo los contextos educativos, especialmente en el ámbito de convivencia escolar. En este sentido, por un lado existen estudios tales como el que se llevo a cabo en año 2005, titulado “Primer estudio Nacional de convivencia escolar”, solicitado por el Ministerio de Educación conjuntamente con UNESCO, y ejecutado por IDEA CHILE (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo). El cual concluyó que existe una convivencia escolar positiva. Lo que se evidencia en una alta valoración de la convivencia en docentes y alumnos. (91% de los profesores se siente muy bien en el establecimiento y se lleva bien con sus colegas; en tanto que el 81% del alumnado afirma sentirse muy bien y tener muchos amigos). El aspecto de la convivencia escolar más valorado por los estudiantes es que el establecimiento les enseña a relacionarse en forma positiva con los demás (86%) y las relaciones que mantienen con sus compañeros (81%). En relación a los docentes, lo más apreciado por ellos, esta determinado por las buenas relaciones con los alumnos y alumnas (92%) y el sentirse bien y tener buenas relaciones con sus colegas (91%).

Por su parte, aquellos aspectos de la convivencia escolar con una menor valoración se refieren a la disparidad de criterios en la aplicación de la norma por parte de los docentes, el cuestionamiento al trato igualitario y existencia de favoritismos (discriminación), la baja participación del alumnado como la poca consideración de su opinión para resolver los problemas que se plantean; constituyen los factores de riesgo para la convivencia escolar. Si bien dichos factores de riesgo no logran constituirse en prácticas mayoritarias, ponen en cuestionamiento la formación y transmisión de valores democráticos y cívicos que ocurren en los establecimientos. Se evidencia por tanto un soporte vulnerable para generar en los alumnos competencias ciudadanas ante demandas crecientes de cooperación y solidaridad propios de sistemas democráticos. Pero en definitiva, se concluye un reconocimiento de los altos niveles de satisfacción y valoración en el clima escolar y en definitiva, de la convivencia escolar (IDEA, 2005).

En este sentido, este estudio plantea que se hace necesario reflexionar en torno a las grandes diferencias existentes entre la percepción de la convivencia escolar que señalan los estudiantes y profesores y los hechos de violencia escolar que nos muestran constantemente los medios de comunicación, estos al parecer considerarían hechos aislados de fuerte connotación social, generando en la población una percepción de inseguridad que incluso supera al ámbito escolar a una dimensión social (IDEA, 2005).

Sin embargo, este planteamiento no se condice con las conclusiones obtenidas por otros estudio realizados a nivel nacional, los cuales señalan que en relación a la frecuencia con que se percibe que se dan las agresiones, tanto los estudiantes (34.8%), como los docentes (51.5%) consideran que es “alta” (todos los días o una vez a la semana). Por su parte, el total de estudiantes que declara haber sido agredido, corresponde a un 44.7%, y en lo que respecta a los docentes, un 31.5% (MINEDUC y el Ministerio del Interior, 2006).

Por su parte, los datos que existen de la opinión pública, apuntan a que un porcentaje importante de la población percibe que en las escuelas, 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 (Arancibia, 1994; en Tamar, 2005)

La disparidad de conclusiones respecto a la realidad que estaría definiendo los actuales contextos de convivencia escolar, podría verse explicado por el hecho de que “en nuestro país la información estadística disponible a la fecha es todavía relativamente escasa. No existen datos públicos con representatividad nacional que permitan establecer la trayectoria de este fenómeno a lo largo del tiempo ni su magnitud con respecto a lo que ocurre en otros países” (Mertz, 2006, p.3).

1.3 Violencia.

La violencia es un fenómeno que ha existido en los diferentes momentos por los que ha transitado la humanidad, se ha manifestado en las diferentes formas de organización social y en los diferentes ámbitos en los que interactúan los individuos. (Villalobos, 2007). En este sentido, la violencia ha pasado a ser una problemática social de alta demanda y repercusión, ésta ha penetrado todos los escenarios de la vida, tanto individual como social; afectando y deteriorando cada vez más las relaciones a nivel familiar, laboral, educativo e interpersonal, más aún si se considera el hecho de que, “vivimos en un mundo en el cual la violencia no es un recurso extremo para situaciones de máxima opresión, sino la forma más común de relacionarnos” (Franco, 1999, p.330). “En el mundo al revés en que vivimos, nos acostumbramos a vivir como si la violencia no existiera, o como si fuera un problema ajeno o de menor cuantía, o como si fuera parte natural del paisaje de la sociedad contemporánea. Y mientras tanto ella, la violencia, ha penetrado todos los escenarios de la vida individual y social, todas las fibras del tejido colectivo y cada uno de los territorios de la geopolítica mundial” (p.330).

A partir de lo anterior, es importante comprender el fenómeno de la violencia como una construcción social e histórica y por lo tanto humana, de allí que su definición dependa del momento histórico y social que se esté viviendo (Spinelli, 1998). Además de ello, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), plantea que “la violencia es un fenómeno sumamente difuso y complejo cuya definición no puede tener exactitud científica, ya que es una cuestión de apreciación. La noción de lo que son comportamientos aceptables e inaceptables, o de lo que constituye un daño, está influida por la cultura y sometida a una continua revisión a medida que los valores y las normas sociales evolucionan” (p.4).

Por su parte, el autor Luis Manuel Flores (2003), plantea que la violencia “correspondería al uso de un poder (físico, jerárquico, psicológico, moral o social), que de un modo abierto o camuflado, espontáneo o deliberado, motivado o no, por un individuo, un grupo o una colectividad, encamina sus comportamientos o sus estructuras, que tienen por efecto de restringir o destruir, parcial o totalmente, por medios físicos psicológicos

moral o sociales, un objeto (bienes materiales, personas y símbolos) a fin de asegurar la respuesta de una necesidad legítima o de reaccionar a una necesidad insatisfecha" (p.9).

Por su parte, el Dr. Saul Franco (1999), en su artículo "La violencia en la sociedad actual" plantea que violencia es "toda forma de interacción humana en la cual, mediante la fuerza, se produce daño a otro para la consecución de un fin. (...) y reúne tres características esenciales, que para la consecución de un fin recurre a la fuerza y le produce daño al otro. Es entonces una relación de fuerza, en cualquiera de sus modalidades e intensidades y que, por tanto, acalla la palabra y el discurso. (...) Y siempre con un fin: sostener o sustituir un poder, un conjunto de intereses específicos, un ordenamiento social, una escalada valorativa o un mundo de representaciones. (...) Puede decirse entonces que la violencia es una realidad histórica, una realidad ontológicamente humana y una actividad socioculturalmente aprendida" (p.331).

Es importante destacar que la violencia no es sólo un problema creciente de seguridad en las sociedades occidentales sino que es considerado como un indicador de Salud Pública por la Organización Mundial de la Salud (OMS). En este sentido, la resolución de la Asamblea Mundial de la Salud de 1996 declaró la violencia como un problema de salud pública global. En su Informe Mundial sobre Violencia y Salud Pública la OMS 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 probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo, privaciones" (Martínez, Hernández y Torres, 2006, p. 2).

En este sentido, es importante destacar que no existe una, sino múltiples violencias, diferenciadas por los actores y sus fines, por el tipo de víctimas escogidas y por las modalidades, intensidades, escenarios y contextos en que se desarrolla. La violencia es un proceso, un conjunto organizado de pasos hacia la realización de acciones conducentes a fines. Esto quiere decir que hacen parte del acto violento tanto la creación de las condiciones que posibilitan la violencia, como las acciones de preparación y ejecución de dicho acto y sus condiciones inmediatas y mediatas en los niveles individuales y grupales. (Franco, 1999).

Por su parte, la OMS divide la violencia en tres grandes categorías según el autor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva:

Violencia dirigida contra uno mismo o autoinflingida: Comprende los comportamientos suicidas y las autolesiones, como la automutilación.

Violencia interpersonal se divide en dos subcategorías:

- *Violencia intrafamiliar o de pareja:* En la mayor parte de los casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, y suele acontecer en el hogar, aunque no exclusivamente. Abarca formas de violencia como el maltrato de los niños, la violencia contra la pareja y el maltrato de los ancianos

- *Violencia comunitaria:* Se produce entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no; acontece generalmente fuera del hogar. Se incluyen la violencia juvenil, los actos violentos azarosos, las violaciones y las agresiones sexuales por parte de extraños, y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y residencias de ancianos.

Violencia colectiva: Es el uso instrumental de la violencia por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos, con objeto de lograr objetivos políticos, económicos o sociales. Adopta diversas formas: conflictos armados dentro de los Estados o entre ellos; genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos; terrorismo; crimen organizado. Esta clasificación tiene también en cuenta la naturaleza de los actos violentos, que pueden ser físicos, sexuales o psíquicos, o basados en las privaciones o el abandono.

Por último, la Fundación Paz Ciudadana (2005, p. s/n), define violencia como “cualquier comportamiento de individuos que intentan, amenazan con causar o efectivamente causan daño físico o de otra naturaleza.” Además de ello, plantean una distinción entre clases de violencia:

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

Dado todo lo anteriormente presentado, cabe destacar que la violencia es un fenómeno sumamente complejo que hunde sus raíces en la interacción de muchos factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos. A partir de ello, la OMS (2002), por medio del informe mundial sobre la violencia y la salud, recurre a un “modelo ecológico” para intentar comprender la naturaleza polifacética de la violencia. Su principal utilidad estriba en que ayuda a distinguir entre los innumerables factores que influyen en la violencia, al tiempo que proporciona un marco para comprender cómo interactúan.

El modelo permite analizar los factores que influyen en el comportamiento, clasificándolos en cuatro niveles.

En el *nivel individual*, se identifican los factores biológicos y de la historia personal, tales como: características demográficas (edad, educación, ingresos), los trastornos psíquicos o de personalidad, las toxicomanías y los antecedentes de comportamientos agresivos o de haber sufrido maltrato, los cuales influirían en el comportamiento de los individuos aumentando sus probabilidades de convertirse en víctimas o perpetradores de actos violentos.

En el *nivel relacional*, se abordan aquellas relaciones sociales más cercanas, como las mantenidas con la familia, los amigos, las parejas y los compañeros, y se investiga cómo aumentan éstas el riesgo de sufrir o perpetrar actos violentos.

En el *nivel comunitario*, se exploran los contextos comunitarios en los que se desarrollan las relaciones sociales, y se intenta identificar las características de estos ámbitos que aumentan el riesgo de actos violentos.

Y por último, en el *nivel social* se consideran los factores de carácter general relativos a la estructura de la sociedad que contribuyen a crear un clima en el que se alienta o se inhibe la violencia. Se hace alusión a distintos sucesos sociales que colectivamente se justificaban y que por ende incidirían en la validación de la violencia. Entre ellos se incluyen las desigualdades de género, del uso de la fuerza y del poder por parte de

entidades policiales, mantención de políticas que contribuyen a mantener desigualdades económicas o sociales entre los distintos grupos que conforman la sociedad.

En este sentido, el autor Saúl Franco (1999) plantea una explicación de cómo los actuales contextos explicarían la violencia en la sociedad contemporánea. A partir de ello, se plantea que en la esfera económica la conflictividad derivada de la desigualdad en la posesión y distribución de la riqueza en el mundo y en el interior de los países, producto del ordenamiento económico establecido, genera un contexto que podría explicar los hechos de violencia. En el aspecto político, tendría relación con las confrontaciones derivadas de las interacciones Estado-ciudadano-sociedad, con la distribución y el ejercicio del poder político en los escenarios internacionales, nacionales, regionales y locales y con la vigencia o no de los derechos de los ciudadanos y de los estados. Y por último en el contexto socio-cultural, la violencia estaría dada porque las relaciones entre las personas y las instituciones, entre las instituciones mismas y en las confrontaciones de las diversas representaciones culturales y las construcciones valorativas, generan la posibilidad de los intentos de resolución por la vía de la fuerza.

Por último, para los fines de esta investigación, se comprenderá violencia como: “Un proceso mediante el cual un individuo viola la integridad física, psicológica o social de otra persona o grupo, dejando secuelas en la víctima, las cuales inhiben su desarrollo, anulan su potencial y pueden dejar huellas en la personalidad” (Villalobos, 2007, p.43).

1.3.1. Violencia escolar

La violencia es una problemática social que ha traspasado toda frontera y que actualmente se encuentra inmersa en los contextos educativos. Tal como lo plantea, Ruiz (2005; en Muñoz, Saavedra, y Villalta, 2007a, p.201) “la violencia en la escuela emerge más allá del contexto educativo, y es parte y consecuencia de un contexto global tanto a nivel político como cultural”.

En este sentido, la violencia escolar, y en concreto los conflictos escolares, se han convertido en los últimos años en fuente de máxima preocupación en las sociedades industrializadas. “Diversos acontecimientos sobre violencia en las escuelas difundidos a

través de los medios de prensa (suicidios, asesinato de compañeros, agresión a profesores) en el último tiempo han contribuido a instalar en el imaginario social la percepción de que ésta va en aumento en la población joven. Prevenir la violencia se ha convertido en una nueva demanda social a la educación” (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007b, p.46).

En este sentido, un foco de interés investigativo a nivel latinoamericano, se ha centrado en poder determinar los factores o variables que estarían incidiendo en esta problemática educativa. A partir de ello, se plantea una distinción entre factores externos e internos. Entre los primeros, encontramos todas aquellas variables que están fuera del control de la propia institución, y que responden principalmente al ámbito socio-económico, tales como: desigualdades de género, racial y social, tráfico de drogas, colapso de la estructura familiar, entre otros. Dichos factores, aunque no sean condicionantes, habitualmente se reconocen como antecedentes que argumentan los casos de violencia. En relación a los factores internos, se hace alusión a aquellas características que son propias de los establecimientos educativos, tanto a nivel curricular como de gestión institucional, tales como: el sistema de normas y de reglamentos, los proyectos político-pedagógicos, la baja calidad de la enseñanza, la escasez de recursos, entre otros (Hayden y Blaya, 2001, Ragnognino, 1997, Sposito, 1998, Feldman, 1998, Blaya, 2001; todos en Abramovay 2005).

En lo que se refiere a la conceptualización del fenómeno de la violencia en las escuelas, varios autores e instituciones plantean sus apreciaciones. Por su parte, el MINEDUC (2000, p. 9), lo define como “un comportamiento de prepotencia o abuso injustificado que unos ejercen sobre otros, afectando el clima de convivencia de 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”, lo que da cuenta que la violencia afecta a los distintos actores que conforman la institución educativa, y por ende es una problemática que trasciende la mera conducta individual, tal como lo plantean algunos autores, “la violencia se convierte en un proceso interpersonal, afectando a distintos actores, quien la ejerce, quien la padece y además quien la contempla, este último sin poder o querer evitarla” (Nájera, 1999; en Tamar, 2005 p. 211).

Siguiendo con lo anterior, otros autores plantean que la violencia escolar se refiere a “toda situación de agresión, abuso o maltrato que realiza una persona o grupo. Pueden ser discursos sobre otra persona o grupo de personas que se expresan tanto entre adultos, entre pares y entre adultos, jóvenes y niños” (Magendzo, Toledo y Rosenfeld, 2004, Fernández, 2003, Magendzo y Donoso, 2000; todos en Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007a, p. 200). En este sentido y en base a un análisis más profundo, “la violencia escolar puede ser comprendida como una estructura comunicativa que supone roles e identidades, espacios, jerarquías de poder y tiempos de convivencia, que van configurando los aspectos subjetivos o de significados. Cuando estos prevalecen en el tiempo, se constituye una identidad del grupo, una cultura. Desde esta perspectiva interpretativa, la violencia no sólo viene definida por la acción o conducta sino especialmente por el significado asociado a dicha acción, pues este significado encierra la historia y el sentido que dicha acción tiene para el grupo”. (Muñoz, Saavedra y Villalta; 2007b, p. 48).

Por su parte, los autores García y Madriaza (2006) a partir de diversos estudios nacionales, exponen una serie de factores que podrían influir en la generación o disminución de la violencia escolar. Entre los cuales se destaca el factor de género, esto dado que los hombres presentan consistentemente mayor participación en actos de violencia que las mujeres. Las mujeres tienden a emparejar con los hombres, solo en aquellas agresiones que son de corte psicológico (Gobierno de Chile, 2006, García y Madriaza, 2005; todos en García, y Madriaza, 2006).

En lo que se refiere al ámbito socioeconómico, el nivel no parece ser un factor de diferencias, ya que en todos aparecen porcentajes relativamente similares. Sin embargo, los contrastes aparecen en términos del tipo de violencia ejercida, en niveles socioeconómicos más pudientes predominan las agresiones verbales y psicológicas y en los menos pudientes, predominan las agresiones físicas y delictuales (Gobierno de Chile, 2006; en García, y Madriaza, 2006).

Y por último, el clima escolar y la convivencia, son factores que son revelados como fundamentales a la hora de explicar, la formación o disminución de violencia (Mena y Vizcarra, 2001; en García y Madriaza 2006).

En relación a lo anterior, los mismos autores, plantean un modelo explicativo de los determinantes de la violencia escolar. En este sentido, se propone que la violencia parece estar estrechamente ligada a la articulación de nuevas formaciones socioculturales en el contexto juvenil de las escuelas, de esta forma se va desarrollando un espacio social que adquiere sentido a través de tres tiempos (García y Madriaza, 2005).

- **La violencia opera como una búsqueda de conocimiento:** Esto dado que en el mismo acto de la violencia emerge cierto conocimiento acerca del otro que intenta responder a la interrogante acerca de quién soy yo y quién es el otro. Este es el plano dual e inicial de las relaciones sociales violentas en la escuela.
- **La violencia como búsqueda de reconocimiento.** Este segundo tiempo nos arroja directamente en lo social, al incluir la posibilidad de un tercero dentro de las relaciones violentas. Tercero que al funcionar como supuesto testigo del hecho violento da pie para la aprobación de la violencia. Así, la violencia es una pugna por el reconocimiento de este testigo social.
- **La violencia como jerarquización.** De esta forma, ya organizado el grupo a través de la violencia, se van determinando ciertas posiciones y relaciones estatus dentro del continuo jerárquico que se da dentro del grupo.

Por último, para el presente estudio, se definirá 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 (...)” (Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007, p.23). Se destaca esto último, dado que el objeto de estudio de esta investigación se focalizará sólo en la violencia ejercida entre estudiantes o entre pares.

1.3.2. Violencia escolar entre estudiantes.

En lo que se refiere al estudio de la violencia ejercida entre estudiantes, el autor Antonio Gómez (2005; en Villalobos, 2007), plantea que ésta forma parte de una fuerza que puede ser abierta u oculta con el fin de obtener, ya sea de un individuo o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente.

En este sentido, el término inglés *bullying* se ha generalizado para el estudio de la violencia entre escolares, éste se refiere al maltrato físico e intimidación entre escolares, que se hace permanente, propiciando sufrimiento de unos y el conformismo de otros. Es consecuencia de una forma de manejar los conflictos entre adolescente que hacen del uso de la agresión física o psicológica una forma permanente de convivencia. Esto supone asimetría en el uso efectivo de la agresión entre quien tiene el rol de agresor y quien cumple el rol de víctima (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007b).

De acuerdo a la definición anteriormente planteada de violencia escolar, se puede establecer la siguiente clasificación (Avilés, 2002).

- Física: Entre las que se encuentran conductas como empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos, etc.
- Verbal: De acuerdo a las investigaciones se considera como la más habitual. Se refiere a insultos, menosprecios en público, burlas por algún defecto físico, etc.
- Psicológico: Este tipo, caracteriza a todas las formas de maltrato y tienen como objetivo infundir temor en la víctima y afectar la autoestima del individuo
- Social: Se busca aislar al individuo desprestigiándolo. Esto se consigue con la propia inhibición contemplativa de los miembros del grupo.

En este sentido, a nivel internacional, se han llevado a cabo diversos estudios acerca de la violencia escolar. Ejemplo de ello, fue el realizado en Estados Unidos con 1.229 estudiantes con edades de 9 a 13 años, más de la mitad de los alumnos habían sufrido intimidación de parte de sus compañeros. Además, uno de cada cinco estudiantes de primaria, y uno de cada diez estudiantes de liceo, habían vivenciado intimidación o bullying de parte de sus compañeros (Brown, Birch y Kancherla, 2005; en Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007a)

A nivel nacional, cabe destacar el “Primer Estudio de Convivencia Escolar”, realizado en el año 2005 y solicitado por el Ministerio de Educación y la UNESCO. En lo que se refiere específicamente a la violencia entre estudiantes, se concluye que, desde el punto de vista de las víctimas, los alumnos que reciben alguna forma de maltrato por sus pares son víctimas, principalmente, de un maltrato de tipo psicológico, que tiene que ver con insultos y maledicencia. En este punto, existe un 28% que señala recibirlo frecuentemente, mientras el maltrato físico presenta la menor ocurrencia, con un 9% del alumnado que señala ser golpeado a menudo o siempre. Desde el punto de vista de los agresores, el insulto y el ignorar o rechazar se mantienen como las agresiones más frecuentes, mientras el robar o romper cosas a otros compañeros son los menos declarados (IDEA, 2005)

Por su parte, la investigación nacional, realizada por los psicólogos Muñoz, Saavedra y Villalta (2007a), cuyo objetivo general consistía en conocer los significados que otorgan los jóvenes a la convivencia, el conflicto y la violencia entre pares dentro del establecimiento escolar. Arrojo los siguientes resultados, en lo que se refiere a la categoría de “relaciones entre pares”:

- Existe una alta percepción de parte de los estudiantes sobre situaciones de riesgo en el establecimiento escolar, donde prácticamente la mayoría menciona que el liceo es un espacio conflictivo donde ocurren conductas desadaptativas principalmente de parte de los alumnos, percibiéndose la violencia como normal. Sin embargo el concepto de violencia de los alumnos no está muy claro, manifiestan que las burlas y las bromas serían violencia psicológica, pero reconocen como normal y hasta amistosa dicha violencia, además de mencionarlo como algo frecuente y constante. En cambio la violencia física la consideran como problema.
- Cerca de un 36% se ha sentido en algún momento rechazado o amenazado por sus compañeros, es decir, es o ha sido víctima de violencia entre pares en el establecimiento escolar.
- Los jóvenes que vivencian intimidación, tanto hombres como mujeres reconocen que el lugar más frecuente sería la sala de clases (55%).

1.3.3. Violencia escolar en Enseñanza básica.

Respecto al fenómeno de la violencia escolar, en los estudios realizados a nivel nacional, se ha identificado que el nivel educativo donde se dan los mayores índices de violencia escolar, corresponde a la enseñanza básica, específicamente entre el rango de edad de 10 a 13 años. Esto según lo declarado por los alumnos que han sido agredidos (49.8%), y de aquellos que declaran haber agredido (41.5%) (MINEDUC y Ministerio del Interior, 2006).

En este sentido, otros estudios en torno a la temática de violencia escolar, plantean que la edad al parecer podría ser un factor relevante que estaría incidiendo en la generación o disminución de violencia en los contextos educativos, dado que en cursos de enseñanza básica existe un mayor reporte de agresiones (Contador, 2001; Gobierno de Chile, 2006; todos en García, y Madriaza, 2006). Esto se condice con lo planteado por el “Primer estudio nacional de convivencia escolar” (IDEA, 2005), solicitado por el MINEDUC en conjunto con la UNESCO, el cual expone dentro de sus conclusiones que “a nivel de cursos, los alumnos de niveles menores (enseñanza básica) presentan mayores niveles de maltrato y/o agresividad, tendencia que va decreciendo en cursos de enseñanza media (IDEA, 2005, p. 47).

Finalmente, se considera importante señalar, que dada la revisión de la literatura realizada en el presente estudio, no se han encontrado estudios cuya línea investigativa se defina por estudiar en mayor profundidad el fenómeno de la violencia escolar en el nivel de enseñanza básica, en su mayoría éstos se centran en la entrega de antecedentes vinculados al ámbito estadístico.

1.4 Construcción de instrumentos.

1.4.1. Fases en la construcción de un instrumento.

Se plantea que el proceso de elaboración de cualquier prueba se lleva a cabo en cinco etapas (Cohen, 1996):

1. *Conceptualización de la prueba:* tras la revisión bibliográfica se identifican ciertas necesidades que podrían ser abordadas por medio de la elaboración de dicho instrumento. Por ende en esta fase se toman decisiones respecto a qué se quiere medir, es decir se define el constructo, cómo se hará, contenidos que abordará, el formato etc. y porque, es decir el objetivo de la prueba.
2. *Construcción de la prueba:* Esta etapa implica la elaboración de escalas, definido como el proceso de establecimientos de reglas para la asignación numérica en la medición, y la calificación de los reactivos.
3. *Ensayo de la prueba:* Una vez que se ha creado una reserva de reactivos, a partir de los cuales se elaborará la versión final de la prueba, los elaboradores llevarán a cabo el ensayo de dicha prueba. Cabe destacar, que ésta debe ensayarse con personas similares, en los aspectos considerados críticos de las personas para quienes está diseñada la prueba. Además tal ensayo deberá llevarse a cabo bajo condiciones que sean lo más similares posible a las condiciones bajo las cuales se aplicará la prueba estandarizada.
4. *Análisis de reactivos:* En base a la validez, confiabilidad y discriminación de un reactivo, se seleccionan los mismos, para pasar a constituir la prueba.
5. *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.

1.4.1.1 Fases en la construcción de instrumentos de medición educacional.

De acuerdo a lo planteado por Himmel (2006; en Bustamante, Lagos, Muñoz, y Riquelme, 2007, p. 25) se deben considerar tres etapas al momento de construir un instrumento de medición en el área educacional. Las cuales se definen a continuación:

1. Fase Preparatoria: Esta fase incluye dos momentos. En el primero de ellos, se establece la definición de los propósitos de la medición. Para posteriormente, dar paso a la definición y selección de dimensiones que encierra el constructo a medir.
2. Fase de Construcción: Esta fase está definida por cuatro etapas. En una primera instancia se selecciona el tipo de reactivo que utilizará la prueba para medir el constructo, para luego proceder a construir los reactivos. Tras esto, se redactan las instrucciones para la aplicación correcta de la prueba y, finalmente, se produce el ensamblaje, diagramación e impresión de la prueba.
3. 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. Posteriormente ésta 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 permitirían el correcto uso del instrumento.

1.4.2. La confiabilidad.

La confiabilidad de una prueba se refiere a “la capacidad de obtener resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno” (Cea D’Acone, 2001). Es decir, se hace alusión al hecho de que los resultados obtenidos con un instrumento de medición en una determinada ocasión, bajo ciertas condiciones, deben ser reproducibles. Se espera que sean similares si se vuelve a medir el mismo rasgo en condiciones idénticas. Este aspecto de la exactitud de un instrumento de medida es su confiabilidad, si embargo es importante destacar que esto es independiente de que se esté realmente midiendo lo que ha querido medir (Angeli, 2000).

La confiabilidad de una prueba, apela a investigar qué cantidad de error existe en un instrumento, y de esta manera poder determinar en que medida el error de la medición puede ser atribuido a diferencias individuales, y hasta que punto puede ser atribuido a diferencias verdaderas de la característica que se está sometiendo a evaluación (Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007).

Cabe destacar además que el procedimiento estadístico por el cuál se establece la confiabilidad, es el método de correlación, el cuál puede ser definido como el grado de relación o concomitancia entre dos o más variables, cuyo promedio que se obtiene se denomina *coeficiente de confiabilidad*, que al ser interpretado nos dará una pauta del grado de confianza a tener en la prueba psicológica. Estos coeficientes pueden oscilar entre 0 y 1. Donde un coeficiente de 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad (confiabilidad total). Entre más se acerque el coeficiente a cero (0), hay mayor error en la medición (Hernández, Fernández, Baptista, 2003).

Los métodos más habituales para poder determinar la confiabilidad por medio de un coeficiente son las siguientes (Cea D’Acone, 2001):

1- Método test- retest: Consiste en administrar una segunda administración de la misma técnica a los mismos sujetos habiendo transcurrido un cierto tiempo de intervalo, para así poder observar si existe variación de las respuestas. A continuación, se calculan los coeficientes de correlación entre las respuestas dadas en las dos ocasiones temporales en

que acontece la recogida de información. Se espera que exista un mínimo de error entre los dos grupos.

2- Método alternativo: En este método se analiza una misma población en momentos diferentes, pero el instrumento varía en la segunda comprobación, es decir es una prueba alternativa a la primera, en el que se mide el mismo concepto, aunque de distinta manera. Pudiendo abordar así el efecto de la memoria en la inflación de la estimación de la confiabilidad. Al igual que el método anterior, la estimación se realiza comparando las correlaciones entre ambas mediciones.

3- Método de las dos mitades: Representa una manera de comprobar la consistencia interna de una medida. Consiste en dividir la serie total de ítems en dos mitades, y se correlacionan las puntuaciones. En este caso sólo se requiere una sesión para la administración.

4. Método de consistencia interna alpha de Cronbach: Es uno de los métodos más habituales para estimar la confiabilidad de las pruebas. Se obtiene calculando el promedio de todos los coeficientes de correlación posibles de las dos mitades. De esta manera se mide la consistencia interna de todos los ítems, global e individualmente.

Dentro de esta categoría de coeficientes, está el Alfa de Cronbach, este es el más utilizado por los investigadores. Alfa estima el límite inferior del coeficiente de fiabilidad y se expresa como:

$$\alpha = (k / k-1) (1 - \sigma\sum i^2 / \sigma y^2)$$

Donde **k** es el número de ítems, $\sigma\sum i^2$ es la sumatoria de las variancias individuales de los ítems y σy^2 es la variancia de la suma total de los puntajes. 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; en Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007).

“Una de las ventajas es que requiere sólo de una administración, además los principales coeficientes estadísticos 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 (Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007, p.26)

1.4.3. La validez.

La validez está asociada al grado en que los indicadores que componen el instrumento, proporcionan una representación adecuada del concepto teórico que se pretende medir. Es decir, hace referencia a la relación que ha de existir entre el concepto teórico y el indicador empírico (Cea D’Acone, 2001).

La validez de un instrumento puede ser abordada por medio de distintos tipos de validez, las cuales no necesariamente son excluyentes, entre estos encontramos: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo (Salkind, 1998).

La *validez de contenido* se refiere al grado en que una prueba representa el universo de reactivos del cual se extrajo. Para ello, habitualmente se usa la opinión de expertos para establecer este tipo de validez (Salkind, 1998).

Para los fines de este seminario, se utilizará la tabla de valores mínimos de la razón de validez de contenido propuesta por Lawshe. (1975, en Cohen, 1996).¹

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

¹ Ver anexo 1

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

Donde:

CVR: Es la razón de validez de contenido.

N_e : Es el número de expertos que señalan que el ítem o 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 por ende debe ser descartado.

La validez de criterio es una medida del grado en que una prueba está relacionada con algún criterio. Si el criterio se ajusta al futuro se habla de *validez predictiva*. En cambio si el criterio se fija en el presente se habla de *validez concurrente*; es cuando los resultados del instrumento correlacionan con el criterio en el mismo momento o punto de tiempo (Salkind, 1998).

La *validez de constructo* es el grado en que los resultados de una prueba se relacionan con constructos psicológicos subyacentes, esta validez vincula los componentes prácticos del puntaje de una prueba con alguna teoría o modelo de conducta subyacente. (Salkind, 1998).

Para determinar la validez de constructo, se utiliza el análisis factorial. “Describe una familia de técnicas cuyo fin es la investigación de las relaciones entre un conjunto de variables de diferencias individuales. La idea básica en que se basan los procedimientos es que cualquier medida dada de una variable de diferencias individuales puede considerarse constituida por varios componentes, y si se estudian las relaciones entre un conjunto de medidas es posible identificar dichos componentes (...) se ocupa de las relaciones entre variables” (Gardner, 2003, p.237).

El análisis factorial se realiza ya sea con una base exploratoria o con una base confirmatoria. “El primero implica generalmente la estimación o extracción de factores; la decisión de cuántos factores conservar; y la rotación de éstos a una orientación

interpretable. En cambio, en el análisis factorial confirmatorio, se plantea la hipótesis de una estructura factorial en forma explícita y se prueba su ajuste con la estructura de la covarianza observada de las variables medidas” (Floyd y Widaman, 1995; en Cohen, 1996, p.212).

En este sentido, el análisis factorial consta de tres etapas esenciales (Gardner, 2003; en Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007):

Etapas 1: En esta etapa se calculan las relaciones entre las variables, con el fin de obtener una matriz de correlaciones entre todas las variables.

Etapas 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. Los principales son el análisis factorial de componentes principales, el cual se ocupa de analizar toda la varianza asociada a las variables, y el de ejes principales, el cual se ocupa de analizar solo la varianza que las variables tienen en común.

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; en Bustamante, Lagos, Muñoz, y Riquelme, 2007).

Etapas 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. Dicha rotación, 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

Existen varios métodos de rotación que podemos 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 (Morero, 2003) y los factores se mantienen independientes entre sí, de forma que la interpretación de un factor no afecta la interpretación de otro. Por su parte, se habla de una rotación oblicua cuando la correlación entre factores no es nula y por tanto el ángulo formado por los ejes es distinto de 90 grados, permitiéndose que exista una correlación entre los factores, lo que implicaría que las interpretaciones de los factores se pueden superponer, dependiendo del grado de correlación entre los factores dados (Morero, 2003; en Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007).

Por ultimo, a partir de los procedimientos realizados en las etapas anteriores, los investigadores pasan a interpretar acerca de la significación de los factores examinados del fenómeno de estudio.

II. OBJETIVOS.

2.1 Objetivo General.

Construir un instrumento de medición, que permita cuantificar de manera válida y confiable los niveles de violencia escolar presentes en el aula, entre estudiantes de 6° y 7° básico, en la comuna de Viña del Mar.

2.2. Objetivos Específicos.

Elaborar un cuestionario que permita cuantificar los niveles de violencia escolar presentes en el aula, entre estudiantes de 6° y 7° básico, en la comuna de Viña del Mar.

Estimar la validez y confiabilidad de un cuestionario que permita cuantificar los niveles de violencia escolar presentes en el aula, entre estudiantes de 6° y 7° básico, en la comuna de Viña del Mar.

III. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se abordó desde un enfoque metodológico cuantitativo, el cual tiene como base epistemológica el positivismo, dado que se asume que los fenómenos sociales pueden ser conocidos y medidos de manera objetiva, utilizando métodos que garanticen la verdad y la legitimidad del conocimiento (Meza, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2003). En este sentido, en el presente estudio se buscó elaborar y establecer la confiabilidad y validez de un instrumento que midiera de manera válida y confiable los niveles de violencia escolar presentes en el aula, entre estudiantes de 6° y 7° básico, en la comuna de Viña del Mar.

3.1. Diseño y tipo metodológico.

El presente estudio responde a un diseño de investigación no experimental, dado que no implicó la manipulación intencional de variables independientes, más bien se pretendió observar y describir el fenómeno de la violencia escolar en su contexto natural, es decir en el aula, para después analizar y objetivar potenciales falencias del instrumento y la comprensión de cada uno de los ítems (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007).

Asimismo, el estudio es de tipo transversal exploratorio, ya que la recolección de los datos se circunscribió a un único momento, sin intentar analizar los cambios que han de producirse en el tiempo acerca de la violencia escolar. Se define como exploratorio, dado que el objetivo planteado en la investigación, es decir la construcción de un instrumento que mida de manera válida y confiable los niveles de violencia escolar entre pares, en los cursos de 6° y 7° básico, es una temática desconocida que no ha sido abordada ni investigada antes, dada la revisión de la literatura existente (Cea D'Ancona, 2001; Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007).

3.2 Descripción metodológica.

3.2.1 Población:

Todos los estudiantes, hombres y mujeres, de los cursos de 6° y 7° de Enseñanza básica, pertenecientes a las distintas modalidades de dependencias administrativas (municipal, particular subvencionada y particular pagada), de la comuna de Viña del Mar.

El marco de muestreo, es decir el documento que comprende las unidades de la población y que por ende identifican a los miembros de ésta (Cea D'Ancona, 2001), fue extraído a partir de la tabla de matrícula del año 2007 (MINEDUC, 2007), cuyos datos se presentan a continuación (Tabla 1):

Tabla 1: Población total, considerando variables de sexo, curso y modalidad educativa. ²

| | | Modalidad Educativa / Curso | 6° | 7° | Total |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | | Sexo | Hombres | Municipal | 1075 (10.67%) |
| Particular Subvencionado | 1019 (10.12%) | | | 1042 (10.35%) | 2.061 |
| Particular Pagado | 460 (4.56%) | | | 473 (4.69%) | 933 |
| Mujeres | Municipal | | 1073 (10.65%) | 1104 (10.9%) | 2177 |
| | Particular Subvencionado | | 916 (9.09%) | 907 (9.01%) | 1823 |
| | Particular Pagado | | 395 (3.92%) | 414 (4.11%) | 809 |
| Total 1 | | 4938 (49%) | 5128 (51%) | | |
| Total 2 | | 10.066 | | | |

² Datos obtenidos de la tabla de matrícula año 2007. Ministerio de Educación.

3.2.2 Muestra

3.2.2.1. Tipo de selección de la muestra.

La muestra reclutada, fue de tipo probabilística, dado que todos los sujetos de la población tuvieron la misma posibilidad de ser elegidos, conociéndose de esta manera la probabilidad de su selección (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; McMillan y Schumacher, 2005).

Además de lo anterior, como lo señalan McMillan y Schumacher (2005), el muestreo fue aleatorio estratificado proporcional. Dado que, la población se dividió en subgrupos o estratos, sobre la base de variables de sexo (hombres y mujeres) curso (6° y 7° básico) y dependencia administrativa (municipal, particular subvencionada y particular pagada.) Se denominó proporcional, ya que la distribución de la muestra se hizo proporcional al peso relativo del estrato en el conjunto de la población (Cea D'Ancona, 2001).

3.2.2.2. Tamaño de la muestra.

El tamaño de la muestra estuvo determinada por 235 estudiantes de 6° y 7° básico, de las distintas modalidades educativas de la comuna de Viña del Mar.

3.2.2.3. Composición de la muestra.

La conformación final de la muestra del presente estudio, se presenta a continuación (Tabla 2):

Tabla 2: Composición de la muestra, según estratos (sexo, curso y modalidad educativa).

| | | Modalidad Educativa | 6° | 7° | Total |
|----------------|----------------|--------------------------|-----|-----|-------|
| | | Curso | | | |
| Sexo | Hombres | Municipal | 30 | 30 | 60 |
| | | Particular Subvencionado | 27 | 31 | 58 |
| | | Particular Pagado | 9 | 3 | 12 |
| | Mujeres | Municipal | 25 | 18 | 43 |
| | | Particular Subvencionado | 24 | 26 | 50 |
| | | Particular Pagado | 8 | 4 | 12 |
| Total 1 | | | 123 | 112 | |
| Total 2 | | | 235 | | |

N = 10.066

n = 235

A partir de la información entregada por la presente tabla, y haciendo una comparación entre los distintos estratos definidos en la muestra, se puede señalar que respecto al sexo de los alumnos/as, existe una mayor concentración de hombres (130), que de mujeres (105). Además en lo referido a la modalidad educativa, la mayor cantidad de estudiantes, pertenecen a establecimientos particulares subvencionados (108 estudiantes). Y por último, en el estrato de curso, hay una mayor concentración de estudiantes de 6° año (123), que en 7° año (112).

En este sentido, los estudiantes que participaron en la composición de la muestra, fueron seleccionados de acuerdo a una base de datos, la cual contenía el número total de matrícula.

Cada base de datos, fue definida según la modalidad educativa y curso, arrojando de este modo, un total de seis (6) bases de datos.

A partir de la conformación de las listas, extraídas de la base de datos. Se seleccionaron aleatoriamente los estudiantes a los cuales se les aplicó el cuestionario.

3.3 Procedimiento.

El presente estudio se llevó a cabo, considerando las etapas del procedimiento desarrollado por la investigación con la que se construyó la Batería IVEA (Instrumento para medir Violencia Escolar en el Aula) realizada en el año 2007, en el Departamento de Psicología Educacional de la Universidad de Valparaíso (Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007).

En base a lo anterior, se definieron nueve etapas:

Etapas preliminares:

- Se identificaron a los estudiantes, y por ende a los establecimientos educacionales, de la comuna de Viña del Mar, que fueron seleccionados aleatoriamente para la conformación de la muestra para la aplicación del cuestionario. Esta etapa tuvo una duración de 1 semana.
- Se contactaron y se solicitaron las autorizaciones para realizar la aplicación del cuestionario, a los alumnos, en los distintos establecimientos educacionales de la comuna de Viña del Mar. Esta etapa se iba realizando de manera paralela al mismo proceso de aplicación de los cuestionarios, por ende tuvo una duración de dos meses.
- Se estableció contacto con los profesionales que conformaron el grupo de expertos. Esta etapa tuvo una duración de 2 semanas.

Etapas:

Etapas 1: Se realizó la definición conceptual de “Violencia escolar” y la descripción de los objetivos que se querían evaluar. Además de la estructura del instrumento que contenía las categorías del fenómeno de estudio, es decir la dimensión general y las subdimensiones, esto junto a la definición de cada una de ellas. Para llevar a cabo esta etapa, se hizo uso de las definiciones planteadas por el estudio de la batería IVEA, por ende tuvo una duración de solo una semana.

Etapa 2: Se realizó la definición de los ítems que contendría el instrumento construido. Junto con ello, dichos ítems se analizaron críticamente con docentes vinculadas a la temática de violencia escolar. Esta etapa tuvo una duración de 3 semanas.

Etapa 3: Para obtener la validez de contenido del cuestionario se entregó una tabla de evaluación a los expertos, quienes realizaron una revisión crítica de los ítems construidos, información que fue utilizada para perfeccionar el cuestionario y otorgarle la validez de contenido. Esta etapa tuvo una duración de 4 semanas.

Etapa 4: Se sistematizó la información obtenida de las evaluaciones hechas por los expertos al cuestionario. Y se realizó el ensamblaje de los ítems aprobados para construir el instrumento, conformado por el cuestionario. Esta etapa tuvo una duración de 2 semanas.

Etapa 5: Se aplicó el instrumento, el cuestionario, a la muestra seleccionada. Esta etapa tuvo una duración de 2 meses.

Etapa 6: Se analizaron los resultados del instrumento para la obtención de los puntajes brutos correspondientes a las muestras en estudio y posterior procesamiento de estos resultados mediante el programa SPSS. Esta etapa se realizó a medida que se iban aplicando los cuestionarios, por ende tuvo una duración de 2 meses.

Etapa 7: Se analizaron estadísticamente los resultados obtenidos a través de la etapa anterior, mediante procedimientos de estadística inferencial del programa SPSS. Esta etapa tuvo una duración de 3 semanas.

Etapa 8: Se determinaron los alcances y limitaciones del instrumento construido. Esta etapa tuvo una duración de 1 semana.

Etapa 9: Se elaboró el informe final escrito del proceso de investigación y construcción del instrumento. Esta etapa tuvo 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 elaborado. En lo que respecta a la validez del instrumento, como se señaló anteriormente, se estudiaron dos tipos: validez de constructo y validez de contenido.

Para otorgar validez de contenido (Salkind, 1998), se definieron una serie de indicadores, enmarcados dentro de la dimensión de violencia activa y las subdimensiones de violencia verbal y física, definidas en el estudio de la construcción de la batería IVEA (Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007).

En este sentido, se definió **Violencia Activa** como toda *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.*

Por su parte, se conceptualizó la subdimensión de **Violencia Verbal**, como toda *acción verbal o gestual dirigida a causar daño a un individuo.* Y **Violencia Física**, se definió como 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 otros u otros.*

A partir de esto, se elaboraron los ítems que fueron sometidos a juicio de experto, los cuales fueron construidos tomando como base los ítems contenidos en el cuestionario de estudiantes de la Batería IVEA, en conjunto con el análisis de investigaciones que han abordado la temática de violencia escolar (UNICEF, 2004; MINEDUC y Ministerio del Interior, 2006; IDEA, 2005).

Por último, el documento enviado a juicio de expertos, contuvo un total de sesenta y ocho (68) ítems, de los cuales veintinueve (29), pertenecían a la subdimensión de violencia verbal y treinta y nueve (39) a la subdimensión de violencia física, tal como se expone en la Tabla 3.

Tabla 3: Composición propuesta Cuestionario, enviado a expertos.

| Composición Cuestionario. | | |
|----------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Dimensión | Subdimensiones | Número de ítems |
| Violencia Activa | Violencia Verbal | 29 |
| | Violencia Física | 39 |
| | Total | 68 |

Con la finalidad de llevar a cabo el procedimiento de juicio de expertos, se envió la propuesta de cuestionario³ a ocho (8) profesionales, vinculados a la temática de violencia escolar, y se les solicitó que revisaran de manera crítica los distintos ítems construidos en base a una serie de criterios expuestos en el mismo documento.

Una vez efectuado lo anterior, se procedió a aplicar el cuestionario a los 235 estudiantes definidos en la muestra, evaluándose de esta manera la validez de constructo (Salkind, 1998), utilizándose para ello el análisis factorial, a través del programa SPSS versión 15.0.

Finalmente, para otorgar la confiabilidad del instrumento, éste fue aplicado a la muestra referida anteriormente.

3.5. Procesamiento de análisis de datos.

Los datos obtenidos fueron producto de la revisión realizada por los expertos a los ítems del cuestionario y de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de Enseñanza básica, seleccionados aleatoriamente para la conformación de la muestra.

³ Con el objetivo de evitar el uso inadecuado de la información contenida en la propuesta de cuestionario enviado a los expertos. Este documento es de uso restringido, y por ende sólo se puede acceder a él consultando los registros de las investigaciones llevadas a cabo en el Departamento de Psicología Educacional de la Universidad de Valparaíso.

3.5.1. Técnicas estadísticas.

Para determinar la validez de contenido se utilizó la Razón de Validez de Contenido propuesta por Lawshe. (1985, en Cohen, 1996)⁴.

Para determinar la validez de constructo, se utilizó el análisis factorial confirmatorio, con el fin de comprobar la existencia de las subdimensiones de violencia escolar, referidas en el constructo propuesto. Luego, se procedió a evaluar la consistencia interna a través del Alfa de Cronbach.

3.5.2. Procesamiento de datos.

Para el procesamiento de la información se utilizó el programa computacional SPSS para capturar las puntuaciones de cada reactivo y observar cómo se agrupaban y se correlacionaban. Esto con la finalidad de establecer los resultados del instrumento construido. Posterior a ello, se realizó la tabulación de los datos utilizando las funciones gráficas del programa Microsoft Excel (Bustamante, Lagos, Muñoz y Riquelme, 2007).

⁴ Ver anexo 1

IV. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos de la presente investigación, cuyo principal objetivo estuvo dado por construir un instrumento válido y confiable, para medir niveles de violencia escolar, entre estudiantes de 6° y 7° básico, en el aula, en la comuna de Viña del Mar.

4.1. Descripción del instrumento final.

El instrumento para medir los niveles de violencia escolar, entre estudiantes de 6° y 7° básico⁵. Se compone de un cuestionario, que contiene cuarenta y dos (42) ítems. Éste está conformado por dos subdimensiones, violencia verbal y violencia física, las cuales fueron definidas a partir del constructo teórico de base de la presente investigación. La subdimensión de violencia verbal, contiene veinte (20) ítems, y por su parte la subdimensión de violencia física está definida por veintidós (22) ítems.

A través de estos indicadores, se pretende medir la frecuencia con que se perciben las conductas en el curso, dentro de la sala de clases y durante el último año escolar. Para ello, se presenta una escala de respuestas de tipo *likert*, que contiene cuatro alternativas de respuesta: nunca, pocas veces, frecuentemente y siempre. En este sentido, el cuestionario es respondido por los propios alumnos/as, dado que lo que pretende medir este instrumento, es la violencia escolar ejercida entre estudiantes, en el aula.

Por último, cabe señalar que el cuestionario está diseñado para que sea respondido de manera individual, y el tiempo que se demoran los estudiantes en contestarlo es de aproximadamente 20 minutos.

⁵ Con el objetivo de evitar el uso inadecuado de la información contenida en el instrumento para medir violencia escolar, entre estudiantes de 6° y 7° básico, y dado que éste no alcanzó los niveles de confiabilidad y validez, es que este documento se define como de uso restringido, y por ende sólo se puede acceder a él consultando los registros de las investigaciones llevadas a cabo en el Departamento de Psicología Educacional de la Universidad de Valparaíso, según previa autorización.

4.2. Validez del instrumento

La validez del instrumento se determinó por medio de dos modalidades; validez de contenido y validez de constructo.

4.2.1. Validez de contenido.

Para determinar la validez de contenido del instrumento, se utilizó el procedimiento de juicio de expertos. Para llevar a cabo este proceso de validación, se contactó a un total de ocho (8) expertos, de distintas localidades del país, quienes fueron elegidos por tener una destacada vinculación profesional con la temática de convivencia y violencia escolar. A cada uno de ellos se le envió un documento, que contenía los indicadores propuestos para cada una de las subdimensiones.

Cada uno de los expertos, evaluó si el contenido del ítems propuesto, era o no adecuado para medir el constructo que se estaba evaluando, esto en base a las definiciones teóricas de las dimensiones y subdimensiones definidas anteriormente.

En base a las respuestas obtenidas de cada uno de los expertos, se procedió a realizar una sumatoria de las respuestas afirmativas para cada indicador.

Para determinar el valor mínimo de validación de un indicador, se utilizó la razón de validez de contenido (CVR) propuesta por Lawsche (1985, en Cohen, 1996)⁶.

En este sentido, para aceptar un ítem, del total de expertos, seis de ellos debían estar de acuerdo y aceptar el ítem como válido. De lo contrario, éste era rechazado y por ende no era incluido en el cuestionario final.

A partir de ello, a continuación se presenta la tabulación de las respuestas, de los ocho (8) expertos, para este instrumento⁷:

⁶ Ver anexo 1

⁷ Con el objetivo de evitar el uso inadecuado de la información contenida en la tabla de tabulación de respuestas. Es que los ítems definidos en el cuestionario no son presentados, sin embargo se puede acceder al documento original consultando los registros de las investigaciones llevadas a cabo en el Departamento de Psicología Educacional de la Universidad de Valparaíso, según previa autorización.

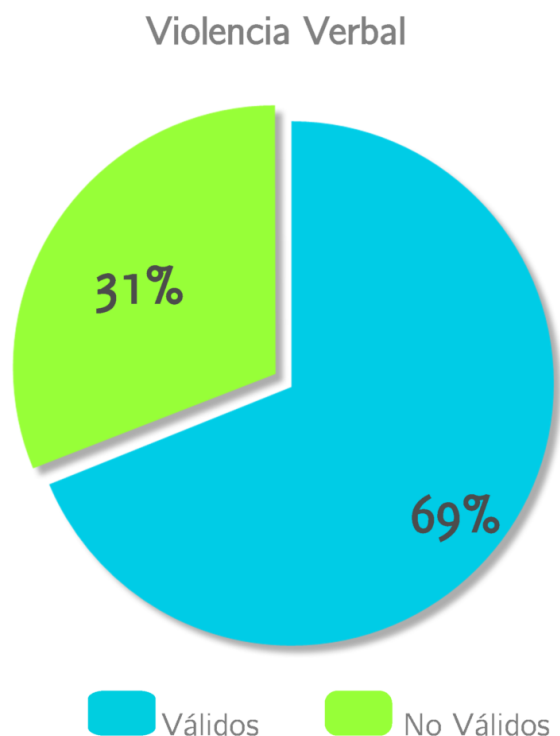
Tabla 4: Tabulación de validación de ítems por juicio de expertos.

| EXPERTOS/ INDICADOR | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | DECISIÓN |
|------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------|
| Violencia Verbal | | | | | | | | | |
| Ítems 1 | No | No | No | No | No | Si | No | Si | No mide |
| Ítems 2 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 3 | Si | Si | No | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 4 | Si | No | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 5 | Si | Si | Si | No | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 6 | No | No | Si | Si | Si | Si | Si | No | No mide |
| Ítems 7 | Si | No | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 8 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Si | Mide |
| Ítems 9 | Si | No | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 10 | Si | Si | No | No | Si | Si | Si | No | No mide |
| Ítems 11 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Si | Mide |
| Ítems 12 | Si | Si | Si | No | Si | No | Si | No | No mide |
| Ítems 13 | No | No | No | No | No | Si | Si | NO | No mide |
| Ítems 14 | Si | Si | Si | No | Si | Si | Si | No | No mide |
| Ítems 15 | Si | Si | Si | Si | Si | No | Si | Si | Mide |
| Ítems 16 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 17 | Si | Si | Si | No | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 18 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 19 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 20 | No | Si | Si | No | Si | Si | Si | Si | No mide |
| Ítems 21 | Si | No | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 22 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 23 | Si | Si | Si | No | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 24 | No | Si | No | Si | Si | Si | Si | Si | No mide |
| Ítems 25 | Si | Si | Si | No | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 26 | Si | No | Si | No | Si | No | Si | Si | No mide |
| Ítems 27 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 28 | Si | Si | Si | No | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 29 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |

| EXPERTOS/ INDICADOR | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | DECISIÓN |
|------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------|
| Violencia Física | | | | | | | | | |
| Ítems 1 | Si | No | No | Si | No | Si | Si | Si | No mide |
| Ítems 2 | Si | No | Si | Si | No | Si | Si | Si | No mide |
| Ítems 3 | No | Si | Si | Si | Si | No | Si | Si | No mide |
| Ítems 4 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 5 | No | Si | Si | No | Si | Si | No | Si | No mide |
| Ítems 6 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 7 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 8 | Si | Si | No | Si | No | Si | Si | No | No mide |
| Ítems 9 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 10 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 11 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 12 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 13 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 14 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 15 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 16 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 17 | Si | Si | Si | Si | No | Si | Si | No | No mide |
| Ítems 18 | Si | Si | Si | No | Si | Si | Si | No | No mide |
| Ítems 19 | Si | No | Si | Si | Si | Si | Si | No | No mide |
| Ítems 20 | Si | No | No | Si | Si | Si | Si | No | No mide |
| Ítems 21 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 22 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 23 | No | Si | Si | No | Si | No | No | Si | No mide |
| Ítems 24 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 25 | No | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 26 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 27 | Si | No | No | Si | Si | No | No | No | No mide |
| Ítems 28 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 29 | Si | Si | Si | Si | No | Si | Si | No | No mide |
| Ítems 30 | No | Si | Si | No | Si | No | Si | Si | No mide |
| Ítems 31 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 32 | No | Si | No | No | No | No | Si | Si | No mide |
| Ítems 33 | No | Si | Si | No | Si | Si | Si | No | No mide |
| Ítems 34 | Si | Si | Si | No | Si | Si | Si | No | No mide |
| Ítems 35 | Si | Si | Si | No | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 36 | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si | No | Mide |
| Ítems 37 | Si | Si | No | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 38 | Si | Si | No | Si | Si | Si | Si | Si | Mide |
| Ítems 39 | No | Si | No | Si | No | No | Si | Si | No mide |

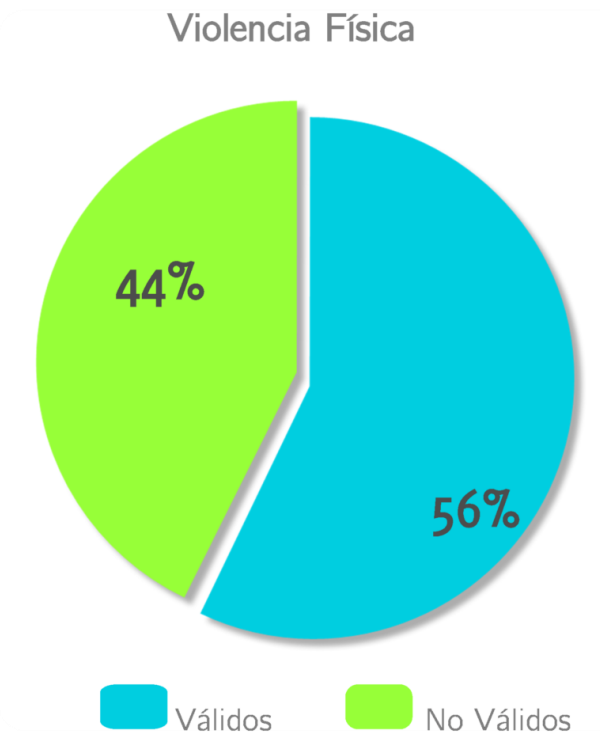
A partir de la tabulación de los resultados, y con el fin de facilitar la comprensión y análisis de estos mismos, a continuación se exponen de manera grafica.

Figura 1: Gráfico de porcentaje de ítems de violencia verbal válidos versus no válidos.



A partir del gráfico presentado en la Figura 1, se puede evidenciar que dentro de la subdimensión de violencia verbal, un 69% de los indicadores (20 ítems), fueron considerados por los expertos como válidos, es decir el contenido del ítem es adecuado para medir el constructo de violencia verbal. Esto frente a un 31% (9 ítems), que fue rechazado por este grupo de profesionales, considerándolos como no válidos (Ver en tabla 4, indicadores 1, 6, 10, 12, 14, 14, 20, 24 y 26 de la dimensión de violencia verbal)

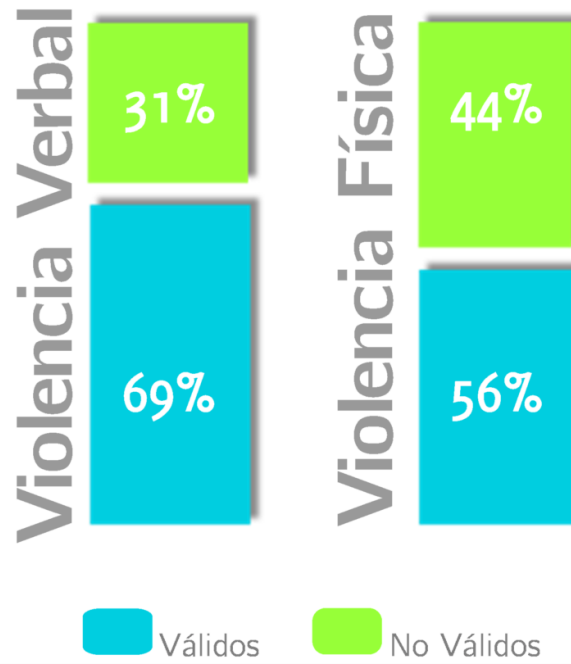
Figura 2: Gráfico de porcentaje de ítems de violencia física válidos versus no válidos.



Este gráfico, señala que del total de indicadores, que fueron presentados a los expertos y que estaban contenidos en la subdimensión de violencia física (39 ítems), un 56% (22 ítems) fueron considerados como válidos. Frente a un 44% (17 ítems), que fue rechazado por los expertos por considerar que dichos indicadores no eran adecuados para medir el constructo de violencia física. (Ver en tabla 4, ítems 1, 2, 3, 5, 8, 17, 18, 19, 20, 23, 27, 29, 30, 32, 33, 34 y 39 dentro de la dimensión de violencia física)

Figura 3: Gráfico de porcentajes de ítems válidos versus no válidos.

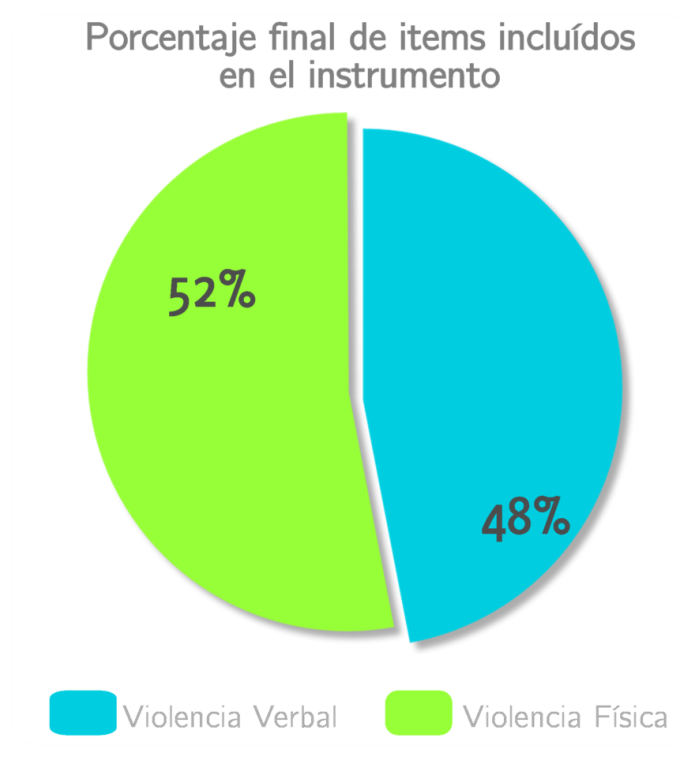
Porcentaje de ítems válidos v/s no válidos



En la figura 3, se presenta una comparación entre ambas subdimensiones del constructo de violencia escolar, es decir verbal y física. En ella, es posible apreciar que, tras el juicio de expertos, fueron validados un porcentaje mayor de ítems pertenecientes a la subdimensión de violencia verbal (69%), frente a los de violencia física (56%).

Por ende, se rechazaron más indicadores en la subdimensión de violencia física (17 ítems), lo que corresponde a un 44%, frente a los de violencia verbal (9 ítems), equivalente a un 31%.

Figura 4: Gráfico del porcentaje final de ítems incluidos en el instrumento según cada subdimensión



Por último, en la figura 4, se puede apreciar el porcentaje final de ítems incluidos en el instrumento según cada subdimensión. De esta manera, un 48%, que equivale a veinte (20) ítems, pertenecen a la subdimensión de violencia verbal, mientras que un 52%, es decir veintidós (22) ítems, forman parte de la subdimensión de violencia física. Lo que da cuenta, de que existe una proporción relativamente homogénea en la cantidad de ítems por cada subdimensión contenidos en el instrumento.

4.2.2. Validez de constructo.

Para determinar la validez de constructo del instrumento, se utilizó el análisis factorial confirmatorio. Esto dado que, la construcción del instrumento parte de un modelo teórico de base, en el que se plantea la existencia de dos dimensiones en torno al constructo de violencia escolar, es decir violencia verbal y física. En este sentido, las dimensiones que se pretendían encontrar estaban planteadas con anterioridad al proceso de aplicación del instrumento. Además, cabe destacar que se utilizó una factorización de ejes principales, dado que se pretende analizar y estimar sólo la varianza común asociada a cada variable (Gardner, 2003).

Antes de la extracción de los factores, uno de los primeros puntos dentro de este proceso de análisis, consistió en poder determinar si la matriz tenía correlaciones, que justificaran la conveniencia de la aplicación del análisis factorial. Dicho análisis arrojó, dos indicadores que confirmaron que la matriz era adecuada para realizar el análisis factorial, los cuales se presentan a continuación

KMO y prueba de Bartlett

| | | |
|--|-------------------------|----------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | ,868 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 3794,857 |
| | gl | 861 |
| | Sig. | ,000 |

El primero de ellos, corresponde a la medida de adecuación muestral KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin. “Este es un índice que permite comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación obtenidos con las magnitudes de correlación parcial” (Escalante, Caro, Barahona, 2002, p.184). Se observa que el estadístico KMO es de 0,868, valor muy cercano a la unidad, lo que indica la adecuación excelente de los datos a un modelo de análisis factorial.

Por su parte, la prueba de esfericidad de Bartlett, “se emplea para probar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, correlación igual a cero entre los ítems” (Escalante, Caro, Barahona, 2002, p.184). Este indicador, demuestra que

no es significativa la hipótesis nula de variables iniciales intercorrelacionadas, por tanto tiene sentido aplicar el análisis factorial.

Tras este análisis, se realizó el análisis factorial sin rotar, con el objetivo de no intervenir en los resultados arrojados en la matriz de estructura del instrumento y de esta manera, poder encontrar la “mejor combinación lineal de las variables, es decir aquella combinación particular de las variables originales que cuentan con el mayor porcentaje de varianza de los datos” (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999, p.94).

A continuación se presentan, los resultados de la matriz factorial del cuestionario del instrumento:

Tabla 5: Matriz factorial Cuestionario solución sin rotar.

| | Factor | |
|----------|--------|-------|
| | 1 | 2 |
| Ítems 27 | ,716 | |
| Ítems 26 | ,680 | |
| Ítems 58 | ,675 | |
| Ítems 10 | ,664 | |
| Ítems 22 | ,636 | |
| Ítems 36 | ,635 | -,328 |
| Ítems 41 | ,606 | |
| Ítems 14 | ,598 | |
| Ítems 34 | ,597 | |
| Ítems 23 | ,593 | |
| Ítems 40 | ,590 | |
| Ítems 25 | ,587 | ,367 |
| Ítems 18 | ,577 | |
| Ítems 28 | ,575 | -,304 |
| Ítems 32 | ,555 | |
| Ítems 38 | ,530 | |
| Ítems 15 | ,520 | |
| Ítems 11 | ,513 | |
| Ítems 33 | ,509 | |
| Ítems 30 | ,505 | |
| Ítems 2 | ,504 | |
| Ítems 1 | ,496 | -,308 |

| | | |
|-----------------|------|-------|
| Ítems 9 | ,495 | -,310 |
| Ítems 31 | ,494 | |
| Ítems 20 | ,485 | |
| Ítems 12 | ,437 | |
| Ítems 19 | ,436 | |
| Ítems 16 | ,423 | ,359 |
| Ítems 24 | ,420 | |
| Ítems 42 | ,420 | |
| Ítems 13 | ,419 | |
| Ítems 7 | ,414 | |
| Ítems 39 | ,407 | |
| Ítems 6 | ,363 | ,340 |
| Ítems 21 | ,351 | |
| Ítems 35 | ,326 | |
| Ítems 29 | | |
| Ítems 8 | | |
| Ítems 37 | | |
| Ítems 3 | | ,373 |
| Ítems 4 | | |
| Ítems 17 | | |

Método de extracción: Factorización del eje principal.

a 2 factores extraídos. Requeridas 4 iteraciones.

Cabe destacar, que en la matriz de factores se suprimieron aquellos ítems cuya carga factorial era menor a 0,30, ya que este valor se considera como el mínimo para determinar si dicha carga factorial indica una correlación entre el ítem y el factor. Esto explica el hecho de que en la presente matriz existan cinco (5) ítems sin ningún valor o carga factorial.

En este sentido, tras analizar la matriz expuesta, se puede evidenciar que la información que ésta entrega, no permite una interpretación adecuada de las variables examinadas, dado que no es posible identificar una estructura factorial interpretable.

Por todo lo anterior, se realizó una rotación oblicua de los ítems, con el objetivo de lograr soluciones factoriales más simples y teóricamente más significativas, que permitan una mejor interpretación de los factores.

La utilización de este tipo de rotación, se justifica por el hecho de que se asume que no hay una independencia entre ambos factores, pudiendo estar estos correlacionados. Esto

coincide con la propuesta teórica de la presente investigación, dado que si bien se plantean dos subdimensiones, violencia verbal y violencia física, ambas son parte de una dimensión en común, es decir, violencia escolar. Por ende, se plantea que podría existir una correlación entre ambas.

Los resultados obtenidos tras la rotación de los factores de manera oblicua, se presentan en la matriz de estructura de la Tabla 6.

Tabla 6: Matriz de estructura con factores rotados de manera oblicua.

| | Factor | |
|----------|--------|------|
| | 1 | 2 |
| Ítems 26 | ,709 | |
| Ítems 36 | ,694 | |
| Ítems 22 | ,685 | |
| Ítems 27 | ,672 | ,525 |
| Ítems 34 | ,645 | |
| Ítems 5 | ,643 | ,466 |
| Ítems 28 | ,631 | |
| Ítems 10 | ,625 | ,483 |
| Ítems 14 | ,605 | |
| Ítems 18 | ,591 | |
| Ítems 40 | ,590 | ,315 |
| Ítems 41 | ,583 | ,397 |
| Ítems 1 | ,555 | |
| Ítems 9 | ,554 | |
| Ítems 32 | ,554 | |
| Ítems 23 | ,546 | ,473 |
| Ítems 38 | ,524 | ,302 |
| Ítems 15 | ,511 | ,307 |
| Ítems 11 | ,491 | ,347 |
| Ítems 20 | ,489 | |
| Ítems 33 | ,481 | ,364 |
| Ítems 31 | ,468 | ,349 |
| Ítems 30 | ,466 | ,400 |
| Ítems 24 | ,443 | |
| Ítems 12 | ,406 | ,334 |
| Ítems 7 | ,403 | |
| Ítems 19 | ,398 | ,357 |
| Ítems 42 | ,398 | |

| | | |
|----------|------|------|
| Ítems 39 | ,395 | |
| Ítems 25 | ,485 | ,654 |
| Ítems 16 | ,327 | ,544 |
| Ítems 6 | | ,492 |
| Ítems 2 | ,446 | ,461 |
| Ítems 21 | | ,420 |
| Ítems 3 | | ,412 |
| Ítems 13 | ,371 | ,382 |
| Ítems 4 | | ,374 |
| Ítems 35 | | ,370 |
| Ítems 29 | | |
| Ítems 8 | | |
| Ítems 37 | | |
| Ítems 17 | | |

Método de extracción: Factorización del eje principal.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Al igual que en la matriz de factores no rotada, se suprimieron aquellos ítems cuya carga factorial era menor a 0,30. Sin embargo, en este caso, en la matriz hay sólo cuatro (4) ítems que tienen una carga factorial inferior a 0,30, y que por ende no aparecen sus valores.

En este sentido, los factores obtenidos en la presente matriz, no coinciden con el constructo teórico propuesto en la presente investigación. Esto dado que, la agrupación de las variables en los factores, no permite establecer una distinción clara de las dimensiones de violencia verbal y violencia física.

4.3. Confiabilidad del instrumento.

La confiabilidad del instrumento, se obtuvo mediante la aplicación de éste a la muestra seleccionada, la cual se caracterizó por ser probabilística, aleatoria, estratificada y proporcional. En este sentido, se estudió la confiabilidad desde el punto de vista de la consistencia interna, la cual examina que tan unificados están los reactivos en una prueba, es decir el aspecto común que tienen todos los ítems (Salkind, 1998), para determinarla se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, la cual es una medida de la confiabilidad de consistencia interna (Escalante, Caro y Barahona, 2002). Los resultados de la aplicación,

fueron analizados por medio de este coeficiente, el cual fue arrojado por el programa computacional SPSS versión 15.0.

Por su parte, el cuestionario construido que fue aplicado a la muestra y que previamente fue evaluado por los expertos, estaba conformado por un total de cuarenta y dos (42) ítems. De los cuales, veinte (20) correspondían a la subdimensión de violencia verbal, y veintidos (22) a la subdimensión de violencia física. Dicho cuestionario, fue aplicado a una muestra de 235 estudiantes (hombres y mujeres) pertenecientes a las distintas modalidades educativas, de los cursos de 6° y 7° básico, de la comuna de Viña del Mar.

Tras el análisis de los datos obtenidos, el Alfa de Cronbach arrojó un valor de 0.929, índice que indica que el instrumento tiene consistencia interna, es decir, es confiable. Sin embargo, el valor al ser tan cercano a la unidad (1.0), requiere de un análisis más exhaustivo y cauteloso. Puesto que, éste indicaría que la confiabilidad es casi perfecta y por ende no habría ningún error en el proceso de medición, sin embargo esto según lo propuesto por el autor Salkind (1998), no sería posible dado que “el proceso de medición es imperfecto”. Además de ello, el mismo autor plantea que estadísticamente la mayor parte de los proyectos de investigación suelen tener coeficientes de confiabilidad del orden de 0.80 a 0.90.

V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

El presente estudio buscó construir un instrumento para medir de manera válida y confiable, los niveles de violencia escolar, entre estudiantes de 6° y 7° básico. A partir de ello, se presentan las conclusiones, discusiones y limitaciones del instrumento construido.

5.1. Conclusiones y discusiones.

5.1.1 Validez del instrumento

En respuesta a uno de los objetivos propuestos por la presente investigación, y a partir del análisis de los datos obtenidos tras este estudio, se plantea que la validez de contenido del instrumento, la cual se evaluó por medio de juicio de expertos, se consideraría adecuada, dado que durante este procedimiento, se aceptaron un número significativo de reactivos, que según la apreciación de estos profesionales, se reconocieron como apropiados para medir el constructo de violencia escolar, y sus respectivas subdimensiones.

En lo que respecta a la validez de constructo del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio de los datos sin rotar. Para el análisis de estos, se determinaron dos dimensiones o factores, correspondientes a las dos subdimensiones planteadas por el constructo teórico, es decir violencia verbal y física. Tras este procedimiento, el análisis llevado a cabo nos permite señalar que se obtuvieron dos factores, los cuales explican un veintiocho coma tres por ciento (28,3%) de la varianza total explicada.

Sin embargo, el primer factor se caracteriza por ser el que contribuye a dar cuenta de casi la totalidad de la varianza común, explicando por sí sólo el veinticuatro coma seis por ciento (24,6%). Concentrándose en este factor la totalidad de las variables cuyo peso factorial es superior a 0,3, lo que corresponde a treinta y seis (36) variables, pero las cuales no evidenciaban características similares.

Si bien, el segundo factor, explica un tres coma seis por ciento (3,6%) de la varianza, y a su vez contenía variables, el peso factorial de éstas era inferior, por ende se reconocían como partes del primer factor.

En este sentido, se puede afirmar que no fue posible obtener factores interpretables, que permitieran determinar las subdimensiones de violencia escolar (verbal y física) propuestas por el constructo teórico.

Es por ello, que se decide rotar los factores y así poder conseguir una mejor agrupación de las variables. Se obtuvieron dos factores, uno de los cuales se compuso de veintinueve (29) ítems, y el otro de nueve (9) ítems. Cabe destacar, que cuatro (4) ítems no pertenecen a ninguno de los dos factores, dado que su carga factorial es inferior a 0,30.

Sin embargo, pese a que se mejora la agrupación de variables por factor, no se logra identificar factores interpretables, que se correlacionen con las subdimensiones propuestas por la base teórica, es decir violencia verbal y violencia física. Dado que, si bien se logran agrupar ítems pertenecientes a una misma subdimensión de violencia, éstos se entremezclan con los ítems definidos como pertenecientes a la otra subdimensión, por ende su interpretación se hace confusa y no coherente con las dimensiones teóricas propuestas.

Una de las posibles explicaciones que se puede atribuir a estos resultados, podría estar dada por el proceso de construcción de los ítems, ya que al parecer estos reactivos no estarían logrando hacer una distinción clara entre los constructos de violencia verbal y física. En este sentido, un elemento importante que sugiere la literatura para la construcción de reactivos, consiste en utilizar como fuente de información, investigaciones que hayan abordado la temática de estudio (Cohen, 1996). Sin embargo, y pese a que en el presente estudio se utilizó este recurso de análisis bibliográfico, se considera importante señalar que, dada la revisión de la literatura existente, la mayoría de las investigaciones que abordan la temática de violencia escolar se focalizan principalmente en el estudio de las conductas de jóvenes y/o adolescentes, pertenecientes al nivel de escolaridad de Enseñanza Media. A partir de ello, la construcción de los ítems se basó principalmente en las conductas de violencia escolar que definen jóvenes y/o adolescentes, esto podría ser una explicación frente al hecho de que los indicadores no lograran discriminar lo que definen como violencia escolar alumnos de 6° y 7° básico.

Otro punto interesante de abordar, tras los resultados obtenidos, tiene relación con la necesidad de poder analizar una serie de ítems cuya frecuencia de respuesta se destaca por tener índices muy altos en una determinada categoría de respuesta dentro de la escala *likert* presentada en los cuestionarios. Este hecho se da en tres ítems. El primero de ellos, que corresponde al ítem “*tengo compañeros/as que me han amenazado de muerte*”, el noventa y ocho por ciento (98%) de las respuestas se concentra en la alternativa de respuesta “nunca”, es decir nunca les ha ocurrido este hecho. Y el resto se concentra en la alternativa “pocas veces” (2%). Otro ejemplo, estaría dado por los ítems “*tengo compañeros/as que me han amenazado con un arma de fuego*” y “*tengo compañeros/as que me han amenazado con algún tipo de arma blanca*”, concentran respectivamente, un noventa y siete por ciento (97%) y un noventa y seis (96%) de sus respuestas en la categoría “nunca”, y el resto de sus respuestas se dividen entre las categorías de “pocas veces” (1.7% y 3.4%, respectivamente) y frecuentemente (ambas 0.4%).

A partir de estos resultados, se considera oportuno cuestionar la pertinencia de que estos ítems sean utilizados para medir violencia escolar entre estudiantes, y además dentro de la categoría de violencia física. Dado que al parecer, son conductas poco habituales en los contextos educativos de 6° y 7° básico y por ende no entregarían mayor información al momento de medir el constructo de violencia escolar.

Por último, se plantea que una posible explicación que se podría atribuir a los resultados obtenidos en la presente investigación, estaría dada por el hecho de que al parecer el fenómeno de la violencia escolar entre estudiantes, sobre todo aquellas conductas referidas a violencia verbal, podrían estar invisibilizadas en los contextos educativos, dado que se reconocerían como “normales”, formando parte de las relaciones entre compañeros/as, ya que, por ejemplo, son “bromas que se hacen entre ellos”. Lo mismo se podría aplicar para la violencia física, dado que se reconoce como problema cuando ésta alcanza un cierto umbral que conlleve el afectar la integridad del otro. De lo contrario, y tal como lo señalan los autores Muñoz, Saavedra y Villalta (2007a), éstas se conciben como conductas de aburrimiento o partes del juego y de las dinámicas relacionales. En este sentido, se plantea que “la percepción de lo normal o anormal de una

situación específica, como es el caso de la violencia física entre adolescentes, está en estrecha relación con elementos subjetivos que articulan la comunicación y constituyen la cultura” (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007b, p.58). En el marco de esta cultura educativa, “la violencia no sólo viene definida por la acción o conducta, sino especialmente por el significado asociado a dicha acción, pues este significado encierra la historia y el sentido que dicha acción tiene para el grupo” (p.48).

A partir de lo anteriormente expuesto, tal vez esto podría explicar los resultados observados en la presente investigación, por ende cabe preguntarse hasta que punto las conductas definidas en el presente estudio como violentas, ya sea de la dimensión física o verbal, son reconocidas realmente por los estudiantes de 6° y 7° básico de la Comuna de Viña del Mar, como parte del constructo teórico de violencia escolar.

Por último, se puede señalar que a la luz de los resultados y análisis expuestos, se plantea que con respecto a la validez de constructo, no se pudieron determinar factores que tuvieran coherencia con las subdimensiones de violencia verbal y física, planteadas en el constructo teórico de violencia escolar propuesto en el presente estudio, esto dado que los indicadores no se agruparon en torno a dichas subdimensiones de violencia. Por ende, se podría concluir que, el presente instrumento no es adecuado para medir el constructo para el cual había sido diseñado.

5.1.2. Confiabilidad del instrumento.

La consistencia interna del presente instrumento construido, obtenido mediante la técnica estadística Alfa de Cronbach, arrojó un coeficiente de 0,929.

Este resultado, pese a que se encuentra muy cercano a la unidad, valor que corresponde al grado de confiabilidad absoluta, requiere de un análisis más cauteloso.

Una posible explicación a la obtención de este valor tan alto, podría estar dado por el hecho de que los reactivos son muy similares entre sí, conllevando a que el grado de correlación entre todos estos sea muy alta. Lo que indica, que la prueba es muy homogénea y que al parecer estaría midiendo un solo factor, es decir los reactivos en la escala son

unifactoriales (Cohen, 1996). Esto no es muy beneficioso para el presente estudio, dado que se planteaba que el cuestionario pudiera medir dos subdimensiones de violencia (verbal y física), y al parecer no se lograría esta distinción planteada por la base teórica.

Otro antecedente que entrega elementos de cuestionamiento frente al índice de confiabilidad alcanzado, se refiere a que este valor nos permite asumir que la variabilidad de las respuestas ante los reactivos fue muy baja. Lo cual podría ser explicado por el haber utilizado la escala likert como metodología de respuesta, cuyas alternativas eran: nunca, pocas veces, frecuentemente y siempre, dado que esta escala de respuestas no clarifica los niveles de frecuencia de las conductas evaluadas por los ítems. Esto ocurre sobretodo en los indicadores medios, es decir “pocas veces” y “frecuentemente”, ya que genera confusión al momento de responder, puesto que no se logra una adecuada definición que permita diferenciarlos. En este sentido, y como una forma de evitar lo anteriormente expuesto, es que se sugiere evaluar la pertinencia de utilizar una escala de cinco intervalos, dado que se asume como el estándar utilizado, sin embargo no se debe pasar de siete intervalos (Elejabarrieta e Iñiguez, 1984, p.32). Además, el autor Likert (1932; en Cohen 1996), experimentó con diferentes ponderaciones de las cinco categorías y concluyó que asignar valores de 1 a 5, por lo general funcionaba mejor

5.2. Alcances del Estudio e Instrumento construido.

El presente cuestionario construido, tiene la ventaja de ser un instrumento que cuenta con criterios que definen a una buena prueba (Cohen, 1996), y que si se siguiera con esta línea investigativa de medir violencia escolar, de manera válida y confiable, en estudiantes de 6° y 7° básico, se debiesen mantener. El primer criterio, hace referencia a que este instrumento se considera como de fácil aplicación, dado que durante éste proceso, los alumnos que respondieron el cuestionario comprendían las instrucciones sin mayores dificultades, por ende se definen como claras y precisas. Otro punto estaría dado por ofrecer economía en el tiempo tanto al momento de aplicarlo, como de calificarlo. Por una parte, pese a que en este cuestionario la cantidad de ítems era de cuarenta y dos (42), los estudiantes se demoraban alrededor de 20 minutos en contestarlo. Por otro lado, puesto que la modalidad de respuesta era de escala likert, el ingreso de los datos, demandaba poco tiempo considerando que fueron más de doscientos cuestionario.

Otro alcance importante a destacar pero referido al estudio, estaría dado por el tipo de selección de la muestra utilizada. Ya que al ser de tipo probabilística, aleatoria, estratificada y proporcional, permite asumir que existe una mayor representatividad de la población de estudiantes de 6° y 7° básico de la Comuna de Viña del Mar.

Finalmente, el alcance más importante de la presente investigación, estaría dado porque a partir de los resultados obtenidos, se plantean una serie de elementos y antecedentes, que constituyen grandes aportes para futuros estudios que tengan por objetivo la construcción de un instrumento válido y confiable, para medir violencia escolar en estudiantes de 6° y 7° básico.

5.3. Limitaciones y sugerencias.

5.3.1. Limitaciones y sugerencias del Instrumento

Con el fin de mejorar ciertos aspectos para la construcción futura de un instrumento que mida violencia escolar, entre estudiantes de 6° y 7° básico, se sugiere realizar algunas modificaciones al cuestionario, las cuales se fundamentan en las consultas realizadas por los estudiantes al momento de contestar los ítems. La primera de ellas, estaría dada por el evitar utilizar la palabra “pares”, para referirse a los “compañeros/as”, ya que éste concepto algunas veces generó cierta confusión en los estudiantes. En este sentido, otras palabras, que se sugiere podrían clarificarse, serían por ejemplo “*gestos de carácter sexual*”, “*irónico o burlesco*”, “*mirándome en menos*”, estos enunciados causaron confusión en los estudiantes, por no comprender a qué se referían o cuál era su significado, por ende son términos confusos que se deberían evitar utilizar, entendiendo que el instrumento va dirigido hacia estudiantes de 6° y 7° básico.

Otro aspecto que se sugiere, estaría dado por la necesidad de ampliar los espacios dentro de los establecimientos que son evaluados. En este caso, se podría definir como una limitación del presente estudio, el hecho de que la evaluación de la violencia escolar sólo se circunscribió al contexto de la sala de clases. Sin embargo, sería interesante en futuras investigaciones poder ampliarlo a lugares como el patio de los colegios. Esto se explica por dos aspectos, el primero de ellos estaría dado por lo evidenciado durante el proceso de aplicación del cuestionario, ya que a los estudiantes al momento de responder les cuesta hacer la distinción frente a los que le ha ocurrido en la sala de clases, como lo que les ha pasado fuera de ella en sus ratos de recreación, como lo es durante el recreo. Y el segundo punto, cuya base estaría dada por investigaciones, tiene relación con el hecho de que los lugares de recreación, como el patio, gimnasio u otro lugar, se reconocen como los espacios donde se dan un alto índice de agresiones, y esto lo perciben tanto los alumnos como los docentes (MINEDUC y Ministerio del Interior, 2006).

5.3.2. Limitaciones y sugerencias para futuros estudios.

Con el objetivo de poder entregar elementos que permitan ser un aporte para futuros estudios que continúen en torno a esta línea investigativa, es que se presentan una serie de elementos que se identificaron como limitaciones del presente estudio, y a partir de ellos se definen sugerencias y aspectos relevantes a considerar:

- Dado que , tras la revisión de la literatura llevada a cabo en el presente estudio, no se encontraron estudios que hicieran referencia a cuáles son las conductas que los estudiantes de 6° y 7° básico definen como partes del constructo de violencia escolar, y de las subdimensiones de violencia verbal y física, es que se sugiere que con el objetivo de poder obtener los ítems que midan de la mejor manera posible el constructo teórico planteado, sería oportuno poder llevar a cabo un proceso que implique el analizar los discursos de los estudiantes de 6° y 7° básico, ya sea por medio de entrevistas, focus group u otra técnica, dado que esto permitiría obtener información acerca de lo que estos estudiantes comprenden y definen como violencia escolar, junto con el poder conocer cómo perciben que se presenta el fenómeno en sus contextos. Para luego, a partir de esta información poder construir los ítems que serían enviado a juicio de expertos, y así evaluar la validez de contenido.
- Otra limitación del presente estudio, estuvo dada por el haber contado con un número reducido de expertos, durante el proceso de selección y evaluación de los ítems. A partir de ello, se sugiere no sólo aumentar el número de expertos, sino que además, resultaría interesante el poder incluir a profesionales que estuvieran vinculados al nivel de Enseñanza básica.
- Un último aspecto vinculado al proceso de creación y construcción de los reactivos, estuvo dado por el tiempo acotado con el que se contó y por el número reducido de personas que participaron. Por ende, para abordar esto, se sugiere conformar un equipo de trabajo que destine una mayor cantidad de tiempo y recursos para llevar a cabo esta tarea. Además de ello, sería interesante poder llevar a cabo un estudio que tenga como objetivo analizar los ítems ya contruidos por las investigaciones que han estudiado esta temática.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. Revista Iberoamericana de Educación N° 38. Documento disponible en red: <http://www.rieoei.org/rie38a03.htm>

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/calidad7aguerrondo.htm>

Angeli, E. (2000) Conceptos básicos sobre confiabilidad en las técnicas de evaluación psicológica. Documento disponible en red: www.psicologia.unt.edu.ar/programas/fichaconfiabilidad2002.doc

Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., y Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la Convivencia. Revista. Psykhé. vol 14, n° 1 p.137-150.

Avilés, J. (2002) La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullyng). El refugio. Documento disponible en red: <http://www.el-refugioesjo.net/bullying/bullying-definicion.htm>

Bustamante, M., Lagos, D., Muñoz, D., y Riquelme S., (2007). Construcción de un instrumento piloto para medir niveles de violencia escolar en el aula. Seminario de Título en Psicología Educacional para optar al grado académico de licenciado en psicología y al título de psicólogo. Universidad de Valparaíso

Carrasco (2008) Marco político-normativo, elementos conceptuales y recomendaciones sobre convivencia escolar en Chile. Documento disponible en red: http://www.cgjung.cl/textosconvivencia/doc_download/49-documento-marco-de-la-asesoria.

Cea D'Ancona, M. (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Editorial Síntesis, España

CEPAL (2007): Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Síntesis Panorama social de América Latina 2007. Capítulo III. Calidad de la Educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa. Documento disponible en red http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007_Cap3_Educacion.pdf

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

Consejo Asesor Presidencial (2006). Para la calidad de la Educación. Documento disponible en: <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf>

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. (Compendio) Informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Documento disponible en red: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Educarchile (2003) Violencia escolar: Un tema pendiente. Documento disponible en red: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=77826&GUID=c666d6df-6e9c-423d-9370-a24bbdfef1fbc>

Elejabarrieta, F & Iñiguez, F. (1984). Construcción de escalas de actitud tipo Thurst y Likert. Documento disponible en red: <http://74.125.47.132/search?q=cache:4CMbMwPfogAJ:antalya.uab.es/liniguez/Materiales/escalas.pdf+escala+likert&hl=es&ct=clnk&cd=6&gl=cl>

Escalante, E, Caro, A, Barahona, L, (2002). Análisis y tratamiento de Datos en SPSS. Ediciones Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Flores, L., (2003). Dimensiones éticas y antropológicas de violencia en la Escuela. Resumen Boletín de Investigaciones Educativas. Vol. 18, pp 233-243.

Franco, S. (1999) La violencia en la sociedad actual. Conferencia Documento disponible en red: http://sap.org.ar/staticfiles/archivos/1999/arch99_5/99_330_336.pdf

Fundación Paz Ciudadana, (2005). Violencia escolar en Chile: situación actual y desafíos. Seminario soluciones para la violencia escolar. Documento disponible en red: http://www.rmm.cl/usuarios/rburg/doc/200705231545150.violencia_escolar_en_chile_situacion_actual_desafios.pdf

García, M., y Madriaza P. (2005) La imagen herida y el drama del reconocimiento: Estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile Documento disponible en red:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200002&script=sci_arttext

García, M. Y Madriaza, P. (2006) Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. Documento disponible en red: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/261/26111301.pdf>

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

Gómez, J. (2006) La convivencia en el marco escolar. Reflexiones para una actuación inspectora. Documento disponible en red:

http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=70&Itemid=29

Hair, J, Anderson, R, Tatham, R y Black, W. (1999). Análisis Multivariante. Madrid: Editorial Prentice Hall Iberia.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill: México D.F.

Ianni, N. (2003) La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. OEI. Monografías virtuales. Número 2. Documento disponible en red:

<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

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:

www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/primer_estudio_nacional_convivencia_escolar_informe_final_2005.pdf

Marchesi, A. (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, C., Hernández, I., Torres, A. (2006) Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante.

Un estudio cualitativo. Documento disponible en red:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17080408>

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. España: Editorial Pearson.

Mertz, C. (2006). La prevención de la Violencia en las Escuelas. Programa Paz Educa. Fundación Paz Ciudadana. Disponible en red: http://www.pazciudadana.cl/upload/areas_info_educa/PAZ-EDUCA_20071001165618.pdf

Meza, G. (2003). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. Revista Virtual Matemática, Educación e Internet. Disponible en red:

<http://www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate/ContribucionesV4n22003/meza/pag1.html>

Milicic, N. y Arón, A. (2003). Violencia en la Escuela: La percepción de los Directores. Revista Psykhé. Vol. 12. Nº 1 p. 177-194.

MINEDUC (2000). Resolución de conflictos. Materia de Apoyo para la convivencia escolar. Documento disponible en red: www.mineduc.cl

MINEDUC (2002a) Comité de Convivencia Escolar Democrática. Marco Conceptual. Documento disponible en red:
<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/1197_Politica_Convivencia.pdf

MINEDUC (2003) Estadísticas de la Educación 2003. Documento disponible en red:
<http://www.economia.cl/aws00/Estatico/repositorio/M/j/J/MjJmMjNiMzA3YmY4Yjg4Y2NmMDU2ZjVhNTE0MDc3OTc1MTZhYmZjMQ==.pdf>

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 (2007). Estadísticas e indicadores. Tabla de matrícula año 2007. Documento disponible en red: http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/archivos_de_datos

Morero, P. (2003). El análisis factorial y los test psicológicos. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Psicología. Documento disponible en red:
<http://www.psicologia.unt.edu.ar/programas04/aaisifactorialytestpsic.doc>

Muñoz, M., Saavedra, E., y Villalta, M. (2007a). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. Documento disponible en red: <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v28n82/art03.pdf>

Muñoz, M., Saavedra, E., y Villalta, M. (2007b). "Pasado a llevar". La Violencia en la Educación Media Municipalizada. Documento disponible en red: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art03.pdf>

OMS (2002) Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen. Documento disponible en red: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf

OREALC/UNESCO (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5, número 003, p. 1-21. Documento disponible en red: [redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55130502 - 24k -](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55130502-24k)

Pino, M., y García, M. (2007) Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. Revista de Pedagogía, Vol. 28, N° 81. Documento disponible en red: <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v28n81/art05.pdf>

Salkind, N. (1998). Métodos de Investigación. México: Editorial Pearson Education.

Seibold, J. (2000) ¿Equidad en la educación? Revista Iberoamericana de Educación. Número 23. Documento disponible en red: <http://rieoei.org7rie23a07.htm>

Spinelli, H. (1998) Violencia: un concepto polisémico. Documento disponible en red: http://webarg1.ops-oms.org/Files/OPS_Pub.60%20Violencia.pdf

Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares: Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. Revista Psykhé. Vol. 14, n° 1, p.211-225.

UNICEF, (2004). Convivencia en el ámbito escolar. Informe Cuantitativo Primera parte. Documento disponible en red: http://www.unicef.cl/voz/docs/estudio_convivencia_escolar.pps#2072,1,Diapositiva 1

Villalobos, G. (2007) La violencia en la escuela: claroscuro de una realidad. Documento disponible en red: <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v11n36/art06.pdf>

VII. ANEXOS.

Anexos 1: Tabla de valores mínimos de la razón de validez de contenido propuesta por Lawshe. (1975, en Cohen, 1996).

| 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 |